CARLOS CÉSAR BARROS

Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar:
um estudo sobre a subjetividade docente

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Iray Carone

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Barros, Carlos César.

Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente / Carlos César Barros; orientadora Iray Carone. -- São Paulo, 2009.

260 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Inclusão escolar 2. Educação inclusiva 3. Psicologia educacional 4. Psicologia escolar 5. Direitos humanos 6. Subjetividade I. Título.

LC1200

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos César Barros. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar:** um estudo sobre a subjetividade docente.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Alice (*in memoriam*), Klébis e Joice, os melhores companheiros para se compreender a marcha e ir tocando em frente.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Iray Carone, por inúmeros motivos, mas principalmente pela orientação precisa, pela paciência, compreensão, carinho e amizade. Você esteve nos agradecimentos de minha dissertação de mestrado pela participação em minha formação na graduação. Hoje, depois do presente de tê-la como orientadora, posso entender melhor muitas outras coisas e perceber o quanto ainda preciso entender!

Às professoras que participaram da pesquisa, pela gentileza, receptividade, sinceridade, por ainda acreditarem em um mundo melhor e – apesar das tamanhas dificuldades – construí-lo.

Às Professoras Doutoras Marilene Proença Rebello de Souza e Rosângela Gavioli Prieto, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Doutora Marie Claire Sekkel, pelo prazeroso convívio na Comissão do curso de licenciatura do Instituto de Psicologia da USP, no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, pela amizade e pelas profundas conversas nada acadêmicas! Você foi uma das minhas principais professoras sobre como ser professor.

Às Professoras Maria Helena de Souza Patto, Edna Antonia de Mattos, Ana Maria Loffredo, Leny Sato, Vera da Silva Telles, Maria Isabel da Silva Leme e, novamente, Marilene Proença, pelo aprendizado nas disciplinas de pós-graduação, que está de forma manifesta ou latente nas páginas que se seguem.

Aos amigos Daniela, Emi, Maíra, Mariane, Renato e Rodolfo, do inesquecível grupo “metáfora”. À Daniela e Renato agradeço ainda a imprescindível ajuda nos preparativos e na logística da qualificação.

Ao amigo Mário de Souza Costa, pelas valiosas contribuições e raríssimos materiais para a entrevista de discurso livre. Não poderia deixar de mencionar as divertidas viagens a trabalho para Sorocaba, que ainda contavam com a presença de Sandro e Fabiano!

Ao Professor Doutor Paulo Albertini, pelo cuidadoso gesto de encaminhar o meu projeto de doutorado para as mãos de Iray Carone.

Aos professores José Leon Crochík, Maria Cristina Machado Kupfer, Henriette Tognetti Penha Morato e, novamente, Maria Helena de Souza Patto, pela participação no processo seletivo.

À Professora Doutora Leny Magalhães Mrech, por me apresentar o tema da inclusão escolar, na Licenciatura, e pela orientação no Mestrado.

À Kátia Jane Chaves Bernardo, pela amizade, confiança, compreensão e imensurável ajuda em momentos tão difíceis! Aos colegas do Centro Universitário Jorge Amado, da Faculdade Social da Bahia e da Faculdade Baiana de Ciências.

Aos alunos, pela compreensão, carinho, apoio, generosidade e amizade. Pela diversão e por me fazerem pensar em tantas coisas, desde as burocráticas até as

ideais que guiam minha vida.

À Paula, pelo apoio, amizade instantânea e impagável revisão!

À Bárbara e Adriana, pela enorme boa vontade no processo de tradução do resumo.

Aos queridos Lygia, Samir e Iara. Mais que amizade, tenho recebido morada, familiaridade, oportunidade e um rumo para a vida! Agora também uma pequena sobrinha adotiva de olhos indescritíveis.

Aos meus familiares, que tanto apoio e força ofereceram quando mais precisei.

Aos meus amados Geraldo, Luciana e Daniel, vulgos Ge, Shan e Fifo. Simplesmente essenciais.

Aos meus pais, os maiores e melhores companheiros de minha vida. Sempre presentes. Ainda que não estejamos todos concretamente juntos pelo que a vida nos reservou, cada momento desses últimos cinco anos está impresso nos espaços dessas páginas. A cada vez que eu reler um trecho desta tese, virão à minha memória seus manuscritos, rascunhos amassados e vocês ali por perto. Amo vocês.

À menina Joice¹, com quem fujo para o mundo da fantasia, com quem choro, gargalho, canto, busco minha alma. Em quem me apoio e me inspiro. A melhor surpresa, que ainda me surpreende, desses já passados três anos. Amo você.

¹ पेकेहुशा

“O argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais, é um bumerangue. Ele está exposto a uma fácil refutação pelos sentidos [...] ajudaria pouco postular como ideal, ao invés de supô-la como fato, a igualdade de tudo que exhibe uma face humana. Seria demasiado fácil conciliar a utopia abstrata com as tendências mais matreiras da sociedade. Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade. [...] Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma idéia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje [...], pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo.”

Theodor Wiesengrund Adorno

RESUMO

BARROS, C.C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho busca investigar as bases psicológicas da inclusão escolar. Baseia-se em estudo teórico e numa descrição empírica da subjetividade de professores de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir do estudo de documentos e da literatura especializada, depara-se com a fundamentação axiológica da educação inclusiva. Passa, então, a refletir sobre as contradições de sustentar o discurso educacional em valores humanitários universais enquanto a contemporaneidade se desumaniza e considera tais valores ultrapassados ou ilusórios. Tomando como referencial a teoria crítica da sociedade, a Escola de Frankfurt, a pesquisa busca encontrar nas contradições fatores que estimulam e transformam: os próprios valores, que não são ilusórios já que derivados das condições materiais da existência, mas são passíveis de serem ultrapassados no tempo se negados e esquecidos. Ainda que decadentes devido à massificação na sociedade administrada eliminadora de diferenças, as forças sociais libertadoras e transformadoras fazem um retiro na esfera individual. Se o reconhecimento dos valores se dá nas esferas social, jurídica e afetiva, frente à crise das duas primeiras esferas, cabe perguntar como ele subsiste na terceira, na subjetividade individual. Impõe-se, portanto, o objetivo de identificar atitudes e valores relacionados à inclusão escolar e aos alunos com necessidades educacionais especiais nos professores, que lidam diretamente e por maior tempo com os alunos. Algumas categorias psicológicas – como ideais coletivos e individuais, fantasia, identificação, compaixão, atitudes, crenças, valores e preconceito – foram tomadas como norteadoras da seção empírica da pesquisa. Considerando-se que o meio privilegiado de expressão dessas categorias é a fala, foi utilizada a técnica de entrevista de discurso livre com sete professoras do nível um de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental paulistana. A análise e interpretação das entrevistas passam por temas como as más condições do trabalho docente, problemas de saúde física e emocional, falta de reconhecimento profissional, pouca identificação com a política educacional, desinformação em relação à inclusão escolar, necessidade de um trabalho de formação continuada que dê sentido à prática, sensação de abandono e desamparo. Os valores igualitários são mantidos, porém deslocados da vida escolar. As fantasias em relação a uma educação outra, menos conteudista, mais lúdica e livre, subsistem. O convívio com pessoas com deficiência transformou atitudes e gerou um potencial de receptividade e acolhimento. As oportunidades de reflexão sobre a prática e de participação em cursos de formação apresentam-se como redutoras de ansiedade e transformadoras de concepções. A tese se encerra considerando que a presença das contradições da história da educação para todos, materializadas nos afetos e nas representações das professoras, mantém viva, por meio da proposta de inclusão escolar, um projeto emancipatório de educação. É preciso, no entanto, que, para além dos discursos, transformem-se as condições de trabalho que são forças contrárias aos elementos favoráveis à inclusão nos professores. Trabalhos de formação docente e de psicologia escolar que enfatizem as atitudes em relação à inclusão de todos os alunos podem trazer contribuições significativas para um movimento de luta contra a barbárie que comece pela escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação inclusiva. Psicologia educacional. Psicologia escolar. Direitos humanos. Emancipação e barbárie.

ABSTRACT

BARROS, C.C. **Philosophical and Political Fundamentals of school inclusion:** a study on teaching staff subjectivity. 2009. 260 f. Thesis (Doctoral) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This work aims to investigate the psychological bases of school inclusion. It has been based on a theoretical study and on an empiric description of the subjectivity of the teachers of students with special educational needs. From the documents study and from specialized literature, it has come across the axiological fundamental of the inclusive education. It started, then, to reflect on the contradictions of sustaining the educational speech in universal humanitarian values while contemporaneity has dehumanized and considered such values as old-fashioned or illusory ones. By taking the critical theory of the society as reference, Frankfurt School, this research has sought to find in contradictions factors that stimulate and transform: the own values, which have not been illusory once they have been derivate from the material conditions of existence, but may be subjected to become old-fashioned with time if denied and forgotten. The liberation and transforming social powers have made a retreat in the individual sphere, even if declining due to massification in an administrated society that eliminates differences. If the values recognition has occurred in the social, juridical and affective spheres, before the crisis of the two first spheres, it is worthy to question how it has subsisted in the third, in the individual subjectivity. Therefore, the objective of identifying attitudes and values, in the teachers, related to school inclusion and to students with special educational needs, has been imposed, once teachers deal directly and longer with students. Some psychological categories – as collective and individual ideals, fantasy, identification, compassion, attitudes, beliefs, values and prejudice – were taken as guiding the empirical section of the research. By considering that the privileged mean of expression of those categories has been the speech, an interview technique of free speech was utilized with seven teachers of level one from a Municipal Elementary School in Sao Paulo. The analysis and interpretation of the interviews passed through themes such as bad work conditions of teaching staff, physical and emotional health issues, lack of professional recognition, little identification with the educational policy, non-information in relation to school inclusion, the need of continuous work formation that provides sense to practice, abandonment and helplessness sensation. The equalitarian values have been maintained, although dislocated from the school life. Fantasies in relation to another education, less focused on useless content, but more playful and free, have subsisted. The relationship with people with special needs has transformed attitudes and has generated some potential to receptivity and welcoming. The opportunities of reflection on the practice and the participation in formation courses have been presented as reducers of anxiety and transformers of conceptions. The thesis has been closed considering that the presence of the contradictions of the 'education for all' history, materialized in affections and in the teachers' representations, has been maintained alive, through the school inclusion proposal, a project of education that promotes emancipation. It is necessary, however, that, beyond the speeches, the work conditions may be transformed, which have been opposite powers in the teachers to favorable elements to inclusion. Works on teachers' formation and school psychology that emphasize the attitudes in relation to the inclusion of all students may bring significant contributions, starting at school, a fight movement against the barbarity.

Key words: School inclusion. Inclusive Education. Educational Psychology. School Psychology. Human rights. Emancipation and barbarity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR	20
2.1 BASES DOCUMENTAIS	21
2.1.1 Um novo tempo	22
2.1.2 Necessidades básicas de aprendizagem	24
2.1.3 Os grupos excluídos	26
2.1.4 Transformações na educação especial	27
2.1.5 As necessidades educacionais especiais	29
2.1.6 Os princípios da inclusão escolar	31
2.1.7 Influências do modelo social da deficiência	33
2.1.8 Uma teoria da mudança social	35
2.2 PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS	36
2.2.1 Dissensão conceitual	38
2.2.2 As justificativas	44
2.2.3 Educação e valores no mundo contemporâneo	52
3 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA TODOS: contradições, limites e possibilidades	66
3.1 A ERA DOS DIREITOS E SEUS FUNDAMENTOS	70
3.1.1 Direito natural e educação para todos	72
3.1.2 A positivação dos direitos humanos e a educação	79
3.2 DESUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE	88
3.2.1 A negação dos direitos humanos e a psicologia	91
3.2.2 Educação contra a barbárie e inclusão escolar	102

4 CATEGORIAS PSICOLÓGICAS	113
4.1 IDEAIS CULTURAIS E FANTASIAS	114
4.1.1 Ideais culturais e individuais em Freud	115
4.1.2 A interpretação filosófica de Marcuse e o papel da fantasia	119
4.1.3 Fantasia e labuta docente	122
4.2 ATITUDES, VALORES E CRENÇAS	125
4.2.1 Inclusão escolar e atitudes de professores	125
4.2.2 Teoria da atitude	128
4.2.3 Estudo das atitudes via valores, crenças e ideologia	132
4.3 PRECONCEITO	136
4.3.1 Definição de preconceito	137
4.3.2 Mecanismos do preconceito	141
4.3.3 Preconceito e teoria crítica	142
4.4 COMPAIXÃO E IDENTIFICAÇÃO	148
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	154
5.1 OBJETIVOS	155
5.2 TIPO DE PESQUISA	156
5.2.1 Entrevista de discurso livre	157
5.3 ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	165
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	168
5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	169
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	171
6.1 DISCURSOS LIVRES	171
6.1.1 Política educacional	172
6.1.2 Inclusão escolar	175

6.1.3 O olhar do outro	181
6.1.4 Saúde	182
6.1.5 Formação	183
6.1.6 Fantasia	186
6.2 PERGUNTAS	189
6.2.1 Labuta docente e dessublimação	190
6.2.2 As visões sobre os alunos	202
6.2.3 A educação inclusiva	215
6.3 CONCLUSÃO	223
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICES	257

1 INTRODUÇÃO

“Estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!”

Rousseau

Uma proposta mundial de educação para todas as pessoas, sem exceção, incluindo grupos historicamente discriminados, soa como um sonho. Para alguém que iniciou sua dissertação de mestrado, sobre a relação entre psicologia e educação na luta contra a barbárie (BARROS, 2003), com uma epígrafe, um “Prelúdio”, que dizia: “sonho que se sonha junto é realidade”²; a proposta passou a soar, no mínimo, como um tema interessante! Desde então, mantendo como tônica a máxima “desbarbarizar é a tarefa mais urgente da educação” (ADORNO, 2000a), arriscamos formulações ora dominantes, ora apenas dissonantes, até que se configurasse o arranjo que se segue: se os valores que sustentam a proposta de inclusão escolar – aqueles mesmos valores igualitários herdados da modernidade e proclamados pela era dos direitos humanos – confrontam-se com uma realidade que os reprime intelectualmente com a acusação de que são ultrapassados ou, o que é pior, reprime-os na vida prática com a desumanização e a desumanidade, como tais valores sobrevivem no cotidiano escolar para que se possa, efetivamente, colocar em marcha uma educação que aceite e respeite as diferenças?

Essa interrogação pressupõe em quem a formula uma atitude positiva em relação à inclusão escolar que, a princípio, não existia. Ouvi falar em educação inclusiva pela primeira vez no curso de Licenciatura em Psicologia, já no ano 2000. No auge da desconfiança em relação ao sistema educacional público do então estagiário, era inconcebível que existisse algo diferente da retórica e do engodo ideológico no discurso inclusivo. Havia também uma mentalidade normativa que não

² Verso da música “Prelúdio” de Raul Seixas.

conseguia aceitar a idéia de que pessoas com dificuldades mais sérias de aprendizagem pudessem estar em ambientes educacionais comuns. Lembro-me do caso de uma prima com deficiência, cujo psicólogo recomendou que ela abandonasse a escola regular depois de uma seqüência de reprovações. O pai, preocupado com o futuro da filha em uma cidade pequena sem uma boa escola especial, pediu a opinião daquele que, em 1996, era o primeiranista em Psicologia da família – na época eu trabalhava como voluntário em uma escola especial, o que durou uns dois meses. Eu não soube o que responder, acreditei que saberia quando estivesse me formando...

Debatia a inclusão em sala de aula. Fora dela, por acaso, sentei-me com um professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e surdo. Conversamos demoradamente por dois motivos. O primeiro deles foi a qualidade da conversa. O segundo, minha pouquíssima habilidade, ou deficiência, em me fazer entender por uma pessoa que não ouve, o que fazia com que cada idéia se prolongasse em sua exposição ou compreensão. Por sorte ele sabia ler lábios e oralizar. De quantas outras conversas e experiências interessantes fui e sou privado por não ter a mesma sorte? De quantas conversas e experiências interessantes ou até mesmo básicas, muitas pessoas, com limitações consideradas maiores que as minhas pelos padrões dominantes, são privadas?

Esse foi um dos muitos episódios que me incomodaram e me proporcionaram a oportunidade de refletir sobre o preconceito e a discriminação, estendendo o exercício reflexivo para a auto-reflexão. Foi desconcertante responder a um questionário que continha uma escala de atitudes e investigava o preconceito contra diversos grupos minoritários. Deparei-me com meu desconhecimento e receio em relação à deficiência mental. Durante o mestrado, fui convidado a ministrar uma

palestra sobre o preconceito em um evento para professores da rede pública, cujo título era “Inclusão pra valer”. Saí desse evento tão impressionado com o mal-estar manifestado pelos professores que acabei esboçando um projeto de doutorado que começou com apenas dois termos: “preconceito” e “educação inclusiva”. O próprio título do evento sugeria a existência de uma inclusão que não valia, sem valor. Veremos como esses termos ganharam importância com o passar do tempo...

Tornei-me professor em cursos de formação continuada e, mais recentemente, no ensino dito “superior”. Ainda não tive alunos com necessidades especiais severas, pois esse nível de ensino ainda recebe poucos alunos em geral, menos ainda aqueles beneficiados pela recente história da inclusão educacional. Não trabalho com educação especial, o foco desta pesquisa não é técnico. Mas tenho pessoalmente refletido, como educador, sobre a discriminação presente nas salas de aula com homossexuais, pobres, negros, pessoas com sofrimentos emocionais. Outras questões, de ordem familiar, impressionaram-me pelas dificuldades que nosso mundo prático – paradoxalmente pragmático e burocrático –, competitivo, gera para quem adoece. Felizmente, também fui tocado pela solidariedade e pelo acolhimento.

A longa digressão, de cunho pessoal, buscou ilustrar uma mudança de atitude por meio da experiência e da reflexão. Boa parte dessa reflexão está exposta nas páginas que se seguem. Nelas, a pergunta pelo valor da inclusão no cotidiano da escola vai ganhando corpo teórico e delimitação. Voa por temas mais amplos como os direitos humanos e o jusnaturalismo para pousar, carregando novas aquisições na bagagem, novamente em solo psicológico. A manobra desliza na polissemia do termo “valor”: da “inclusão pra valer” aos valores da proposta inclusiva, desses, para os valores pessoais dos educadores.

O bilhete da viagem foi oferecido por Iray Carone, em seu texto sobre igualdade versus diferença (CARONE, 1998). Ela também ofereceu, empolgada, um roteiro empolgante: “você precisa ler os clássicos do jusnaturalismo! Babeuf! Heller!”. A oportunidade de estar na escola e conversar com os educadores, presenciar situações do dia-a-dia, proporcionou uma concepção diferenciada daquela de quem apenas fazia pesquisas bibliográficas e analisava os dados já impressos em papel. Os dados, ou melhor, os acontecimentos vivos misturaram-se ao meu temperamento teórico – indisfarçável mesmo em uma pesquisa com investigação empírica – que se deparou com o problema dos fundamentos da inclusão escolar, os direitos humanos e o que resta deles em um mundo desumano. Percebendo que, como veremos na subseção sobre “a negação dos direitos humanos e a psicologia” (p. 91), algo da força social de libertação se retirou para a esfera individual (ADORNO, 1993), nossa pergunta passou a ser: como os elementos favoráveis à inclusão escolar permanecem na psique dos professores?

A busca de uma resposta possível para essa pergunta se justifica pela crença de que, a partir dela, seja possível um trabalho que complemente a experiência docente, ou do profissional psicólogo, com uma reflexão que possibilite mudanças de atitudes diante da proposta de inclusão escolar. Esperamos que seja uma contribuição para o trabalho de professores, psicólogos escolares e formadores de professores. Diminuir as barreiras atitudinais na escola é um passo para diminuir barreiras atitudinais fora dela. Conhecemos as limitações com as quais essas pretensões se deparam, mas as guerrilhas contra a barbárie são imprescindíveis! Pode-se ainda alegar que o problema colocado traz em si uma teleologia. Nada mais correto. Levamos em conta uma das tarefas da teoria crítica da sociedade ou da Escola de Frankfurt – nosso referencial teórico – proposta por Horkheimer (1983, p.

136): “que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma”. A hipótese a ser verificada, levando-se em conta a interferência das más condições de trabalho dos professores, é a dos valores e “afetos” favoráveis à inclusão subsistirem de forma deslocada da situação escolar concreta para outros “representantes” – sendo “afeto” e “representação” termos emprestados do vocabulário psicanalítico.

Nesse contexto, a seção que se segue descreve os fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar, segundo documentos internacionais e nacionais. Na seqüência, apresenta os principais pontos encontrados na literatura não oficial, elaborada por especialistas, ainda em busca da fundamentação. Diante da resposta encontrada e ainda com base na literatura educacional, apresenta a relevância da teoria crítica para o debate das mudanças de valores necessárias quando se visa a educação para todos.

A terceira seção, sobre educação para todos e inclusão escolar, debate o tema dos direitos humanos e ideais igualitários já com base em nosso referencial teórico. Expõe a questão da crise dos direitos humanos (AGAMBEN, 2002; ALVES, 2005) e de seu reconhecimento em um mundo desumanizado, que aponta para a relevância do componente afetivo do reconhecimento do outro (HONNETH, 2003). Tais questões já se faziam presentes em textos da primeira geração da teoria crítica (Horkheimer, Marcuse e Adorno), possibilitando uma aproximação entre o que aqui denominamos “educação contra a barbárie” (ADORNO, 2000a) e a inclusão escolar. Aproximação esta que destaca a relevância dos elementos psíquicos para uma educação que reconcilie as diferenças.

As categorias psicológicas que se relacionam com os valores coletivos em

torno da inclusão são expostas na quarta seção. Temas como ideais culturais, ideais individuais, fantasia, atitudes, valores, crenças, preconceito e identificação são abordados. Buscando evitar a psicologização, entrelaça-se aos temas mencionados o reconhecimento de que as condições objetivas do trabalho docente se configuram como fatores centrais no produto subjetivo encontrado no trabalho de campo. A compaixão como identificação e elemento moral também figura nesse capítulo, como elemento mobilizador de concepções já enrijecidas pelo preconceito, como uma possível alavanca para mover o mundo das atitudes.

Nas “considerações sobre a pesquisa”, descrevemos as concepções que nortearam a pesquisa de campo, a técnica da entrevista de discurso livre, a caracterização da escola, das participantes e as orientações de base para a análise e interpretação dos dados. É preciso ressaltar que esta é uma pesquisa descritiva, que do esforço teórico buscou verificar e ilustrar suas construções conceituais com dados da realidade de uma escola comum.

Finalizamos o trabalho com a análise do que encontramos em campo, ponderações sobre as respostas aos nossos questionamentos e algumas das principais novas perguntas, dentre as inúmeras que surgiram.

Que esta tese possa servir como material de reflexão que ultrapasse a superfície da racionalidade instrumental atingindo a razão mais profunda, os sentimentos de seus leitores, como tantos outros textos são capazes de fazer. Que a retomada da história da coletividade humana sirva, não apenas à erudição estéril, mas para chamar nossa atenção sobre os valores que ainda sobrevivem, que, por não serem essências eternas, correm o risco de serem extintos caso não os levemos adiante.

2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

“Para reivindicar um direito moral e ético, um movimento revolucionário deve ser capaz de dar fundamentos racionais às suas chances de captar as possibilidades reais da liberdade e da felicidade humanas”.

Herbert Marcuse

Todos têm direito à educação. É o que declara a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, no artigo 205 (BRASIL, 1988/2002). Não só o Brasil, mas a Organização das Nações Unidas (ONU) reafirmaram esse direito na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em 1990 (UNESCO, 1990/1993). Diante do fato de milhões de pessoas não terem acesso à educação básica, coloca-se o problema de como realizar uma verdadeira educação para todos. Esta discussão ganha vida quando a situação da educação mundial apresenta avanços numéricos, ainda que esteja distante de alcançar as metas propostas no Fórum Mundial de Educação em 2000:

O número de crianças escolarizadas no ensino primário aumentou de 647 a 688 milhões entre 1999 e 2005. [...] Os rápidos progressos frente à escolarização de todas as crianças e a paridade entre os sexos realizados no ensino primário em alguns países [...] tornam manifesto que a existência de uma vontade política no plano nacional unida à ajuda internacional são elementos de suma importância [...]. Um número crescente de avaliações feitas em nível internacional, regional e nacional torna manifesto que os resultados da aprendizagem são insuficientes e desiguais. Isso reflete em que medida a escassa qualidade da educação está comprometendo o sucesso da EPT [Educação para todos]³. (UNESCO, 2007, p. 4).

Diante da exclusão educacional, a proposta da educação inclusiva reforça a esperança e o discurso da realização da educação para todos. Mas quais são seus fundamentos? Com base nessa fundamentação, o progresso numérico representa

³ El número de niños escolarizados en la enseñanza primaria aumentó de 647 a 688 millones entre 1999 y 2005. [...] Los rápidos progresos hacia la escolarización de todos los niños y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria realizados en algunos países [...] ponen de manifiesto que la existencia de una voluntad política en el plano nacional, unida a la ayuda internacional, son elementos de suma importancia. [...] Un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales. Esto refleja en qué medida la escasa calidad de la educación está comprometiendo el logro la EPT.

verdadeiros avanços?

Este capítulo se concentrará na primeira pergunta. Para respondê-la, serão analisados documentos e textos que tratam da fundamentação da educação inclusiva em âmbito internacional e nacional.

2.1 BASES DOCUMENTAIS

A pergunta pela fundamentação da educação inclusiva pode começar a ser respondida com base em dois documentos. O primeiro deles, as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* que, após mencionar a Constituição Federal, leis, decretos, portarias e declarações internacionais, denomina-os “dispositivos legais e político-filosóficos” (BRASIL, 2001, p. 18). Já o texto *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica* faz referência à mesma documentação e é literal ao defender “uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos” (ARANHA, 2004, p. 4). O estudo desses textos garante aos dispositivos mencionados, que serão analisados no decorrer do capítulo, o *status* de fundamentação política e filosófica oficial da educação inclusiva no Brasil.

Alguns elementos essenciais à compreensão do papel da educação inclusiva no Brasil e no mundo merecerão destaque: as perspectivas humanitárias de uma era baseada nos direitos humanos, depois da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria; a celebração de um mundo supostamente pacífico, tecnologicamente avançado e respeitador das diferenças e da diversidade ao abrir mão das grandes narrativas totalizantes frente às relações e comunicações globalizadas; o vislumbre de que a educação é o meio mais eficaz para construir, com as novas gerações, as atitudes e

os conteúdos básicos para o desenvolvimento da nova ordem mundial; a prospecção de que uma nova pedagogia, baseada nas diferenças e em uma nova perspectiva social, possa realizar esta construção; a avaliação de que escolas regulares, trabalhando com todos os alunos, sejam quais forem suas necessidades educacionais, além de igualar as oportunidades escolares, representam redução de custos na educação – principalmente em relação à manutenção de um sistema educacional especial que segrega e atende apenas a uma pequena parcela dos que dele precisam – e geram a possibilidade de estender o alcance da escola a todos.

Passemos a uma descrição mais completa desses elementos.

2.1.1 Um novo tempo

O discurso da educação inclusiva está baseado na educação como um direito fundamental de todos. Esse direito foi declarado internacionalmente em 1948 e reforçado 52 anos depois na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, caracterizando o novo tempo como a “era dos direitos” (BRASIL, 2001). Torna-se interessante comparar os argumentos das Nações Unidas, implícitos e explícitos, nessas duas diferentes épocas.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948/2001) retomou os ideais da Revolução Francesa: os valores supremos de igualdade, liberdade e fraternidade – “todos os homens nascem iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948/2001, p. 235). A sua contribuição para a história mundial, no que a diferencia da *Declaração* da Revolução Francesa, foi a busca da positivação universal do reconhecimento daqueles valores, ou seja, a saída do

âmbito nacional para o internacional.

O fascismo, fundamentado nas teorias raciais e na valorização hierárquica das diferenças, regeu as idéias dominantes na origem da Segunda Guerra Mundial e teve como conseqüência o terror, a destruição de aldeias e cidades, a escravidão dos povos dominados, o roubo e a execução de milhões de pessoas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª. Guerra Mundial, e cuja revelação só começou a ser feita – e de forma muito parcial, ou seja, com omissão de tudo o que se referia à União Soviética e de vários abusos cometidos pelas potências ocidentais – após o encerramento das hostilidades. Além disso, nem todos os membros das Nações Unidas, à época, partilhavam por inteiro as convicções expressas no documento: embora aprovado por unanimidade, os países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e a África do Sul abstiveram-se de votar. (COMPARATO, 2001, p. 226).

Reconhecidamente o mundo não estava em paz, mas era esperado que os ideais liberais se realizassem progressivamente por meio de “um esforço sistemático de educação em direitos humanos” (COMPARATO, 2001, p. 226). No artigo XXVI da *Declaração da ONU*, a enunciação é clara:

Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos nacionais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948/2001, p. 239).

Nos quarenta anos que se seguiram após a Segunda Grande Guerra, houve a ascensão e o declínio da oposição entre os blocos capitalista e socialista, a chamada Guerra Fria. A grande dissensão se desfez com a queda do muro de Berlim em 1989. Em um novo contexto, as potencialidades educacionais poderiam encontrar menos obstáculos ao seu desenvolvimento. No ano seguinte à queda do muro, a UNESCO, na *Declaração de Jomtien*, afirmava:

O mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as

nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável. (UNESCO, 1990/1993, p. 70).

A década de oitenta foi considerada ponto de partida de avanços médicos, pedagógicos e na área da comunicação com grande poder de transformação social:

por um lado, maior sofisticação técnico-científica permitia a manutenção da vida e o maior desenvolvimento de pessoas que, em épocas anteriores, não podiam sobreviver. Por outro lado, a quebra da barreira geográfica, na comunicação e no intercâmbio de idéias e de transações, plantava as sementes da "aldeia global", que rapidamente foram germinando e definindo novos rumos nas relações entre países e sociedades diferentes. (ARANHA, 2004, p. 12).

O novo tempo, portanto, pode ser chamado de “era dos direitos”, caracterizada pela internacionalização dos direitos humanos sob a influência das Nações Unidas. O reconhecimento dos direitos toma como base a “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2001, p. 22), “simplesmente por serem seres humanos” (ARANHA, 2004, p. 7). Defendendo e propagando essas idéias, a educação tem um papel fundamental na construção da paz e da fraternidade mundial. Com a falência do chamado “socialismo real” e os avanços técnico-científicos e pedagógicos, o mundo estaria preparado para a educação para todos...

2.1.2 Necessidades básicas de aprendizagem

A possibilidade de maior cooperação entre as nações, o crescente respeito

aos direitos humanos, o aumento da capacidade comunicativa e inovações educacionais aumentaram a esperança internacional em alcançar uma educação básica para todos. Na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990/1993), à educação básica correspondem necessidades básicas de aprendizagem a serem satisfeitas.

Essas necessidades foram classificadas como: a) instrumentos essenciais de aprendizagem – leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas; b) conteúdos básicos de aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. (BRASIL, 1993, p. 11).

O *Plano Decenal de Educação para Todos* do Ministério da Educação (BRASIL, 1993) seguiu de perto a terminologia da *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990/1993). Esta propôs, como necessidades básicas de aprendizagem, “instrumentos essenciais de aprendizagem” e “conteúdos básicos de aprendizagem”; o *Plano Decenal* faz uso dos termos “conteúdos” e “competências” básicas. Mais especificamente, eles são descritos na dimensão cognitiva – comunicação e expressão oral e escrita, cálculo e outros – e na dimensão da sociabilidade: “pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais” (BRASIL, 1993, p. 37).

O destaque dado às atitudes e valores como conteúdos básicos de aprendizagem pela *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990/1993) e a ênfase dada ao desenvolvimento de atitudes responsáveis, senso de respeito ao próximo e

domínio ético nas relações pelo *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993) são de extrema relevância para esta investigação. Esses temas são centrais para a compreensão das origens do princípio da educação inclusiva e para a abordagem psicológica desta pesquisa.

A satisfação dessas necessidades básicas deveria conduzir à tolerância com a diferença, ao respeito pelos valores humanistas e pelos direitos humanos e ao trabalho pela paz e pela solidariedade. “Outro objetivo [...] é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1990/1993, p. 73).

2.1.3 Os grupos excluídos

A intenção de oferecer oportunidades iguais na educação básica chama a atenção para as desigualdades, sendo estas referentes aos grupos excluídos da educação.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. [...] *As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.* (UNESCO, 1990/1993, p. 75, grifo nosso).

Há, porém, obstáculos no caminho da educação para todos. Um deles é a “pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas [...] o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades” (BRASIL, 1993, p. 31). As necessidades de aprendizagem são diferentes e o sistema educacional não tem capacidade para lidar com essas

diferenças:

Em síntese, o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. *Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil.* (BRASIL, 1993, p. 33, grifo nosso).

São variados os grupos de pessoas excluídas da educação básica. Como atender essa variedade de especificidades? Que caminho educacional trilhar para construir uma educação para todos que leve em conta a diversidade? Os desdobramentos históricos da educação especial podem ajudar a entender como se chegou da proposta de educação para todos à proposta da inclusão escolar.

2.1.4 Transformações na educação especial

A história da educação especial começou na Europa, por volta do século XVIII, após um período em que predominaram o extermínio e o abandono das pessoas com deficiência. Passou por duas grandes fases, até chegar à proposta de inclusão: a “institucionalização” e a “integração” (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001; DUK, 2006).

A institucionalização predominou como modelo de educação especial até os anos sessenta do século XX, quando passou a ser criticada por grupos de pessoas com deficiência, por acadêmicos e pelos movimentos em prol dos direitos humanos:

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um

aprofundamento maior do preconceito. (BRASIL, 2001, p. 20).

A segregação em escolas ou classes especiais segregava e aprofundava o preconceito, desestimulando a participação das pessoas com necessidades especiais na sociedade. Também não ofereceu à sociedade, considerada “normal”, a possibilidade de acolher as diferenças, o que reforça o preconceito. Mas este não se limita aos que freqüentam as escolas ou classes especiais: o preconceito se estende a um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem ou de ajustamento à escola regular:

a educação especial tem seguido um modelo mais ou menos comum, qual seja, educação oferecida em escolas especiais segregadas do sistema de ensino regular ou classes especiais separadas das classes comuns. Nos dois tipos de serviços educacionais o atendimento ao aluno(a) se dá a partir da distribuição dos educandos segundo suas necessidades educacionais especiais e se prevê que o ensino seja realizado por professor(a) especializado por área de deficiência, pressupondo um currículo que é diferente para cada área [...] a existência de escolas especiais tem feito com que grande número de alunos e alunas que fracassam na escola comum em consequência do enfoque homogeneizante, acabem sendo encaminhados a escolas ou classes especiais. (DUK, 2006, p. 62).

Nesse contexto, surge a *integração*, como uma tentativa de combater preconceitos, de transformar a educação caritativa em reconhecimento de direitos sociais. Dois conceitos centrais à integração são “desinstitucionalização” e “normalização”.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (BRASIL, 2000, p. 16).

A integração começou pela utilização das classes especiais como meio de integração parcial, para preparar o aluno para a integração total na classe comum. Os alunos, a princípio sem necessidades educacionais especiais, mas com dificuldades produzidas no contexto escolar, também eram encaminhados para as

classes especiais, convivendo com os rótulos aos quais passavam a ser submetidos.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional. (BRASIL, 2001, p. 21).

Um elenco de fragilidades da integração foi elaborado por Duk (2006): ao se centrar nos alunos com deficiência, exclui os outros grupos de alunos; dificulta que os docentes de salas de aula regulares assumam responsabilidade pelos alunos com deficiência; centra-se nos alunos integrados e deixa em segundo plano as necessidades de outros alunos com dificuldades de aprendizagem; dispõe recursos adicionais apenas para pessoas com deficiência e; enfatiza processo de socialização em detrimento das aprendizagens curriculares.

A partir da insatisfação com os resultados da integração, a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ganhou novas dimensões nos anos oitenta. A internacionalização da preocupação com a produção do fracasso escolar se concretizou na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990/1993). Os caminhos da educação especial e da educação para todos viriam a se cruzar no início da década de noventa.

2.1.5 As necessidades educacionais especiais

A atenção especial relacionada às pessoas com deficiência, enunciada em Jomtien, ganhou força e se concretizou na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade* (UNESCO, 1994/2005), em Salamanca, Espanha. Mais que discutir a educação das pessoas com deficiência, a Convenção ampliou seu alcance para os diferentes grupos excluídos da educação,

que foram tema da Convenção sobre Educação para Todos. Das “necessidades básicas de aprendizagem” passou-se ao uso do termo “necessidades educacionais especiais”:

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças com sucesso, incluindo aquelas que possuam “desvantagens” severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam “desvantagens” severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994/2005, p. 130).

As “necessidades educacionais especiais” fazem uma referência geral às dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças enfrentam tais dificuldades, não apenas as que têm deficiência, o que pode ser ilustrado pela relação dos grupos excluídos feita na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990/1993): pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, populações das periferias urbanas e zonas rurais, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e lingüísticas, pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades, crianças de abrigos, entre outros. Se fossem criadas escolas para cada grupo, provavelmente teríamos as mesmas fragilidades descritas nos modelos da institucionalização e da integração. Daí o consenso emergente em torno de um novo arranjo educacional, propondo uma escola que possa lidar com as diferenças sem ser especializada.

A proposta é providenciar “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994/2005, p. 126). Segundo os representantes de 88 governos e 25

organizações internacionais,

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e *alcançando educação para todos*; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994/2005, p.126, grifo nosso).

A mudança terminológica exprimiu um novo projeto educacional, uma nova perspectiva que se propôs a enfrentar novos desafios. O termo “necessidades educacionais especiais” traz em sua essência elementos fundamentais da idéia de educação para todos que incorporou as transformações históricas da educação especial.

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 6).

A escola – e não apenas as pessoas com necessidades educacionais especiais – precisa se transformar para transformar atitudes discriminatórias, promovendo respeito às diferenças, criando comunidades acolhedoras. Eis o “princípio de *educação inclusiva* [...], matriculando todas as crianças em escolas regulares” (UNESCO, 1994/2005, p.127, grifo nosso).

2.1.6 Os princípios da inclusão escolar

Dez anos após Jomtien, no *Fórum mundial de educação* da UNESCO, a avaliação da educação para todos chegou à conclusão de que “é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos” (UNESCO, 2001). A ênfase da avaliação nas barreiras excludentes reforçou a idéia de que a educação inclusiva

seria o melhor caminho para alcançar a educação para todos, já que se concentra nos grupos que têm sido excluídos das oportunidades educacionais.

Em documento publicado pela UNESCO em 2001, com versão brasileira provavelmente de 2003 (UNESCO, [2003?]), são apresentadas três justificativas para a transição para um sistema escolar inclusivo. A primeira delas é **educacional** e implica no desenvolvimento de formas de ensinar que trabalhem com as diferenças e acabem por beneficiar todas as crianças. A segunda é **social** e aponta para as mudanças de atitudes em relação às diferenças em uma escola que reúna todas as crianças, formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. A terceira é **econômica** e alega que escolas para todos são mais baratas que a manutenção de escolas especializadas.

No Brasil, a opção pela educação inclusiva acompanhou as convenções internacionais. A Constituição Federal, no Art. 208, Inciso III já afirmava em 1988 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988/2002, p. 175). Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Artigo 4o., item III – já sob a influência da *Declaração de Salamanca* – menciona-se o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). A educação especial é entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O Decreto 3298/99 é mais claro ao definir educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, *entre eles*, o portador de deficiência” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Neste caso, está mais claro que o aluno com

deficiência é um dentre os demais alunos com outros tipos de necessidades educacionais especiais.

Assim, a educação inclusiva

não constitui uma nova expressão para designar a integração dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais. O conceito de inclusão é mais amplo que o de integração porque enfatiza o papel da escola comum na sua tarefa de atender à totalidade dos alunos. A inclusão constitui um enfoque inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem. (DUK, 2006, p. 63).

Os princípios da educação inclusiva foram descritos por Duk (2006, p. 64), da seguinte forma:

- A inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender à diversidade dos alunos de suas respectivas localidades.
- A inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais.
- A inclusão visa a melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos.
- A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial, à participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de caráter mais geral da instituição de ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos.
- Todos os estudantes têm direito à educação nas suas localidades.
- A diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas, sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos.
- A inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamento entre estabelecimentos de ensino e suas comunidades.
- A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva.

2.1.7 Influências do modelo social da deficiência

A educação inclusiva denuncia um longo período em que os problemas das pessoas com deficiências foram em grande parte agravados pela sociedade, que impôs barreiras à pessoa com deficiência ao prestar mais atenção nos seus impedimentos que nas suas potencialidades. A *Convenção da Guatemala* (CONVENÇÃO..., 1999) reforça essa denúncia, fazendo referência ao modelo social da deficiência:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano [...]. O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, *causada ou agravada* pelo ambiente econômico e social. (Grifo nosso).

O ambiente econômico e social, nesta perspectiva, pode ser causador ou agravante de uma restrição física, mental ou sensorial, ou seja, a sociedade está diretamente envolvida com a deficiência.

O *Arquivo aberto sobre educação inclusiva* (UNESCO, [2003?], p. 22) explicita a relação entre o modelo social da deficiência e a escola inclusiva. Segundo o texto, na luta pelos direitos das pessoas com deficiência “um modelo social mais recente tem sido formulado. Ele tira a atenção da ‘tragédia pessoal’ do indivíduo e mostra como o ambiente social em que o portador de deficiência se insere o exclui dessa participação plena”. Explicitando a influência desse modelo na educação inclusiva, afirma:

A abordagem da educação inclusiva inspira-se no modelo social para a compreensão das dificuldades educacionais. Crianças que têm distúrbios também podem encontrar dificuldades no sistema educacional; podem achar difícil entender algumas partes do conteúdo, por exemplo, ou não serem capazes de atender a instruções orais ou escritas, ou, até mesmo, não conseguirem ter acesso ao prédio da escola. Entretanto, a abordagem da educação inclusiva sugere que essas dificuldades não sejam explicadas somente do ponto de vista das limitações da criança. Ao invés disso, são as características do próprio sistema educacional – currículos malfeitos, professores mal treinados, meios de instrução inadequados, prédios inacessíveis, etc. – que criam barreiras ao aprendizado dessas crianças. (UNESCO, [2003?], p. 23).

O modelo social se opõe à abordagem médica e psicológica que se detém no que pretensamente falta aos educandos. Essa abordagem se baseia num diagnóstico clínico, na avaliação das características e dificuldades dos alunos, resultando em um encaminhamento. Sob o enfoque do modelo social,

ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo

de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 34).

Conseqüentemente, em sintonia com o modelo social da deficiência, a educação inclusiva se propõe como teoria e prática da mudança social.

2.1.8 Uma teoria da mudança social

A *Declaração de Salamanca* afirma: “uma mudança de perspectiva social é imperativa” (UNESCO, 1994/2005, p. 132). A educação inclusiva é um movimento mundial que busca transformar instituições sociais (UNESCO, 1994/2005) e “faz parte de um movimento mais abrangente em busca de uma sociedade mais justa para *todos* os cidadãos” (UNESCO, [2003?], p. 23, grifo nosso).

Retomando as idéias da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948/2001) nas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001), o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza afirmou que a educação é o principal alicerce da vida social, com poder de ampliar as margens da liberdade humana “à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação” (p. 5).

O mesmo documento afirma que a democracia é a base para a igualdade de oportunidades e para a tolerância. Para tanto, é preciso mudar a atitude de preconceito para a atitude de respeito à diferença. É preciso assegurar oportunidades diferenciadas (eqüidade) com vistas à busca da igualdade. O processo educacional deve resultar na construção de novas identidades e de uma nova sociedade:

Como exemplo dessa afirmativa, pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso

ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária [...] O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas. (BRASIL, 2001, p. 26).

2.2 PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS

O estudo dos documentos é central para a compreensão das diretrizes oficiais da prática educacional brasileira. Trata-se do material que deve chegar, com maior frequência e autoridade, às mãos das equipes pedagógicas e dos professores de nossas escolas. Por ele são fornecidas noções do que seja a educação inclusiva, justificativas e fundamentação para sua implementação. Mas, para além dos documentos, para os que produzem conhecimentos não oficiais sobre o tema, como são respondidas nossas questões centrais? O que é educação inclusiva? Vale a pena lutar por ela? Com base em quais fundamentos?

Resumindo o exposto até aqui, temos que a educação inclusiva é uma construção coletiva, internacional, que reúne esforços de diversos grupos em torno da educação especial e dos direitos humanos. Esses grupos viram nos avanços pedagógicos diante das diferenças a possibilidade de construir uma educação para todos, uma possibilidade de, finalmente, educar aqueles que nem têm acesso à escola. Mais ainda, de possibilitar a permanência daqueles que encontram dificuldades em sistemas escolares que não sabem lidar com as necessidades de aprendizagem dos seus diferentes alunos, ou, em outros termos, com as necessidades educacionais especiais. Uma confluência no desenvolvimento histórico da educação especial e da educação regular, que passou por fases como a segregação e a integração, culminou numa proposta de eliminação do paralelismo

entre ambas para a formação de um sistema único e colaborativo.

Lutar pela educação inclusiva vale a pena e as justificativas são descritas em pelo menos três níveis. No individual, a escola possibilitaria o convívio e o aprendizado colaborativo, formando pessoas que, com valores e atitudes positivos diante das diferenças, não discriminam seus pares. Num outro nível, o respeito por valores humanistas forma comunidades pacíficas que devem estender sua influência à sociedade como um todo, o que torna a educação um importante meio para chegar à paz e fraternidade mundial. Por fim, os avanços da tecnologia, da ciência e da pedagogia favorecem a unificação dos sistemas educacionais, o que reduz gastos mundiais com educação sem perder em qualidade – pelo contrário, ganha-se muito em qualidade com a nova mentalidade inclusiva.

O fundamento primeiro da inclusão está baseado nos direitos humanos, na igualdade ontológica, ou seja, na igualdade de qualquer ser humano pelo simples fato de ser humano. Vivemos um novo tempo, iniciado após a Segunda Grande Guerra, no qual os direitos universais, proclamados na Revolução Francesa, começaram a sua positivação. Com o fim da Guerra Fria e o enfraquecimento do oposicionismo socialista, os valores democráticos se universalizaram e caminhamos para o reconhecimento dos direitos humanos. Se estes direitos já foram positivados na maioria das constituições, resta apenas seu reconhecimento por parte dos cidadãos para que sejam efetivados.

As coisas, entretanto, não caminham de forma tão idealisticamente linear. A partir de agora veremos como essas questões vêm sendo abordadas por alguns estudiosos do assunto. Objetivamos também formular novas questões que conduzam a uma abordagem psicológica do tema, com referencial teórico relevante para os questionamentos educacionais e sociais suscitados pelas propostas da

educação inclusiva.

2.2.1 Dissensão conceitual

A busca pelo significado de *educação inclusiva*, um tema polêmico que alcançou a grande mídia chegando a ser assunto de telenovelas brasileiras, encontra respostas bastante diversas e nem sempre com a coerência esperada. Fato este que não se restringe ao grande público. Segundo Prieto (2005, p. 100), o termo *educação inclusiva* passa por "problemas conceituais que chegam à beira de instaurar um verdadeiro caos", o que parece ser comum a outros países, confirmando, ao menos, o caráter globalizado da educação inclusiva (CORREIA, 2006; LAPLANE, 2006; RODRIGUES, D., 2006). Mendes (2006, p. 396) afirma que:

sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja.

Baptista (2006, p. 86) define a pluralidade de sentidos associados à inclusão como “superficialidade”, uma busca rápida por respostas fáceis. Rodrigues comenta que numerosos países, na última década, passaram a usar o termo inclusão nos textos legais de educação, mas provavelmente com sentidos diferentes. Para ele, o tema se tornou polêmico porque o discurso da inclusão “não tem freqüentemente uma expressão empírica”, fala-se mais da educação inclusiva “como um mero programa político ou uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular” (RODRIGUES, D., 2006, p. 302). Para Susan Stainback (2004), há um mal entendido quando se toma a inclusão como método e, principalmente, quando se mantém o que ela chama de percepção “nós e

eles”. Explicando: “eles’ são indivíduos que possuem uma característica que ‘nós’ não possuímos” (p. 22). Seja pela complexidade do tema, pela superficialidade com que vem sendo tratado, pela distância entre as propostas e as práticas ou pelo preconceito, o caos conceitual se estende aos educadores, no cotidiano escolar, e a psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros profissionais que constroem a educação real e seus serviços de apoio.

Apesar da desorganização conceitual, é possível identificar pelo menos duas grandes vertentes de educação inclusiva no Brasil: a primeira caracteriza a educação inclusiva como escola para todos, sem que se estabeleça qualquer tipo de critério de seleção dos que a ela podem ter acesso, defendendo que a educação especial não deveria permanecer como um atendimento paralelo ao ensino comum; a segunda considera que a classe comum tem limites – e, portanto, nem todos dela se beneficiariam – e que as modificações podem ser construídas com e pela manutenção ou criação de serviços de educação especial. Todavia, a educação especializada, justamente pela especialização, não tem acúmulo de conhecimento sobre o atendimento dos diversos segmentos da população que não fazem parte de seu escopo, permanecendo distante do ideal de educação para todos (PRIETO, 2005).

Mrech (1999), Edna Mattos et al. (2004), Correia (2006) e Mendes (2006) também se referem a duas grandes vertentes da educação inclusiva. Para Mendes, elas tiveram suas origens nos Estados Unidos e são: a *regular education initiative* (REI) e a *full inclusion*. O próprio termo *inclusão* tem origem estadunidense e é muito mais utilizado pelos países de língua inglesa:

até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo

“inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns. (MENDES, 2006, p. 391).

A vertente que recebeu o nome de *Iniciativa da Educação Regular* (REI) ou *Iniciativa Global de Educação* (CORREIA, 2006), traduzida como *educação inclusiva* por Mendes (2006) e por *inclusão* no texto de Edna Mattos et al. (2004), corresponde à segunda vertente descrita mais acima por Prieto (2005). Ela surgiu em 1986, nos Estados Unidos, a partir da publicação de um artigo da então secretária assistente dos serviços de educação especial e reabilitação, Madeleine Will, que denunciava as limitações da legislação vigente apontando para a parceria entre educação regular e especial. Ela pretendia adaptar as classes regulares para atender às necessidades educacionais do maior número possível de alunos, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados.

Essa iniciativa deu lugar, mais tarde, ao *movimento da inclusão*, no qual foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas, etc.) e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos (CORREIA, 2006, p. 251).

Correia (2006, p. 244) se declara “a favor de uma inclusão progressiva que [...] promova o sucesso escolar do aluno com NEE [necessidades educacionais especiais] e coabite pacificamente com os serviços de educação especial”, deixando claro que não é a favor da inclusão total.

Essa vertente concorrente, que também recebeu o nome de *full inclusion*, é caracterizada como “uma vertente mais radical do Paradigma da Inclusão” (MRECH, 1999, p. 11). Podemos acrescentar à lista de causas da confusão conceitual em torno da educação inclusiva o fato de que representantes das duas vertentes costumam utilizar os mesmos termos – *educação inclusiva* ou *inclusão escolar* –, sem distinção, para descrever diferentes formas de pensar e de propor uma prática para o sistema educacional. Com as diferentes nuances interpretativas, torna-se

difícil identificar claramente a qual vertente o autor se filia quando este não a torna manifesta. Mas voltemos à descrição da inclusão total. Segundo Mendes (2006, p. 393),

além do modelo derivado da “iniciativa da educação regular”, surgiu a proposta de “inclusão total” [...], que se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações.

É importante notar que **todos** se refere realmente a todas as pessoas, sejam quais forem suas limitações. Trata-se, por isso, de buscar uma outra fundamentação, menos preocupada com os conteúdos acadêmicos e mais centrada nos direitos das pessoas:

A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos⁴. Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares. Muito da argumentação para a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências, um tema que estava tendo reflexo em várias decisões importantes em processos judiciais cujos julgamentos acabavam favorecendo *práticas de colocação inclusiva*. (MENDES, 2006, p. 393, grifo nosso).

O grifo da citação acima chama atenção para a relação entre direito e **colocação inclusiva**. Estar fisicamente na escola é apenas uma etapa, garantida legalmente, que não caracteriza por si só a inclusão. É preciso que haja também outras transformações como a curricular e a atitudinal. Como proposta de reestruturação educacional, a inclusão total, aprofundando seus fundamentos para além de ganhos jurídicos e da simples colocação inclusiva, é bem mais radical, ou seja, possibilita compreender melhor a relação entre a inclusão escolar e as raízes

⁴ Os inclusionistas totais não concordariam com essa afirmação, pois conhecimentos, habilidades, valores e atitudes são considerados conteúdos básicos de aprendizagem pela Declaração de Jomtien, o que os caracteriza como algum ganho acadêmico. Tal afirmação pode ser interpretada como a consideração de que para alguns alunos com maiores dificuldades a leitura e escrita, o cálculo e outros conteúdos “acadêmicos” não seriam os principais objetivos dessa vertente educacional.

históricas da educação para todos.

Glat (1998) compara a utopia da inclusão total à utopia socialista. Na verdade, um ano antes a autora já comparava o socialismo à integração, deixando claro seu tom cético e pragmático:

se atentarmos para o discurso dominante na Educação Especial, verificaremos que a integração (assim como o socialismo) da forma como é apresentada não passa de uma *abstração*, eu diria até, uma utopia. [...] Logo, como estamos lidando com a esfera do imaginário, temos a liberdade para especular; e como já discutimos, posteriormente “*culpar*” a realidade pela não concretização de nossa teoria (GLAT, 1997, p. 199; grifo do autor).

Mendes (2002, p. 70) também trata a inclusão total como “muito mais uma questão de crença, ou uma espécie de religião”.

Atentemos, porém, para as seguintes idéias: contar com a existência de alunos que se enquadrem na escola existente como ela é; acreditar que os conteúdos curriculares oferecidos podem ser mantidos, precisando apenas de adaptação conforme as necessidades especiais; esperar pelos serviços de educação especial na escola regular, contando com a boa vontade política, para que aconteça a inclusão. Elas, sim, parecem formar um conjunto de idéias que está na esfera do imaginário e das crenças milagrosas. A inclusão total é, na verdade, uma proposta de reformulação da estrutura escolar.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas [...]. Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. (MANTOAN, 2003, p. 28).

A visão da inclusão como valor e imperativo moral, mais que argumentos apenas pragmáticos, foi claramente enunciada por Stainback (2004, p. 22), a quem se atribui filiação à inclusão total:

Ainda que existam sugestões para atividades que focalizem a inclusão, ela não é um novo método, e sim um valor. Ela é o que fazemos com todas as crianças. Ela é o que desejamos para nós mesmos, para nossa família, para nossos entes queridos e para todas as pessoas em nossa sociedade. A inclusão é para todos. Na escola, assim como em nossa família e comunidade, a inclusão envolve acolher todos os alunos. Não retiramos ou separamos alguns por não se “enquadrarem”.

Ao lado das discussões entre as diferentes vertentes da inclusão escolar, concretiza-se uma gestão educacional. Mendes (2006, p. 399) afirma que no atual governo, a Secretaria de Educação Especial “tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total”.

O paradoxo torna-se então lidar com uma ideologia que é importada, sendo que sua adoção, ao mesmo tempo em que representa um alinhamento ao modismo, é também uma questão de valor e portanto de um imperativo moral para as sociedades democráticas. Além disso, não se pode negar a conotação política do movimento pela inclusão escolar como estratégia potencial para ampliar o acesso à escola pública para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e talvez de promover o avanço necessário na educação especial e da educação em geral no país. (MENDES, 2006, p. 401).

Entre o modismo e os valores desejáveis, a ênfase nos aspectos jurídicos e éticos, a redução de custos e a falta de recursos para a implementação da educação inclusiva de forma progressiva, não há como desconsiderar uma constatação a que chegamos há alguns anos:

observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com NEE na sala regular sem nenhum atendimento especial, não por uma opção teórica que assume a sua responsabilidade, mas por uma contingência. (MATTOS, E. et al., 2004, p. 59).

A ideologia importada e o modismo da “inclusão total forçada” apresentam problemas semelhantes também em seus países de origem (LAPLANE, 2006; PETERSON, 2006). A constatação sobre uma gestão educacional sem preocupação com a aprendizagem e com os serviços de educação especial pode ser ilustrada pelos trabalhos de Viégas (2006), sobre o fim da reprovação que intensificou a exclusão dos alunos na escola e a estendeu aos professores, e de Angelucci (2006)

sobre a dissimulação da exclusão por meio do discurso inclusivo. As dificuldades em transformar algo em relação aos investimentos na educação, porém, não justifica classificar nossa educação como inclusão total, Stainback e Stainback (1999, p. 30) já chamavam atenção para o fato:

Na esperada expansão da inclusão, será necessário monitorar os efeitos da restrição financeira que se está tornando uma marca dos nossos tempos. A inclusão não é, nem deve se tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

Ao que parece, a utopia de uma inclusão radical vem sendo associada aos maus resultados das políticas educacionais. É preciso distinguir conceitualmente entre “inclusão total” e “inclusão total forçada”. Dentre as diversas forças atuantes, a resultante que parece manter o sentido do discurso pela inclusão escolar ainda é o discurso ético. Na próxima seção, abordaremos as justificativas comuns às diferentes concepções de inclusão.

2.2.2 As justificativas

Ainda que existam divergências conceituais, há um núcleo comum à idéia de inclusão escolar que pode ser traduzido nos argumentos utilizados para justificá-la. A mais completa e concisa exposição desses argumentos que encontramos foi elaborada por Mendes (2006), que os descreve em número de seis: são eles econômicos, empíricos, políticos, lógicos, legais e morais. Suas origens acompanham o desenvolvimento das idéias integracionistas e seus desdobramentos chegam à educação inclusiva. Nesta seção, buscaremos expor esses argumentos e algumas reflexões sobre cada um deles, tomando como pano de fundo a questão da justificativa da luta pela educação inclusiva: vale a pena lutar por ela? Sob quais

argumentos?

Começamos pelo argumento econômico. Aranha (2000) e Mendes (2006) descrevem a relação entre a crise mundial do petróleo nos anos sessenta e setenta e a proposta da integração, que reduziria os altos custos dos programas segregados de educação, buscando também tornar ativa qualquer mão de obra possível, reduzindo os custos e o ônus populacional. Jannuzzi (2006) destaca que foi a partir da década de setenta que se começou a utilizar a expressão “educação especial” no Brasil, até então falava-se em “ensino emendativo”. Outra observação importante é que a redução de custos educacionais e sociais está relacionada ao projeto idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) de 1973⁵:

a ênfase colocada por um dos consultores internacionais [...], James J. Gallagher, [...] que argumentava com dados numéricos o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência. Educá-la possibilitaria “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda familiar. (JANNUZZI, 2006, p. 179).

O final dos anos setenta viu o neoliberalismo chegar ao poder com a política de contenção dos gastos com bem-estar, a consideração de que a desigualdade seria um valor positivo e o “anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra” (ANDERSON, 1995, p. 12).

É importante mencionar as relações entre o Banco Mundial, uma das instituições protagonistas no neoliberalismo, e a gestão educacional brasileira. Ela começa nos anos setenta e ganha em importância política nos anos noventa com a Conferência Mundial de Educação para Todos:

os princípios de equidade e de justiça social, no que tange ao acesso aos benefícios públicos, são submetidos à moldura da recuperação de custos. Esta exigência justifica, inclusive, a parcimônia na definição do limite de educação e de saúde para os pobres, a qual vem camuflada por princípios

⁵ O CENESP foi criado no Governo Médici (1969-1974) pelo decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973; em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo Governo Sarney (1985-1990), deixando de existir entre 1990 e 1992, quando voltou a ser Secretaria de Educação Especial, mas agora com a sigla SEESP. (JANNUZZI, 2006).

humanitários, como a “Declaração de Educação para Todos”, por exemplo. (FONSECA, 1997, p. 61)

Bueno (2003), analisando o contexto da educação sob o neoliberalismo suspeita do conceito de equidade que, neste caso, poderia levar à aceitação das desigualdades. Altmann (2002), em seu estudo sobre as influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro, conclui que nosso projeto de educação para todos não elimina a exclusão, mas cria novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização. O autor inglês Stephen Ball (2004, p. 1108) chama atenção para o fato inegável de que a educação se tornou objeto de comércio internacional:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional.

Baptista (2006), no entanto, considera que a afirmação de que a educação inclusiva é uma estratégia para barateamento de custos é uma simplificação. Suas experiências em Porto Alegre e na Itália demonstraram que um trabalho sério conta com custos elevados. David Rodrigues (2006) critica como mal-feita a idéia de que recursos financeiros sejam secundários na educação inclusiva. Tal posicionamento é claro e defensável, mas evidencia que o argumento econômico, pelo menos o da redução de custos, não é uma base segura para defender a inclusão escolar. Também se torna incompatível o discurso dos valores e da qualidade educacional quando predomina a visão comercial do valor de troca e da recuperação de custos. O neoliberalismo com seu anti-igualitarismo, anti-utopismo e redução de investimento no setor social leva à suspeita de que os princípios humanitários são

apenas uma camuflagem⁶.

Os argumentos em torno das bases empíricas das pesquisas educacionais deram nova força ao movimento da integração. Pessoas que não eram consideradas educáveis passaram a ser ensinadas (MENDES, 2006). Também foram desenvolvidas críticas aos ambientes de ensino segregadores, em uma época influenciada por Goffman (1980; 2005) em seus livros sobre estigma e asilos, por Franco Basaglia, italiano pioneiro na desinstitucionalização, sendo a Itália um dos primeiros países a desativar suas escolas especiais e iniciar uma “inclusão selvagem” (MITTLER, 2003). Na educação especial, destacam-se Bank-Mikkelsen (1969/2005) e Nirje (1969/2006), que questionaram as instituições residenciais; e Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos normais de mesma idade. Ressalte-se que também nesse item não é fácil chegar a uma conclusão, posições bastante divergentes são encontradas na literatura.

Mantoan (1997) se apoiava nos estudos de autores que defendiam propostas integrativas como apropriadas para todos os alunos da turma e não apenas para os escolares com deficiência. Podemos mencionar os estudos de Feuerstein e colaboradores (1979; 1980) sobre o uso de habilidades intelectuais alternativas no desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência mental em situações de aprendizagem mediatizada; de Sternberg (1982) sobre a importância do enfrentamento e resolução de problemas para o desenvolvimento da inteligência; e

⁶ Apenas como ilustração do humanitarismo duvidoso do neoliberalismo, gostaríamos de citar uma frase de Friedrich Hayek, um dos principais representantes do neoliberalismo, em uma entrevista ao jornal *Mercúrio* do Chile em 1981 e citada em um livro cujo título é *Crítica à razão utópica*: “Uma sociedade livre requer certos valores que, em última instância, se reduzem à manutenção de vidas: não à manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas regras morais são as que levam ao ‘cálculo de vidas’: a propriedade e o contrato”. (HAYEK, 1984; apud CONSULTA..., 2002, p. 42).

de Audy (1991), autor que criou um método que melhora a tomada de consciência das estratégias de adaptação ao meio com ajuda de um mediador, e que constatou o desenvolvimento de habilidades intelectuais tanto em alunos com deficiência como em alunos regulares, além dos bons resultados no desenvolvimento de auto-estima e adaptação afetiva. Os estudos de Borokowski (1987) apontavam para a necessidade de motivar e guiar a resolução de problemas não só das pessoas com deficiência, mas também das demais pessoas com dificuldades de aprendizagem que ficam bloqueadas nas escolas comuns, argumento que favorecia uma nova visão sobre a organização escolar. Outros estudos demonstram que, numa escola integrada, as crianças com deficiência têm bom desenvolvimento na sua sociabilidade e não têm desvantagens no desenvolvimento cognitivo (JENKINS; ODOM; SPELTZ, 1989), enquanto os alunos sem deficiência não são prejudicados (ODOM; DEKLYEN; JENKINS, 1984).

Por outro lado, Fuchs e Fuchs (1994) afirmam que a educação inclusiva está baseada em crença ou convicção pessoal e numa confiança excessiva na retórica, já que não há evidências científicas para sustentá-la. Glat (1997) afirma que a segregação persiste, mesmo que crianças e jovens com deficiência estejam em classes regulares, baseada nos estudos de MacMillan (1977), Gibbons (1986), Stafford e Scott (1986). Tal visão parece ser corroborada pelos estudos de Schwartzman (1997), Angelucci (2002) e Ferreira (2007, p. 550):

Na Instituição pesquisada, a educação inclusiva não foi efetivada, apesar do esforço e do projeto político-pedagógico, pautado em princípios de solidariedade, cooperação e respeito ao educando, prevendo um trabalho coletivo dos professores e coordenadores, e implicando reuniões para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como para planejamento de atividades comuns, troca de materiais e avaliação dos trabalhos. Na prática, o que se constata é que todos esses mecanismos não foram suficientes para promover a inserção de TODOS os alunos que procuravam essa escola. (grifo da autora).

Peter Mittler (2003) descreve que as pesquisas que buscaram evidências

convincentes em prol da integração, realizadas entre as décadas de sessenta e noventa, não foram conclusivas. Mesmo assim, elas estariam ligadas à integração e não à inclusão, o que confere a elas apenas um interesse metodológico ou histórico.

Quando comenta a relação entre direitos humanos e pesquisa, afirma que

aqueles que insistem no fato de que a educação no sistema regular de ensino é um assunto de direitos humanos adotam a perspectiva de que a validação dada pela pesquisa é irrelevante. Além disso, uma vez que a evidência de pesquisa, em geral, não é uma pré-condição para uma mudança na política na maioria dos países, por que uma exceção deveria ser feita para a inclusão? Quantas inovações provaram o seu valor em estudos científicos controlados antes de serem postas em prática? O campo da educação e, em particular, o das necessidades educacionais especiais incluem muitas práticas que ainda nem foram avaliadas, ou que foram reconhecidas como sendo não-efetivas. (MITTLER, 2003, p. 30).

A tendência a defender o discurso da inclusão deixando em segundo plano o argumento empírico também se apresenta em autores como Mantoan (2006), Carvalho (2004) e Ferreira e Guimarães (2003), que lançam mão de outros argumentos e tratam da questão científica em seu aspecto mais especulativo ou de transformação paradigmática, seguindo uma argumentação pós-moderna que questiona a ciência tradicional e a própria noção de fundamentação, como veremos mais adiante.

Os motivos políticos estariam associados aos movimentos de pessoas com deficiências, pais e profissionais da área que exerceram pressão para garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e evitar a discriminação (MENDES, 2006). Afirma Fontes (2002) que, graças a ações de pais da década de cinquenta, surgiram as primeiras associações defensoras dos direitos das pessoas com deficiência.

As ações políticas acabam por se relacionar com as conquistas legais:

As práticas concretizaram-se através das classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas etc. Porém, é preciso notar que houve diferenciação no tratamento legal, devido em grande parte ao próprio envolvimento da sociedade com organizações filantrópicas desde a década de 1930, intensificada na de 1950, pelos serviços ligados à saúde, pelos movimentos dos próprios deficientes, como o dos cegos a partir de 1954,

por exemplo, pelos movimentos internacionais pós-Segunda Guerra Mundial. Assim temos as criações governamentais das campanhas de educação do surdo, do cego e do deficiente mental, que embora atrasadas em relação às populares, ecoaram na sociedade arregimentando pessoas, tentando evidenciar o problema do deficiente. (JANNUZZI, 2006, p. 136).

A relevância das ações sociais para a educação das pessoas com deficiência é inegável, mas, no caso da educação inclusiva, há ressalvas com relação às suas origens globais:

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 391).

Tese esta que se reforça com a análise da economia educacional globalizada de Ball (2004, p.1114), quando descreve a dinâmica da relação entre o Banco Mundial, o FMI e os Estados Unidos:

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), em particular, estão profundamente comprometidos com o que, às vezes, é chamado de americanização da economia mundial. Seus funcionários são principalmente americanos, suas sedes estão nos EUA e a maior parte de seus fundos provém do Tesouro americano. “Construir livres mercados de capitais na arquitetura básica da economia mundial tem sido por muito tempo”, nas palavras de Lawrence Summers, então secretário do Tesouro americano, “nossa prioridade internacional mais crucial”. Stiglitz, ao refletir sobre seu tempo como economista-chefe do Banco Mundial, descreveu importantes decisões do FMI “tomadas na base do que parecia uma mistura curiosa de ideologia e economia ruim, dogma que, às vezes, parecia estar sutilmente encobrindo interesses específicos”. Além disso, Rikowski, assim como muitos outros comentaristas, afirma que a educação é o elemento central da agenda da OMC [Organização Mundial do Comércio].

Seja como for, a expressão social se fez presente na legislação. Os direitos das pessoas com deficiências, aprovados em convenção da ONU em 2006 foram ratificados no Brasil em dois de julho de 2008. Bolonhini Junior (2004) descreve a relevância do direito à educação para a cidadania da pessoa com deficiência e descreve a dignidade humana como fonte *mater* dos direitos.

Os argumentos racionais foram descritos por Stainback e Stainback (1999)

como oferecer oportunidade para: as pessoas excluídas da educação regular se prepararem para a vida em comunidade com ganhos acadêmicos e sociais; os professores melhorarem suas habilidades profissionais; a sociedade tomar a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

A racionalidade que está na base das propostas anti-segregacionistas é a mesma racionalidade que embasa as ações políticas, a luta pelos direitos humanos e os argumentos morais:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006, p. 388).

O caráter “irrefutável” desse argumento – que reúne elementos políticos, sociais, legais, racionais e morais – faz dele central na defesa da educação inclusiva, o que pode ser ilustrado por diversos autores (AINSCOW, 1997; CARVALHO, 2004; CORREIA, MARTINS, 2000; MANTOAN, 2003; MARCHESI, MARTÍN, 1995; MENDES, 2002; MITTLER, 2003; MRECH, 1999; PERRENOUD, 2000; PIRES, J., 2006; STAINBACK, STAINBACK, 1999; WANG, 1997). Esta centralidade do argumento moral parece indicar que o principal fundamento da educação inclusiva são os direitos humanos, a “era dos direitos”, uma expressão de Norberto Bobbio (1992) que foi apropriada para a descrição de nossos dias. Chama ainda atenção uma revisão da literatura realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 96), considerando o tema “ética e educação”:

não se pode afirmar que ética e educação seja um tema candente das reflexões educacionais. Note-se, no entanto, que a produção tem paulatinamente aumentado e que a metade dos trabalhos foi produzida de 2000 a 2002 (31 itens): esse fato mostra o crescente interesse pela ética no meio acadêmico educacional, e é coerente com a atual preocupação a

respeito das relações sociais e dos valores. Em suma, na virada do século XX para o XXI, pensa-se mais em ética e educação.

Os autores não fazem uma referência direta ao tema da educação inclusiva, uma hipótese viável para o aumento da produção que relaciona ética e educação, dadas as discussões políticas, pedagógicas e morais que envolvem o tema.

Já que os argumentos econômicos e empíricos são controvertidos e os argumentos políticos e lógicos estão, de certa forma, contidos nas leis e na moral, tomaremos como central o tema da fundamentação nos direitos humanos e nos valores morais. Acreditando valer a pena a luta pela educação inclusiva, cabe-nos verificar quais são as principais vertentes interpretativas dessa nova era na educação.

2.2.3 Educação e valores no mundo contemporâneo

Subjacente à fundamentação moral da educação inclusiva, enquanto meio de chegar à educação para todos, há um certo entusiasmo com o novo tempo, para além dos documentos. Um número considerável de autores se apóia nos direitos humanos e na igualdade de oportunidades para fundamentar a inclusão escolar (AINSCOW, 1997; CARVALHO, 2004; MANTOAN, 2006; MITTLER, 2003; PERRENOUD, 2000; PRIETO, 2006; SASSAKI, 1997; STAINBACK, STAINBACK, 1999; WANG, 1997). Sendo tais valores originários do século XVIII, como eles se relacionam com as novidades do século XXI? Teriam eles evoluído ou o mundo evoluiu e hoje é capaz de realizá-los? Seriam eles obsoletos e novos valores estão presentes? Talvez essas perguntas não sejam aqui respondidas, mas podem nortear nosso percurso pelas respostas que se esboçam entre os que pensam a inclusão escolar.

Se entendermos valor em seu sentido psicológico – “apreciação subjetiva, que revela as preferências pessoais de cada pessoa, segundo suas tendências e influências sociais a que está submetida” (MICHAELIS, 1998, p. 1282) –, a educação está diretamente vinculada à manutenção, construção e transformação dos valores, o que chama atenção para os “novos tempos” na educação.

Ribeiro (2006) descreve três grandes momentos da escolarização: o feudal, o moderno e o contemporâneo. Este último é caracterizado pela proposta de uma escola elementar única e universal, mantida gratuitamente pelo Estado e está associada à luta por direitos – influenciada pelos movimentos operários e socialistas do século XIX –, pelo individualismo e progressismo liberais. Mas

na atualidade, o modo contemporâneo de escolarização vem sendo colocado em xeque. Não só pelas enormes dificuldades para fazer com que ele realmente se efetive, haja vista a crise financeira dos Estados e a redução dos gastos em educação em vários países, inclusive desenvolvidos. Mas também pelo conjunto de transformações que, no final do século XX, a sociedade vem sofrendo e que, na perplexidade em dar alguma resposta positiva, acaba por expor a própria crise do sistema educacional. (RIBEIRO, 2006, p. 69).

O que aconteceu, porém, na segunda metade do século XX, na educação? Para responder a esta questão, recorremos ao historiador da educação Franco Cambi (1999). Sintetizando a caracterização que ele faz da pedagogia do pós-guerra, temos como eixo central a transformação da pedagogia em “ciências da educação”, ou seja, uma divisão do trabalho pedagógico entre diferentes ciências, na qual a filosofia da educação não é mais o todo, mas uma parte da pedagogia: aquela com função epistemológica e axiológica. A sociologia, a psicologia e outras áreas do conhecimento passam a cumprir com seus papéis específicos na escola, imprimindo um caráter mais técnico e científico ao processo educacional. Esta nova condição da educação também é influenciada pelas grandes modificações mundiais, o que levou Cambi a descrever a situação da pedagogia sob a Guerra Fria, mencionando as importantes influências da democratização e do socialismo no

pensamento educacional, nas reivindicações dos estudantes em 1968 e nas lutas pela educação dos grupos minoritários.

Fazendo referência aos direitos humanos, Philippe Perrenoud (2000), ao tratar da pedagogia centrada nas diferenças, lembra que a exigência de igualdade é uma idéia moderna que, segundo ele, só pôde existir com o advento da estatística e a conseqüente consciência da desigualdade, a consideração de que a desigualdade é evitável e, por fim, o julgamento de que as desigualdades são inaceitáveis. Não consideraremos agora nossas discordâncias com relação à tomada de consciência da desigualdade estar relacionada às estatísticas e ao aparelho estatal, interessamos o diagnóstico do autor sobre uma condição diferenciada da pedagogia na atualidade. Segundo ele, estamos nos distanciando do fatalismo sócio-político das teorias reprodutivistas dos anos setenta, há

uma mudança progressiva de *paradigma*: da individualização da ação pedagógica em uma organização escolar imutável, chegamos à idéia de uma *individualização dos percursos de formação*, que supõe uma ruptura com os graus e os programas escolares anuais. (PERRENOUD, 2000, p. 10; grifo do autor).

A escola contemporânea – caracterizada pela divisão do trabalho nas ciências da educação e influenciada pelas exigências sociais de igualdade – está vivendo um novo tempo e está em crise. Uma crise complexa, que sob a divisão do trabalho, relegou a epistemologia e a axiologia para a filosofia da educação, que foi distanciada das tecnologias pedagógicas. Crise dos ideais voltados para uma explicação e transformação do todo social, voltando o foco dos educadores para o chamado novo paradigma científico e pedagógico.

O uso do termo “paradigma” é recorrente na literatura sobre inclusão escolar. Sassaki (1997) descreve o paradigma da inclusão social, no qual se encontra a educação inclusiva. Aranha (2000), ao descrever o processo da educação inclusiva no Brasil, opõe o paradigma de suporte – que pressupõe a reorganização social para

garantia de acesso a todos os cidadãos, ou seja, o que chamamos de inclusão – ao paradigma de serviços que corresponde à integração e ao paradigma da institucionalização.

Mantoan (2003) descreve a situação mais recente da educação, na qual se insere a proposta da educação inclusiva, como uma crise da escola que acompanha uma crise mais ampla de paradigmas: “é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados” (p. 16).

Carvalho (2004) e Ferreira e Guimarães (2003) mencionam o novo tempo como expressão da *new age*, da contestação dos valores científicos da modernidade por um novo paradigma que considera a teoria quântica e o misticismo oriental.

Vive-se um outro momento. De certo modo, parece que se está chegando “ao fim da ciência”, porque não é mais possível continuar falando unicamente de leis universais extra-históricas. É preciso acrescentar o “temporal” e o “local”, o que implica um afastamento dos ideais da ciência tradicional. Faz-se necessário revisar conceitos sobre as leis da natureza, a sociedade, o significado pedagógico da instituição escolar, o indivíduo, as noções de igualdade e de diferença. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 14).

Ainda nesse caminho, encontramos a idéia de um paradigma complexo que busca superar a ciência moderna tomando como modelo as ciências da terra e a sustentabilidade (GADOTTI, 2000; MORIN, 2004).

O **paradigma da complexidade** (Morin) surgiu como resposta aos paradigmas clássicos (positivismo e marxismo), unificadores e homogeneizadores do mundo. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade, planetaridade, sustentabilidade são categorias fundantes desse novo paradigma e que remetem para outra lógica, para outra racionalidade, questionando tanto o projeto epistemológico quanto o sentido da vida colocado pelos paradigmas clássicos. [...] A ética ganhou mais força ao lado da filosofia da natureza. (GADOTTI, 2000, p. 40, grifo do autor).

O livro de Gadotti é uma boa apresentação do paradigma da terra que sustenta o discurso ético diante da diferença. Vale ressaltar, porém, que o próprio Edgar Morin (2004) não celebra tal paradigma como algo já dado, lamentando que ele seja ainda incipiente: “pode-se pensar também que uma verdadeira reforma do pensamento está a caminho” (p. 32). E a educação tem um papel fundamental para

que a hipótese – como indica o tempo futuro do verbo – de uma nova cientificidade sistêmica que se una às ciências humanas venha a se realizar:

A esse novo espírito científico será preciso a renovação do espírito da cultura das humanidades [...]. Assim, podemos imaginar os caminhos que permitiriam descobrir, em nossas condições contemporâneas, a finalidade da cabeça bem-feita. Tratar-se-ia de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis de ensino, em que a cultura científica e a cultura das humanidades poderiam ser mobilizadas. (MORIN, 2004, p. 33).

Mantoan (2003, p. 14) descreve paradigma como

conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta do problema que temos de solucionar.

O que dá a entender que, com a mudança de paradigma, mudam também os valores. Boaventura de Sousa Santos (2002b, p. 37) descreve a crise do paradigma da modernidade como irreversível, dando lugar ao “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Trata-se de um paradigma⁷ que pensa uma dimensão psíquica da natureza, uma mente mais ampla da qual a mente humana é apenas uma parte e uma ecologia planetária. O tom metafísico é manifesto,

o outro foragido da ciência moderna, Deus, pode estar em vias de regressar. Regressará transfigurado, sem nada de divino senão o nosso desejo de harmonia e comunhão com tudo o que nos rodeia e que, vemos agora, é o mais íntimo de nós. [...] A ciência moderna não é a única expressão possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. (SANTOS, 2002b, p. 52).

Sintetizando, temos um modo contemporâneo de escolarização com ideais de igualdade lançados tanto por influências socialistas quanto democráticas. As dificuldades de efetivação dessa igualdade e a descrição de mudanças recentes na cultura mundial colocam em xeque essa proposta de escolarização. Houve uma cientificização da escola e persistiram as influências democráticas e da crítica

⁷ Consideramos curioso o uso do termo “paradigma”, que foi retirado da obra de Thomas Kuhn (1962/2006) e ampliado para o que o autor chamou de “dificuldades e mal-entendidos gratuitos” (p. 219) em seu posfácio de 1969. A noção de *paradigma* vem servindo a um uso retórico, vulgarizado e “estragado”, que tenta dar ares de ciência a argumentos que se apropriaram de um conceito com uso delimitado pelo autor às ciências naturais; por essa razão, Kuhn acabou por abandonar o termo em seus escritos dos anos noventa (CARONE, 2007).

socialista. A ameaça ao reinado da escola contemporânea foi chamada de "novo paradigma" que questiona os supostos paradigmas da modernidade e se propõe a superar o positivismo e o marxismo, dando força à ética. Mas ainda paira a dúvida sobre a mudança de paradigma estar em processo ou ser uma esperança de transformação futura.

Sob a dúvida, o tema dos valores e da ética está em alta, mas como afirma Goergen (2005), ela não necessariamente é levada a sério: "há uma curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático." (p. 984). O muito falar sobre ética pode ser um indício da perda de sentido ético, um sentimento de desamparo:

não seria impróprio reconhecer uma certa aura de angústia cercando a intensa demanda ética da sociedade contemporânea. Vemos multiplicarem-se os pedidos de palestras, seminários e cursos de ética por parte das mais diversas profissões: médicos, advogados, juizes, psicólogos [...]. E, de fato, mesmo uma rápida consulta à literatura especializada nos mostra uma contínua ampliação no campo da ética aplicada, bioética, ética dos negócios e da comunicação, ética ecológica e da computação, etc. Mas, ao mesmo tempo, sentimos que essa reiteração da demanda ética não expressa o surgimento de uma vigorosa consciência moral, mas pode ser lida como o indício da profunda crise moral que se alastra em nossa sociedade. (DRAWIN, 2004, p. 43).

Adaptando a síntese de Goergen (2005) a respeito dos diferentes posicionamentos educacionais diante dos valores no mundo contemporâneo, podemos mencionar as proposições positivas, que se relacionam com os fundamentos racionais dos direitos humanos; o pós-modernismo e a teoria crítica. Centraremos nossos argumentos sobre esses dois últimos posicionamentos, já que estamos levando em consideração a crise da educação contemporânea e levantando o questionamento dos fundamentos dos direitos humanos.

Não buscaremos aqui uma caracterização do pós-modernismo, mas uma descrição de suas contribuições à descrição e análise das mudanças mundiais e suas conseqüências para a inclusão escolar e para a fundamentação nos valores em

tempos de desamparo moral.

Além dessas proposições positivas, há aqueles autores que dizem que qualquer tentativa de fundamentar a moral está fadada ao insucesso. Preferem dizer que a moral não pode ser fundamentada. Hoje são, sobretudo, os pós-modernos que assumem tal posição. Tudo começou com Nietzsche e depois Heidegger, que lançam uma virulenta crítica contra a metafísica e a razão moderna, a razão que se atribui a capacidade de tudo poder fundamentar. Com isso, lançam as raízes do movimento de ceticismo moral que hoje designamos como pós-modernidade. “A modernidade”, diz Vattimo, “é a época da legitimação metafísico-historicista, a pós-modernidade é o questionamento explícito deste modo de legitimação”. Neste contexto, conforme observa Bauman, “a própria ética é denegrida e escarnecida como uma das construções tipicamente modernas agora quebradas e destinadas ao cesto de lixo da história; grilhões uma vez considerados necessários, agora estimados claramente supérfluos: outra ilusão que homens e mulheres pós-modernos podem muito bem dispensar”. Os representantes dessa nova orientação foram duros em suas críticas sentenciando que a modernidade levou “ao máximo de depuração o ideal ético” pelo enaltecimento das virtudes laicas, das obrigações e dos sacrifícios, não chegando a romper, efetivamente, com a moral da renúncia ditada pelo “esquema religioso da imperatividade ilimitada dos deveres” (Lipovetsky). O primeiro ciclo da moral moderna teria funcionado como uma religião do dever laico, e este período estaria agora esgotado dando início a uma nova era, a era do pós-dever. “Pela primeira vez, eis uma sociedade que, longe de exaltar os mandamentos superiores, os eufemiza e os desacredita, desvaloriza o ideal de abnegação estimulando sistematicamente os desejos imediatos, a paixão do ego, a felicidade intimista e materialista” (idem). *Esta nova era a que teríamos chegado* é a da sociedade pós-moralista ou também denominada ‘era do vazio’: “uma sociedade que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade” (idem). (GOERGEN, 2005, p. 997, grifo nosso).

A primeira contradição com que nos deparamos é a elaboração de um discurso ético dentro de uma perspectiva pós-moderna. O desenvolvimento de um pensamento que questiona as grandes narrativas coloca em questão também um discurso amplo como a ética. A própria definição do que seja o pós-modernismo é controvertida:

Como descrever o pós-modernismo? Isto é difícil, porque descrição é uma narrativa que procura ordenar nosso conhecimento objetivo do que estamos descrevendo. No entanto, o pós-modernismo nega todos esses três elementos do processo descritivo: não acredita em uma narrativa geral, duvida da possibilidade da ordem e nega a existência de um conhecimento objetivo. (DANIEL, 2002, p. 2).

O autor citado, John Daniel, então sub-diretor geral de educação da UNESCO, descreve a incoerência entre os ideais da ONU, uma organização baseada nos valores da modernidade, e o pós-modernismo. Não deixa de descrever

alguns pontos interessantes do pós-modernismo como o respeito à diversidade, a apreciação do igual valor de todos os seres humanos, a tolerância e o respeito pela liberdade alheia, a valorização da criatividade, da emoção e da intuição. Mas chama atenção para a falta de crítica e de rigor intelectual:

Mas é preciso sustentar também o pensamento crítico e o rigor intelectual. Há alguns anos, dois físicos, Sokal e Bricmont, publicaram um trabalho em *Social Text*, uma revista acadêmica séria. Depois, revelaram que o seu trabalho fora escrito como um bestialógico sem sentido, redigido na linguagem obscura da erudição pós-moderna. Esses dois físicos criticaram também o modo como, para defender suas teorias relativistas, alguns pós-modernistas recorrem a teorias científicas contemporâneas que eles não se dão ao trabalho de compreender. Os autores pós-modernos que foram assim criticados não refutaram a acusação, mas se limitaram a queixar-se de que Sokal e Bricmont os tinham tratado com dureza. (DANIEL, 2002, p. 6)

O deslizar conceitual e o método de bricolagem defendidos pelo pós-modernismo geram resultados de difícil classificação, unindo termos teóricos de matrizes filosóficas incompatíveis, o que se adapta ao relativismo que lhe é atribuído. Por outro lado, conceitos e teorias pós-modernas são unidas com o discurso dos direitos humanos, ainda que esse defenda metanarrativas e o cerne do modernismo, alvo dos ataques pós-modernos.

Para solucionar esta questão, alguns autores (GALLO, 2006; SANTOS, 2002a) argumentam que há dois pós-modernismos: um transformador ou crítico e outro conservador ou festivo. Também Goergen (2005) aponta que alguns autores pós-modernos, como Gianni Vattimo e Zygmunt Bauman, não propõem o esvaziamento, mas uma necessidade de ver e tratar de maneira nova valores modernos como ética e direitos humanos.

Concordamos com Goergen (2005, p. 1000), quando afirma que

os pós-modernos nos ensinam muito em termos do reconhecimento das características subjacentes ao curso da história contemporânea. De fato, não há como negar que estamos distantes de um período em que havia um código ético fixo, universal e perene, que era, bem ou mal, aceito por todos e pelo qual todos tinham que regular seu comportamento. Há, sem dúvida, uma desconstrução (Derrida) de tal estrutura ética rígida e fixa. De outra parte, parece que os pós-modernos se acomodam a esta situação e perdem a perspectiva histórica da construção de uma sociedade melhor, mais digna

e justa. Perdem o sentido da utopia, daquilo que ainda não é lugar e que, talvez, nunca venha a sê-lo na forma sonhada, mas que deve servir de impulso e orientação para o caminhar.

Se retomarmos algumas características que utilizamos para descrever o neoliberalismo algumas páginas atrás, tais como o anti-igualitarismo, anti-comunismo, anti-utopismo, perceberemos que a suposta mudança de paradigma não se dá apenas no mundo das idéias já que corresponde a uma base material bem definida, a neoliberal:

do ponto de vista político, poderíamos dizer que os pós-modernos operam no contexto capitalista neoliberal, adaptando a ética à sua lógica e principais teses e abandonando a perspectiva socialista como utopia para o futuro da sociedade. Esta não é uma conclusão viesada por quem tem uma leitura diferente, mas se trata de uma posição textualmente assumida: “É em torno deste conflito ‘estrutural’ do individualismo que se joga o futuro das democracias: fazer recuar o individualismo irresponsável, redefinir as condições políticas, sociais, empresariais, escolares, capazes de fazer progredir o individualismo responsável – não existe tarefa mais crucial (...). Aí reside uma das razões do sucesso da ética: ela entra em estado de graça no momento em que os grandes breviários ideológicos deixam de responder às urgências desse momento” (Lipovetsky). (GOERGEN, 2005, p. 998).

Uma caracterização das conseqüências pós-modernas ao pensamento educacional foi elaborada por Severino (2006, p. 629):

Esse panorama está em processo de mudança, agora, na contemporaneidade. Uma nova forma de se compreender a educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectivação política. Tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação. Como se trata de um pensamento ainda em construção, fica difícil, por falta de distanciamento, apreendê-lo em toda sua extensão, profundidade e magnitude. Essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural: a pós-modernidade. Levada a seus extremos, tal tendência cai no irracionalismo, inviabilizando qualquer alcance construtivo da racionalidade humana. Seu irracionalismo potencial emerge com a acusação que faz aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida. A razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o Iluminismo. Os germens dessa crítica radical surgiram na própria Modernidade, com Nietzsche, Freud e Marx, mas se consolidam no pensamento atual, com Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Baudrillard e Maffesoli, entre outros pensadores.

A crítica radical da razão é elemento, a princípio transformador, mas o abandono de certos elementos da racionalidade e o irracionalismo vêm sendo apontados não só como crítica da razão, mas como eliminação das potencialidades

racionais, servindo à opressão. O pós-modernismo vem sendo acusado de neoconservador e de ser a expressão cultural do neoliberalismo (ANDERSON, 1999; GALLO, 2006; MORAES, 2004). Wellmer (1993, p. 61) descreve as influências da contracultura na cultura dominante de nossos dias, mas destaca que seus elementos regressivos prosseguem, enquanto a cultura acredita-se diferenciada:

Nesse ponto, o neoconservadorismo da cultura imperante converge com os traços particularistas e regressivos da contracultura: o projeto cultural da modernidade acaba em movimento defensivo, enquanto a modernização técnica da sociedade segue avançando sem interrupção⁸.

Mantidas as bases materiais da sociedade industrial e renovada sua ideologia unidimensional (MARCUSE, 1982) ainda que ela se autodenomine complexa, a desigualdade e a desumanização seguem seu progresso.

Passando ao grupo dos críticos dos valores da modernidade, mas que não podem facilmente ser classificados como pós-modernos, temos os leitores de Foucault. Para os que se inspiram no popular filósofo, a inclusão seria uma nova forma de exercer poder e normalizar:

Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault chamou de “reclusão de exclusão” –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. Assim, “a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; (...) ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, (...) de normalização dos indivíduos”. A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização”, cujo vínculo ao Estado pouco importa. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957).

Para esses autores, isso explicaria o empenho do Estado pelas políticas de

⁸ En este punto, el neoconservadurismo de la cultura imperante converge con los rasgos particularistas y regresivos de la contracultura: el proyecto cultural de la modernidad acaba en movimiento defensivo, mientras la modernización técnica de la sociedad sigue avanzando sin interrupción.

inclusão, principalmente pela escola que seria a agência do “governo”⁹ pelo discurso.

Em suma, toda a discursividade *das e em torno das* políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações. Mas, se nas campanhas públicas o acento se coloca no discurso, nas políticas de inclusão o acento é colocado na própria materialidade dos corpos. E, ainda que o discurso tenha sua própria materialidade, a sua volatilidade contrasta com a forte densidade dos corpos mobilizados pelas políticas de inclusão. Tal mobilização que elas buscam promover tem por objetivo colocar todos “sob um mesmo teto”. Quando se fala em mobilização e em “sob o mesmo teto”, está-se referindo tanto a um espaço físico – seja ele *stricto sensu* institucional (escola, empresa etc.), familiar etc. – quanto a espaços simbólicos – cultura, identidade, classificação diagnóstica. [...] Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 958-9).

Já Skliar (2006) denuncia na inclusão, ou na educação especial que ele não diferencia rigorosamente, a obsessão pelo outro que acaba excluindo as diferenças por se concentrar nos diferentes, ou seja, por individualizar no outro a diferença. Descreve as reformas e leis como mecanismos de burocratização do outro, a questão do reconhecimento como reducionista da diferença à norma internalizada.

Está claro que o mesmo sistema político, cultural, educativo etc. que produz a exclusão não poderia ter a pretensão de instalar impunemente o argumento de um sistema radicalmente diferente – chame-se de integração, inclusão, ou como bem se deseje nomear. A não ser que aqui a inclusão seja, como dizia Foucault, um mecanismo de controle populacional e/ou de controle individual: o sistema que exercia seu poder excluindo, e tem se tornado *cego àquilo que acontece lá fora* – e já não pode controlar com

⁹ “Para concluir, gostaria de dizer o seguinte. O que pretendo fazer nestes próximos anos é uma história da *governamentalidade*. E com esta palavra quero dizer três coisas: 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança; 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; 3 – resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado”. (FOUCAULT, 1992, p. 172)

tanta eficácia – se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora. (SKLIAR, 2006, p. 28, grifo do autor).

Machado (2005, p. 79) soma a esta crítica a questão do poder que age no viver, o conceito foucaultiano de *biopoder*. Lança mão também do conceito de dispositivo: “podemos dizer que o programa político inclusivo produz desvios. É um dispositivo, realiza atualizações, como todo dispositivo. A prisão é um dispositivo que assujeita; outros dispositivos podem criar diferenciação” (p. 80). Propõe, no entanto, uma aposta nas possibilidades disruptivas para uma prática produtora de diferenciação, que não individualize as queixas escolares e revele a produção coletiva da exclusão pela deficiência secundária, ou seja, preconceito, medo de aproximação, receio de pais e crianças ditas normais.

Consideramos relevantes as críticas foucaultianas, que, como o próprio Foucault assumia, também parte da crítica nietzschiana, marxiana e freudiana da modernidade (FOUCAULT, 1997), apesar de se focar mais em Nietzsche e Heidegger (BILLOUET, 2003). São importantes a denúncia do sujeito normalizador a partir do século XVII (VEIGA-NETO; LOPES, 2007) e a crítica do humanismo que naturaliza a condição do indivíduo, como se este fosse um dado natural e não um construto do século XVIII. Mas também consideramos que as críticas elaboradas pelos frankfurtianos são centrais para a compreensão da contemporaneidade, no sentido de que elas se apresentam não como “estruturas discursivas”, mas como construções conceituais sobre bases materiais que, pela análise dialética, permitem pensar a contradição e algum espaço de emancipação.

A retomada do materialismo para pensar as questões mais atuais também vem sendo apontada na literatura educacional. Duarte (2006, p. 616) chama atenção para o fato de que “para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural, é preciso adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo

rumo a uma sociedade comunista tal como ela foi concebida por Marx em seus escritos”. Duayer (2001) e Löwy (2007) retomam Marx como teórico que possibilita a crítica do positivismo, do relativismo e do pós-modernismo.

Leitores de Marx, Nietzsche e Freud, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer elaboraram uma crítica radical da razão. Como afirma Goergen (2006, p. 598):

Em outros termos, o discurso pós-moderno não representa uma resposta à pergunta cética, mas é apenas uma crítica às aporias modernas, decorrentes de um conceito objetivista e autoritário de razão, de sujeito, de homem e de história. Nesse sentido, tais críticas somam-se às de Adorno e Horkheimer, que assinalam com igual insistência a coisificação do ser humano. As práticas coisificantes da sociedade moderna estão inseparavelmente relacionadas à coisificação do homem pela ciência e pela técnica. O homem coisificado é apenas um exemplar, um representante da espécie ou da instituição, o executor de uma função e não mais um sujeito. No entanto, ao contrário de Adorno e Horkheimer, cuja crítica ao sujeito moderno tem o sentido de abrir caminho para o surgimento de um sujeito menos coisificado e instrumentalizado e, ao mesmo tempo, mais autônomo e crítico com relação aos descaminhos da própria modernidade, os pós-modernos jogam a criança com a água do banho.

Ao que Severino (2006, p. 631) complementa:

Os ecos da inspiração frankfurtiana, além de tornar audíveis as invectivas nietzscheanas em pleno final do século XX, ressoa por todo o ambiente cultural e filosófico da atualidade, suscitando novos “jogos de linguagem”, que se apresentam tão somente como nichos de experiência de conhecimento, sem qualquer ambição de expor verdades inquestionáveis.

A crítica aos valores de Nietzsche parece ter tomado dois grandes caminhos no século XX, sendo um deles desenvolvido pelo filósofo Martin Heidegger, estendendo-se à pós-modernidade. Outra possibilidade, contudo, apresenta-se por meio de autores que reconheceram e criticaram o pensamento de Heidegger, como aponta Ernildo Stein (1999, p. 19), tradutor de Heidegger na coleção *Os Pensadores*:

O pensamento do futuro, tão visceral em *Ser e Tempo*, nunca chegou a ser concretizado em possíveis formas históricas de reflexão. Não podendo superar Hegel – tendo, contudo, nas mãos, o remédio para a cura da doença do absoluto –, nunca o enfrentou deveras; sempre acabou contornando-o. Por isso tornou-se tão difícil o diálogo com o pensamento marxista não-dogmático e com os neo-hegelianos de Frankfurt¹⁰. É neles que a idéia utópica de uma reconciliação do homem com a natureza em sentido absoluto deu lugar à idéia da maioria, do processo de emancipação, da convivência e comunicação sem repressividade.

¹⁰ Conferir algumas cartas da correspondência entre Herbert Marcuse e Martin Heidegger em Marcuse (1999).

Heidegger abriu o caminho, mas demasiadamente fiel a si mesmo, não chegou à dimensão crítica, onde tomam forma as interrogações humanas no campo da ciência, da técnica, do processo emancipatório, do humanismo, da práxis, enfim.

Assim, com os frankfurtianos, teríamos a possibilidade de pensar criticamente a modernidade e buscar entender as contradições entre os valores modernos e a dessubjetivação do sujeito. Como os autores citados apontam, os germens marxistas e nietzschianos se fazem presentes nesses autores e, complementamos, também os freudianos. No próximo capítulo, buscaremos compreender com maior profundidade a fundamentação da educação inclusiva nos direitos humanos, recorrendo aos pensamentos de Adorno, Horkheimer e Marcuse, para apresentar a tese de que haveria um fundamento material para a realização de uma proposta de educação para todos, emancipatória, e que elementos psicológicos não são os únicos, mas também não são meros coadjuvantes, na construção de uma educação que luta contra a discriminação, o preconceito, a desigualdade, enfim, de uma educação contra a barbárie.

3 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA TODOS: contradições, limites e possibilidades

Cristóvão carregava Cristo, Cristo carregava o mundo inteiro, onde, então, Cristóvão apoiava o pé?

O capítulo anterior apontou para uma possível contribuição da teoria crítica da sociedade – representada aqui por Horkheimer, Marcuse e Adorno – ao debate em torno da fundamentação da inclusão escolar. Esses autores não trataram diretamente do tema, não o alcançaram no tempo, mas apontaram para as contradições da razão iluminista (HORKHEIMER, ADORNO, 1985; MARCUSE, 1982) e para os limites e possibilidades da educação contra a barbárie (ADORNO, 2000a). O objetivo deste capítulo é estabelecer um diálogo possível entre o pensamento dos críticos da modernidade, que não recorreram ao irracionalismo ou ao abandono dos valores modernos, e a proposta da inclusão escolar. Nesse diálogo, serão destacados argumentos que evidenciam fatores psicológicos envolvidos na fundamentação, reconhecimento e realização do direito à educação para todas as pessoas, respeitando suas diferenças e necessidades. Desse estudo, o tema e o problema da pesquisa devem sair mais estruturados, enriquecidos de um novo repertório conceitual.

É preciso, antes de prosseguir, expor o que entendemos por inclusão escolar após a dissensão conceitual do capítulo primeiro. Utilizamos como sinônimos, na maior parte dos casos, “educação inclusiva” e “inclusão escolar”, mas a segunda forma é preferível por indicar que há um movimento mais amplo de inclusão social

do qual a inclusão escolar é apenas uma parcela¹¹. Apesar do otimismo dos discursos internacional e nacional, é exagerado atribuir apenas à educação formal a tarefa de realizar a inclusão social. A inclusão escolar é um valor muito próximo da educação para todos, elas tendem a se tornar uma única coisa, mas são diferentes. A educação para todos, por sua história, está entrelaçada com os direitos humanos e a igualdade, formando com eles um conjunto que está na base da inclusão escolar. Esta, porém, é mais recente, partiu da educação especial segregada e normalizadora, do foco na deficiência e pretende chegar a uma abordagem mais ampla sobre a diversidade, reestruturando as instituições educacionais, incluindo, na educação para todos, grupos há séculos discriminados.

A inclusão escolar está intimamente relacionada à idéia de necessidades educacionais especiais. Sob esta expressão, são consideradas tanto as deficiências quanto outras dificuldades que fazem parte do complexo processo de aprender. A aprendizagem envolve a escola como um todo, não apenas *o indivíduo que não aprende*. Focalizar apenas as necessidades provenientes de deficiências é uma característica do modelo da integração, radicalmente criticado pelo modelo da inclusão. Além disso, muitos alunos com e sem deficiência foram e continuam sendo estigmatizados, passando a ser discriminados porque a própria escola reproduz

¹¹ Tomamos como referência o trabalho de Sassaki (1997), no qual trata dos diversos fatores que compõem a inclusão social, tais como inclusão no mercado de trabalho, nos esportes, turismo, lazer e educação. Cabe, porém, mencionar a crítica feita ao uso do termo “inclusão”, que pressupõe a exclusão social: “exclusão é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem [...]. A idéia da exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos [...]. A questão parece ser, portanto, a de que os militantes da causa da 'inclusão' assumam abertamente o seu conservadorismo, a sua luta como luta de agentes de controle social, de afirmação dos valores que definem *o que a sociedade deve ser* e não necessariamente *o que pode ser*” (MARTINS, 2002, p. 43-47, grifo do autor). Os denominados “excluídos”, na verdade, pertencem a uma configuração social segregadora, tanto em suas bases econômicas quanto psico-sociais. São incluídos de forma marginal como os explorados, sem os quais a produção de riquezas não avança, e como bodes expiatórios, aos quais se atribui a culpa pela desordem social. Neste capítulo, apontamos para a contradição entre o conservadorismo da inclusão escolar, conseqüente do conservadorismo do discurso da inclusão social, e para suas perspectivas transformadoras em direção aos valores “do que pode ser”.

desigualdades sociais (SOUZA; MACHADO, 2004) e inventa novas classificações patológicas com o auxílio e o aval de psicólogos e médicos (MOYSÉS, 2001). Um compromisso efetivo com a educação inclusiva e com a noção de necessidades educacionais especiais deve levar em conta as pessoas com deficiência, com altas habilidades, pobres, indígenas, moradoras de rua, migrantes (UNESCO, 1994/2005). As diferenças não devem ser vistas apenas como desvios individuais, mas como elementos de configurações institucionais, sociais e culturais a serem transformadas para aceitar e contemplar a diversidade. Mudar as atitudes de rejeição frente à diferença por outras de aceitação e acolhimento, portanto, não é uma questão de adaptar indivíduos anormais, mas de transformar a sociedade. A inclusão escolar carrega consigo a tentativa de abandono do modelo normalizador, buscando substituí-lo pelo modelo social (SASSAKI, 1997; MITTLER, 2003), que valoriza a diversidade.

Os fundamentos políticos e filosóficos mais seguros da inclusão escolar são os direitos humanos, mais precisamente, a afirmação da igualdade como um direito natural e a exigência de seu cumprimento por movimentos sociais. Nesse espírito, a educação inclusiva é um valor, uma meta a ser alcançada, buscando garantir a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a paz mundial (SASSAKI, 1997; STAINBACK, 2004). Por ser uma proposta de reformulação da escola – desde a estrutura arquitetônica até o projeto político pedagógico, o currículo, a escolha de atividades e conteúdos – consideramos que uma verdadeira escola para todos não deve excluir ninguém. A escola será, caso a proposta de inclusão sobreviva como tal, bastante diferente do que conhecemos hoje. Por isso é preferível uma transformação radical do sistema educacional a uma inclusão progressiva, baseada em um modelo de escola que oferece uma falsa formação, que priva os cidadãos de

conhecimentos e relações úteis e humanizadores¹².

Por contribuição crítica à inclusão escolar entendemos trabalhar com suas contradições, limites e possibilidades. Para tanto, buscaremos compreender o não aparente, o não imediato, pelo estudo das mediações históricas, das raízes e desdobramentos da educação para todos à inclusão escolar. Veremos como a proposta de educação para todos caminhou junto com o desenvolvimento dos direitos humanos e da idéia de igualdade, impulsionando, ainda que de forma segregada, a educação das pessoas com deficiência. A proposta da inclusão escolar, por seu lado, traz uma novidade histórica ao chamar atenção para os grupos desconsiderados no percurso histórico da educação para todos. Ela traz avanços, mas também ilusões, quando toma como pressupostos, sem discussão, noções como as de direitos humanos e igualdade de oportunidades em uma época de desumanização e desigualdade. Igualar inclusão escolar e educação para todos é uma falsidade, pois desconsidera a luta e as especificidades das pessoas com deficiências. Separar inclusão escolar e educação para todos também é um erro, pois aquela, ao desconhecer as contradições desta, apóia-se em pressupostos bastante questionáveis.

Nossa exposição iniciará com a relação entre a era dos direitos – alicerçada nas noções de justiça, igualdade, liberdade e fraternidade – e a educação para

¹² Em outro momento (BARROS, 2003), discutimos a precariedade de nossa educação, mesmo aquela geralmente considerada de qualidade. Se a educação deve humanizar e, ao mesmo tempo, ser adaptativa, consideramos que ela não tem representado bem nem um nem outro papel. Ela só tem sido adaptativa no sentido da alienação social: vivemos em um Estado de direito e não aprendemos sobre nossos direitos como cidadãos e consumidores; vivemos em um mundo regido pela economia e não aprendemos noções básicas sobre necessidades, bens, produção, capital, impostos; vivemos expostos à indústria cultural e não aprendemos a ouvir música, a assistir à televisão ou ao cinema. Por outro lado, tomamos contato com conteúdos que têm utilidade secundária, ou nenhuma, na vida da grande maioria das pessoas, como números imaginários, logaritmos, aprofundamentos em mecânica, óptica, reações químicas, fisiologia, abordagens reducionistas das ciências humanas. Com um projeto de inclusão social, é preciso educar para o contato e interação com a diversidade, proporcionando o aprendizado da língua de sinais brasileira, código braile, esclarecendo sobre mecanismos sociais e psicológicos envolvidos na relação com grupos e pessoas com as quais não se sabe ainda conviver.

todos, buscando no materialismo um fundamento seguro para os valores modernos. Na seqüência, veremos como se configura a crise da educação contemporânea e dos direitos humanos pelo processo global de desumanização e de semi-formação (ADORNO, 1996): a barbárie. Contextualizadas as fragilidades da educação para todos, veremos como a educação contra a barbárie se aproxima da inclusão escolar buscando novas forças. Nossa tese, aqui, é a de que ressoa na educação inclusiva uma renovação do desejo por uma escola humana e diferenciada, uma manifestação pela sobrevivência da formação e da humanidade, antes que elas sejam sufocadas pela ordem repressora do progresso. Dos caminhos de investigação decorrentes dessa proposição, um será trilhado, aquele que nos cabe na divisão do trabalho acadêmico: o da psicologia.

3.1 A ERA DOS DIREITOS E SEUS FUNDAMENTOS

A defesa da inclusão escolar está baseada nos direitos humanos, na “racionalidade irresistível” de seus argumentos e no número crescente de pessoas que passaram a ter acesso à educação nos últimos anos, ainda que as metas educacionais quantitativas estejam longe de ter sido atingidas. O acesso, entretanto, vem sendo questionado no que tange à qualidade (PATTO, 2000; MENDES, 2006; ANGELUCCI, 2006) e também pode ser apresentado como dispositivo de poder e controle sobre os excluídos na inclusão (SKLIAR, 2006; VEIGA-NETO, LOPES, 2007). Diante da realidade educacional e da evidência do desrespeito aos direitos humanos, fica em xeque a própria fundamentação da educação inclusiva: os direitos humanos. Certa vez, Freud, incomodado com a pouco convincente explicação de fenômenos psicológicos pela sugestão, lançou mão da seguinte charada: “Cristóvão

carregava Cristo, Cristo carregava o mundo inteiro, onde, então, Cristóvão apoiava o pé?” (FREUD, 1921/1980, p. 115). Numa paródia: os direitos humanos carregam a educação inclusiva, a educação inclusiva carrega a expansão dos direitos humanos e da paz mundial, onde, então, os direitos humanos apóiam o pé?

Por estar contida nos direitos humanos, a educação para todos se relaciona diretamente com eles, impondo uma segunda questão: como essa relação se constitui? Nesta seção, buscaremos responder a essas duas perguntas com a tese de que a idéia de educação para todos, em suas relações históricas com os direitos humanos, carrega uma contradição: ela é emancipatória e ao mesmo tempo repressora. A fundamentação circular do tipo Cristo/Cristóvão pode ser melhor compreendida considerando-se que direitos humanos e educação para todos são expressões das relações concretas e materiais dos períodos históricos em que se originaram e tiveram seus sentidos e rotas alterados.

Como guia para definir os momentos mais significativos da história da relação entre direitos humanos e educação para todos escolhemos Norberto Bobbio, o autor do livro *A era dos direitos* (1992), que afirma a existência de três fases no desenvolvimento dos direitos humanos: a filosófica, iniciada com os jusnaturalistas; a do direito positivo do cidadão nas revoluções americana e francesa; e a do direito universal e positivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ele identifica também uma nova linha de tendência, mais recente, que chamou de *especificação*: “essa especificação ocorreu com relação seja ao gênero, seja às várias fases da vida, seja à diferença entre estado normal e estados excepcionais na existência humana” (BOBBIO, 1992, p. 62). O autor se refere aos direitos da mulher, das crianças, dos idosos, das pessoas com deficiência e outros. Aqui nos deteremos nas duas primeiras fases, deixando a terceira e sua nova linha de tendência para a

subseção seguinte (3.2).

3.1.1 Direito natural e educação para todos

A relação entre direitos humanos e educação para todos remete ao início da Idade Moderna. Entre os séculos XVI e XVII, o homem passou a questionar os dogmas da religião católica e, por meio da razão – a luz natural, grande aliada da nova classe social, a burguesia –, passou a descrever e transformar o mundo. As instituições e os saberes medievais foram questionados e progressivamente derrubados pelas reformas e revoluções produtivas, políticas e culturais. O direito divino foi substituído pelo direito natural. A educação do povo começava a ser esboçada com a Reforma protestante, quando ela se posicionou contra a necessidade de intermediários para conhecer a palavra de Deus. Graças ao avanço técnico e à invenção da imprensa, era possível traduzir as sagradas escrituras. Conseqüentemente, a educação das pessoas seria necessária para que elas pudessem ler a bíblia por si mesmas. As deficiências, porém, eram vistas como possessões demoníacas a serem combatidas, tanto por protestantes como por católicos. Mas uma nova vertente foi inaugurada por médicos alquimistas, com um teor menos dogmático e mais racional, vendo na deficiência uma doença a ser tratada. Também na área jurídica, a deficiência passou a ser considerada nos assuntos de herança (PESSOTTI, 1984). As contradições entre as tentativas de manutenção ou transformação da ordem social, explícitas nos intensos conflitos da época, estão ocultas nos termos “direitos humanos” e “educação para todos”.

O que fundamenta os direitos humanos e seus valores morais? Antes de esboçar qualquer resposta, tomemos a pergunta como objeto: “a questão só se

tornou crucial com a secularização do Ocidente” (MARCUSE, 1998, p. 146). Para Horkheimer (1990), a pergunta pela moral só pôde existir quando a coerção foi questionada por indivíduos com um certo grau de liberdade. Nasceu, assim, a necessidade de normas culturais para o ajustamento do indivíduo ao mundo, elas deveriam substituir as autoridades contra as quais se lutava. O que fundamentava tais normas morais era a razão que, metodicamente, lia na natureza as suas leis.

No princípio da Idade Moderna, quando a natureza era vista como a ordem racional do universo, entendia-se por direito natural o conjunto das leis sobre a conduta humana, que, ao lado das leis do universo, estão inscritas naquela ordem universal, contribuindo mesmo para compô-la e que podem ser conhecidas por intermédio da razão. Uma vez mais, esse direito pode ser considerado *natural*, no sentido original da palavra, porque é um direito *encontrado pelo homem*, não *formulado* por ele. (BOBBIO, 1998, p. 31-32, grifo do autor).

A razão humana era correspondente à ordem racional do universo. Essa concepção de razão foi chamada por Horkheimer (1976) de “razão objetiva”. Foi a modalidade de razão predominante até o século XVII. Ela entende a racionalidade não apenas como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo, das relações entre os seres humanos, das instituições sociais e da natureza.

Sendo assim, a primeira fundamentação dos direitos humanos se pretende absoluta e “foi comum durante séculos aos jusnaturalistas, que supunham ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmos) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza do homem” (BOBBIO, 1992, p. 16). Além de irrefutáveis, os valores últimos poderiam ser demonstrados como teoremas matemáticos e, para os jusnaturalistas, bastava demonstrá-los para assegurar sua realização.

Os direitos naturais, que buscavam defender a vida, a liberdade e a igualdade entre os homens, ao serem afirmados como reais pela demonstração racional, omitiam justamente a desigualdade e a falta de liberdade. Eles pareciam racionais baseados na argumentação de que a organização estatal era resultado de um

contrato entre todos os homens.

Para os membros das camadas mais altas, tornou-se importante a adoção de princípios morais, porque, devido à sua posição, tinham continuamente de tomar decisões enérgicas, das quais antigamente se incumbiram as autoridades, uma moral racionalmente fundamentada se fazia tanto mais necessária para dominar as massas no Estado, quanto deles se exigia um modo de agir divergente dos seus interesses vitais. (HORKHEIMER, 1990, p. 60).

Interesses divergentes eram então controlados pelos princípios morais da nova classe dominante. A idéia moderna de liberdade oferece ao homem, para ocupar o lugar da consciência moral religiosa heterônoma, a autoconsciência. Esta, no entanto, foi interpretada como um fenômeno natural e abstrato, assim como a sociedade. A igualdade natural, porém, não encontrava expressão na realidade social. A própria fonte material da desigualdade, a propriedade, era considerada um direito natural. Assim, o racionalismo jusnaturalista escondia a desigualdade real sob a afirmação ideológica de que os homens nasciam iguais.

Supõe-se ser suficiente pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada. Mas não só essa crença é burguesa como, além disso, constitui a própria essência da ideologia. Esta, como consciência objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que se distingue, portanto, da verdade total quanto da pura mentira, pertence, se não unicamente à nossa sociedade, pelo menos a uma sociedade em que uma economia urbana de mercado já foi desenvolvida. Com efeito, *a ideologia é justificação*. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida mas que deve ser defendida, quer, por outra parte, a idéia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não subsistiria. (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 191, grifo do autor).

Há inverdade na fundamentação absoluta e a-histórica dos direitos humanos enquanto naturais, na justificativa da desigualdade pela classe burguesa por meio da afirmação da igualdade. A afirmação de uma igualdade abstrata, no entanto, não invalida seu conteúdo verdadeiro. A ideologia não é pura mentira. Como afirma Horkheimer (1990), o materialismo histórico não descarta a moral, pois ela é um

fenômeno humano que tem sua base nas condições materiais e na real situação global do grupo social. O conhecimento não tem origem em elementos puramente lógicos, ou mesmo na experiência imediata dos sentidos, mas é determinado por processos sociais reais. Segundo Horkheimer (1983, p. 125), “os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo”. Como já afirmavam Marx e Engels (2007), a linguagem da política, das leis e da moral são condicionadas pelas forças de produção e pela circulação de produtos, inclusive culturais. A consciência não pode ser diferenciada dos homens e dos processos reais de vida nos quais se encontram.

Se em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como em uma câmara obscura, este fenômeno provém igualmente de seu processo histórico de vida, assim como a inversão dos objetos ao se projetarem sobre a retina provém de seu processo diretamente físico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

A consequência que se pode tirar dessa forma de pensamento é a de que o racionalismo que está na base do direito natural é uma imagem invertida de processos materiais que já apresentavam as possibilidades de uma organização social racional baseada nos princípios de justiça, igualdade e liberdade. Por outro lado, também a irracionalidade objetiva se manifesta e, por processos históricos, a inversão ideológica não é percebida; por consequência, os homens acreditam que pensar a igualdade como natural é suficiente.

O desejo de uma nova configuração material e espiritual da sociedade já se expressava no século XVI e levava em consideração o tema da igualdade. Na fantasia, ou na imaginação – que segundo o materialismo também expressam possibilidades da realidade –, Thomas Morus ([198-?], p. 70) faz falar seu

personagem Rafael Hitlodeu em *A Utopia*¹³:

Agora, caro Morus, vou relatar-vos o fundo de minha alma, e dizer-vos os meus pensamentos mais íntimos. Em toda a parte onde a propriedade for um direito individual, onde todas as coisas se medirem pelo dinheiro, não se poderá jamais organizar nem a justiça nem a propriedade social, a menos que denomineis justa a sociedade em que o que há de melhor é a partilha dos piores, e que considereis perfeitamente feliz o Estado no qual a fortuna pública é a presa dum punhado de indivíduos insaciáveis de prazeres, enquanto a massa é devorada pela miséria.

Também quando comparo as instituições utopianas com as dos outros países, não me canso de admirar a sabedoria e a humanidade de uma parte, e deplorar de outra, o desvario e a barbárie.

Para Morus, valores como justiça, prosperidade social, sabedoria e humanidade se opõem a desvario, barbárie e miséria. Às instituições em vigência, à propriedade individual, Rafael Hitlodeu opõe a idéia de igualdade:

Quando me entrego a esses pensamentos, faço inteira justiça a Platão e não me admiro mais que ele tenha desdenhado legislar para os povos que não aceitam a comunidade dos bens. Esse grande gênio previra facilmente que o único meio de organizar a felicidade pública, fora a aplicação do princípio da *igualdade*. [...] o único meio de distribuir os bens com igualdade e justiça, e de fazer a felicidade do gênero humano, é a abolição da propriedade. Enquanto o direito de propriedade for o fundamento do edifício social, a classe mais numerosa e mais estimável não terá por quinhão senão miséria, tormentos e desesperos. (MORUS, [198-?], p. 71; grifo do autor).

O reflexo utópico da igualdade material de Morus pode ser encontrado na idéia de uma igual distribuição também da propriedade intelectual. Para ele, poucos homens deveriam ser liberados do trabalho material, dedicando-se exclusivamente às atividades culturais e científicas, mas isso não impediria o oferecimento de “uma educação liberal a todas as crianças” (MORUS, [198-?], p. 102). A formulação utópica da educação para todos nasce ao mesmo tempo e sob as mesmas condições dos direitos humanos, acompanhando suas contradições. Dentre estas, a nítida exclusão dos loucos que, apesar da preocupação em acolhê-los de forma

¹³ Horkheimer ([19--?], p. 93-94) ilustra bem a relação entre utopia e direito natural: “A utopia encerra o convencimento de que a sociedade só pode alcançar a meta que o direito natural burguês a prescreveu (que consiste em satisfazer os interesses de todos) se, renunciando ao cego mecanismo da concorrência entre múltiplas vontades individuais como base econômica, planifica o processo de vida desses indivíduos visando o interesse de todos. Mediante essa teoria, que põe em conexão com as relações econômicas entre os homens não só o bem estar externo, mas também o desenvolvimento da moral e da ciência, os sonhos utopistas da Modernidade [...] demonstram estar ao menos tão perto da realidade como as apologias do existente”.

mais humana e bem humorada, serviam apenas para fazer rir:

Os bufões da Utopia fazem as delícias dos habitantes; maltratá-los é coisa vergonhosa. Assim, o prazer que se tira da loucura de outrem não é proibido. Os utopianos não confiam os bobos a esses homens tristes e severos que as palavras e as ações mais cômicas não conseguem desanuviar. Temem que tão sérias personagens não possuam a indulgência precisa para aturar e cuidar de um pobre louco que não serve para nada e que nem ao menos consegue fazer rir, único talento com que a natureza o dotou. (MORUS, [198-?], p. 121).

Já no século XVII, a educação para todos foi também enunciada por Comênio, na obra *Didática Magna* (1631/1966). Segundo o autor, “todo homem nasceu com capacidade de adquirir a ciência das coisas, antes de mais nada porque é imagem de Deus” (p. 58). A educação é também a base de uma boa organização social, pois “se quisermos igrejas, estados e famílias bem organizados e florescentes, antes de mais nada ponhamos em ordem as escolas” (p. 34). É justamente o zelo pela ordem¹⁴, todavia, que demonstra a contradição interna à educação e ao homem da época: “os súditos precisam ser iluminados, para que saibam obedecer com prudência os que comandam com sabedoria: não por obrigação e com servil obséquio, mas de bom grado e por amor à ordem” (COMÊNIO, 1966, p. 75). Novamente, ao conjunto “todos” da educação não pertenciam alguns elementos: “ninguém deve ser excluído, a não ser aqueles a quem Deus negou sentidos ou inteligência” (COMÊNIO, 1966, p. 58), ou seja, era admitida a exclusão de pessoas com deficiência.

A contradição entre a manutenção da ordem e as mudanças sociais também se apresenta no autor que foi apontado por Bobbio (1992) como um dos mais importantes teóricos da fundamentação ético-racionalista dos direitos humanos, John Locke. As contribuições históricas de Locke para o campo da educação

¹⁴ Herbert Marcuse (1999, p. 155) evidencia o zelo político pela ordem e a contradição das manifestações políticas pela mudança social da época: “Desde Maquiavel, a mudança social tem sido interpretada em termos de ordem e desordem. A manutenção da ordem era um objetivo da teoria e da prática sociais e todos os outros problemas deveriam estar subordinados a esta meta. Isto responde pelo caráter altamente cínico que distingue as doutrinas políticas dos séculos XVI e XVII.”

inclusiva são essenciais e podemos enunciar pelo menos duas: 1) o tema da tolerância (BOBBIO, 1992) que se desdobrou na idéia de respeito às diferenças; 2) sua teoria sobre a formação do conhecimento, que está na base da educação especial e influenciou autores como Jean Itard e Edouard Séguin¹⁵ (PESSOTTI, 1984). Em seu pensamento pedagógico, porém, Locke não apresentou o mesmo vigor:

Que Locke afinal não tenha levado em nenhuma conta o problema da educação do povo, como já muitas vezes destacado, ou que o tenha resolvido de forma caritativa ou através de escolas de trabalho forçado para rapazes pobres, isso não vem prejudicar o valor teórico da sua proposta pedagógica. (CAMBI, 1999, p. 321).

A contradição entre o valor teórico da proposta pedagógica de Locke e sua preocupação com a educação aristocrática foi evidenciada em outro estudo:

Locke, numa época em que já se falava de uma educação para todos, defender a educação aristocrática, doméstica e, logo, individualista, independente, para a classe burguesa e livre de qualquer compromisso com outras classes [...] retrocede e acentua, na educação, um caráter discriminatório, buscando privilegiar a educação nobiliário-burguesa. Mas se é a educação que cria as diferenças, deveríamos defender a necessidade universal da mesma para que as desigualdades desaparecessem. Teoricamente, assim, Locke defende a liberdade em geral, para todos, mas na prática, além de entender que cada um está bem onde está (lugar social), defende a educação para as classes dirigentes. É esta postura liberal, contraditória, que é necessário superar. (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 92).

Na sua primeira fase, a relação entre direitos humanos e educação para todos revelou algumas características importantes: a idéia de uma utópica educação para todos baseada na igualdade material, propondo, portanto, uma nova ordem social, mas ainda excludente em relação aos bufões e loucos; uma proposta de educação para todos que mantenha a ordem e a submissão, excluindo pessoas privadas de sentidos e inteligência; a contradição de um pensamento, dos mais influentes na formulação dos direitos humanos, que foi ao mesmo tempo igualitário em política e

¹⁵ Jean Itard (1774-1838) foi um médico e educador francês que ficou famoso por acreditar na possibilidade de trabalho educacional com uma criança selvagem diagnosticada como um “caso perdido” pelo então famoso psiquiatra Pinel. Foi influenciado por Locke, Condillac e Rousseau. Edouard Séguin (1812-1880) foi aluno de Itard e um dos pioneiros nos estudos sistemáticos sobre a educação de pessoas com deficiência mental.

elitista em educação. Se estas são as raízes da árvore genealógica da educação para todos e da inclusão escolar, o problema da dissensão conceitual é mais antigo do que parece à primeira vista. Passemos ao século XVIII, quando o caule da genealogia se desenvolve, dando corpo aos direitos humanos e à educação para todos, nos documentos que os tornam leis positivas, e à educação especial, nas instituições especializadas.

3.1.2 A positivação dos direitos humanos e a educação

A positivação dos direitos humanos e da educação para todos aconteceu no final do século XVIII, principalmente com a Revolução Francesa, sintetizando a contradição entre a instrumentalização da razão e a radicalização do movimento revolucionário em prol da reorganização econômica, política e social. Ao mesmo tempo em que os valores humanitários foram afastados pela racionalidade instrumental e utilitária, os conceitos de humanidade e formação carregaram com eles não a simples idéia de uma reunião de homens, mas de uma organização consciente e justa das relações humanas como um todo racional. A luta pela igualdade material e cultural se tornou manifesta e a educação foi elemento central nessa luta. Também os excluídos ganharam um novo lugar social, as instituições (FOUCAULT, 1992), onde foram desenvolvidas a educação de surdos, de cegos e de deficientes mentais em diversos países (MAZZOTTA, 1996). O potencial transformador, porém, foi congelado por uma restauração conservadora com discurso igualitário, deixando para a história subsequente um caminho conflituoso.

Max Horkheimer (1971, 1976) descreveu o processo histórico pelo qual a racionalidade objetiva, tal como descrita na seção anterior, perde espaço para a

razão instrumental e utilitarista. Nesse processo, que acompanha o desencantamento do mundo pelo desenvolvimento do capitalismo individualista, a razão não é mais vista como correspondente da racionalidade da natureza, das instituições, mas como resultante da experiência subjetiva individual. A teoria empirista do conhecimento, que descreve a razão como resultado das impressões sensoriais e, por consequência, torna-se relativista e cética (HORKHEIMER, 1976), suspeita dos universais e do que não se apresenta como dado. Dela o Iluminismo herdou a suspeita contra os mitos e superstições, que se voltou também contra a razão objetiva e seus conceitos mais gerais como, por exemplo, liberdade e justiça.

Para o tipo de consciência que no mundo ilustrado se insinua cada vez mais só há uma autoridade, a ciência que se esgota em fatos e em números; e a afirmação de que a justiça e a liberdade sejam em si melhores que a injustiça e a opressão não admite verificação com as categorias dessa ciência. De acordo com o veredicto da crítica científica do conhecimento, não há nada que justifique que uma forma especial de modo de vida, uma filosofia ou religião sejam consideradas melhores, mais elevadas ou mais verdadeiras que outras quaisquer; desde que a razão se desembaraçou da reflexão sobre os fins como medida de si mesma, é impossível dizer que um sistema econômico e político seja irracional, por cruel ou despótico que seja, desde que funcione¹⁶. (HORKHEIMER, 1971, p. 279).

Por outro lado, a razão objetiva se fazia presente e se expressava como consciência social e uma tentativa concreta de reorganização das condições materiais e culturais. Marcuse (1999) opõe à tendência de manutenção da ordem, até então dominante, um ponto exato em que novas questões históricas abalam a teoria política e configuram uma nova doutrina da mudança social.

Isto acontece no período em que a classe média francesa derruba o domínio do absolutismo feudal e começa a adaptar as instituições sociais e políticas ao atual estágio da cultura material. Na Inglaterra, a nobreza feudal tinha se amalgamado com a classe média desde os séculos XVI e XVII e não foi necessária nenhuma nova revolução política para consumir esta

¹⁶ Para el tipo de conciencia que en el mundo ilustrado se insinúa cada vez más sólo hay una autoridad, la ciencia que se agota en hechos y en números; y la afirmación de que la justicia y la libertad sean en sí mejores que la injusticia y la opresión no admite verificación con las categorías de esta ciencia. De acuerdo con el veredicto de la crítica científica del conocimiento, no hay nada que justifique que una forma especial de manera de vivir, una filosofía o una religión sean consideradas mejores, más elevadas o más verdaderas que otras cualesquiera; en cuanto la razón se ha desembarazado de la reflexión sobre los fines como medida de sí misma, es imposible decir que un sistema económico o político sea irrazonable, por cruel o despótico que sea, con tal que funcione.

tendência. Na Europa Central, o absolutismo permaneceu ainda incontestado; somente na França as forças sociais conflitantes foram levadas a uma situação revolucionária. O mesmo movimento que originou a independência americana fez que na França a mudança da cultura de adaptação se tornasse causa de uma revolução. Aqui, a tensão entre a cultura material em evolução e as instituições sociais e políticas obsoletas foi tão forte que colocou o problema da mudança no centro do pensamento político e social. Já não era mais um problema de manter a ordem, mas de destruí-la. (MARCUSE, 1999, p. 156).

O lema da Revolução contra a ordem opressora era “igualdade, liberdade e fraternidade”. Mais uma vez a igualdade dos bens era proposta, pelo menos na fase mais radical da Revolução Francesa: “o período jacobino foi tendencialmente anti-burguês e anti-capitalista”¹⁷ (FEHÉR, 1989, p. 172). Os jacobinos projetavam uma nova organização social, começando do zero, sob os princípios de uma humanidade livre, justa, igualitária, que foi influente nas conseqüentes lutas socialistas:

Ao aceitar o programa *enragé* [dos raivosos]¹⁸ e colocá-lo no primeiro lugar da ordem do dia de um “governo revolucionário”, pela primeira vez na história moderna elevaram a “questão social” à categoria de “problema por excelência” da revolução: quer dizer que a questão social se converteu na própria essência da revolução. Isso nunca havia acontecido anteriormente. Nas revoluções anteriores, as chamadas causas “mais profundas”, quer dizer as causas sócio-econômicas, haviam-se manifestado invariavelmente sob o que Marx chamou “disfarces ideológicos” na consciência dos atores, ou dito de outra forma, haviam atuado “por debaixo da superfície”. (FEHÉR, 1989, p. 177).¹⁹

Durante o século XVIII, as leis não foram tomadas como fonte da verdade, a revolução foi uma busca de ruptura e tentativa de reconciliação entre as leis e a idéia de uma vida boa. Nesse sentido, novos documentos foram criados (HORKHEIMER, 1976). Entre eles, a Declaração dos Direitos Humanos. Segundo Fehér (1989, p.

¹⁷ El período jacobino fue tendencialmente antiburgués y anticapitalista.

¹⁸ O termo *enragé* designa um dos quatro grupos centrais da Revolução Francesa, os *raivosos*, grupo de extrema esquerda que lutava por mudanças radicais e queria todo o poder nas mãos do povo. Os demais grupos eram o dos *jacobinos*, representantes da pequena burguesia e do povo, do *pântano*, representantes da burguesia financeira e os *girondinos*, representantes da burguesia (PEDRO; CÁCERES, 1982).

¹⁹ Al aceptar el programa *enragé* y colocarlo em el primer lugar del orden del día de un “gobierno revolucionario”, por primera vez en la historia elevaron la “cuestión social” al rango de “problema por excelencia” de la revolución: es decir la cuestión social se convirtió en la esencia misma de la revolución. Esto nunca había ocurrido anteriormente. En las revoluciones anteriores, las llamadas causas “más profundas”, es decir las causas socioeconómicas, se habían manifestado invariablemente bajo lo que Marx llamó “disfraces ideológicos” em la conciencia de los actores o, dicho de otra forma, habían actuado “por debajo de la superficie”.

186), os conservadores temiam a nova Declaração, que deveria ser “a lei fundamental dos pobres”, pois ameaçava diretamente o direito à propriedade. A existência e a liberdade eram considerados os direitos naturais mais relevantes, aos quais a propriedade se opunha:

É necessário atuar como as forças revolucionárias, até conseguir dar aos pobres que lutam pela liberdade os bens mundanos daqueles que lhes ameaçam. Este será um método de igualdade revolucionária [...] que preparará e anunciará a instituição da justiça, a instituição sem a qual a Revolução não teria fundamento²⁰. (SAINT-JUST²¹ apud FEHÉR, 1989, p. 188).

A idéia de uma revolução sócio-econômica, com tendências igualitárias e socialistas, não poderia deixar de lado a igualdade da propriedade intelectual, do saber. Marcuse (1999) destaca o fato de que, entre os pensadores da época, as desigualdades eram consideradas resultado de formas inadequadas de governo e de educação. A emancipação e a felicidade seriam obras da educação, que também deveria se estender a todos.

Com certeza, a Declaração dos Direitos do Homem²² foi o marco de que a humanidade tinha alcançado o limiar de uma sociedade livre e racional, mas idéias, costumes, valores e moral obsoletos ainda dominavam uma população enganada por séculos de opressão e ignorância. Da concepção racionalista seguiu-se que a liderança emancipatória seria concebida como uma liderança fundamentalmente intelectual, baseada na razão e que liberasse os poderes da razão em todos os indivíduos. O controle educacional deveria ter suas justificativas e padrões apenas na razão, quer dizer, deveria agir como cada indivíduo agiria se usasse suas faculdades liberadas e desenvolvidas, descartando qualquer autoridade externa. (MARCUSE, 1999, p. 167).

²⁰ Es necesario actuar como las fuerzas revolucionarias, hasta conseguir dar a los pobres que luchan por la libertad los bienes mundanos de quienes les amenazan. Esta será un método de igualdad revolucionaria [...] que preparará y anunciará la institución de la justicia, la institución social sin la cual la Revolución no tendría fundamento.

²¹ Saint-Just (1767-1794), anti-monarquista, fez parte do governo revolucionário francês como membro do Comitê de Saúde Pública e líder do exército. Ficou conhecido, graças à sua intransigência, como “arcanjo do Terror”.

²² É preciso levar em consideração que também a Declaração carrega a contradição da época, quando declara em seu segundo artigo que a propriedade é um direito natural. Vale lembrar que ela foi redigida sob as influências da burguesia, que, após a execução de nobres pelos camponeses, ficou “temerosa de que as exigências chegassem também às suas propriedades” (PEDRO; CÁCERES, 1982, p. 229). O conteúdo do artigo segundo permaneceu mesmo na reformulação de 1793, período da liderança radical jacobina que durou até 1794, no qual o discurso da *igualdade de fato* foi considerado. Mais adiante, veremos que o direito à propriedade representou um certo progresso ao proteger a propriedade burguesa das influências do antigo regime, mas tal proteção levou à manutenção da desigualdade.

Nessa época, dois conceitos importantes passaram a fazer parte da terminologia filosófica alemã: humanidade e formação. Por humanidade passou-se a entender não apenas o agrupamento de homens, mas aquilo que é exclusivo do homem, que deve ser modelado e desenvolvido e se opõe ao animalesco e brutal, representando a história humana (ABRÃO, 1999). Por formação ou cultura entende-se a representação subjetiva da humanidade e da liberdade, que se emancipou com a burguesia.

Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais [...]. A formação devia ser aquela que dissesse respeito [...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 1996, p. 391-392).

As novas configurações da sociedade, resultantes da revolução industrial e das transformações políticas, exigiam uma nova organização cultural. A discussão de novos modelos educacionais se expandiu das discussões teóricas para as novas instituições políticas.

Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembléias legislativas. (MANACORDA, 2000, p. 249).

Referindo-se ao programa americano, Manacorda (2000, p. 250) o qualifica como “iluminado, mas sem dúvida ainda seletivo”. São os programas educacionais franceses que, na verdade, expressam da melhor forma as idéias de igualdade, humanidade e formação. Prova disso foram os documentos apresentados por Condorcet em 1792 e por Lepelletier em 1793. Condorcet era um famoso cientista e militante dos direitos humanos, principalmente de mulheres e negros, mas foi assassinado pelos revolucionários em 1794. Lepelletier era advogado e foi presidente da Assembléia Constituinte em 1790, seu projeto foi apresentado pelo líder jacobino Robespierre, pois também Lepelletier havia sido assassinado.

Segundo Manacorda (2000, p. 250), o relatório de Condorcet

articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências. Na convicção de um infinito progresso do homem nos vários estágios de sua história rumo a um estágio em que desapareceria a desigualdade entre as nações e as classes, e se concretizaria a indefinida perfectibilidade do indivíduo, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, única, gratuita e neutra.

A idéia da igualdade educacional é bastante clara nas palavras de Condorcet: “A Constituição não pode permitir na instrução pública um ensinamento que, afastando os filhos de uma parte dos cidadãos, destruiria a igualdade das vantagens sociais” (CONDORCET apud MANACAORDA, 2000, p. 251). Idéia reforçada pelo *Plano Nacional de Educação* de Lepelletier, que em seu artigo segundo afirmava: “a educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados” (LEPELLETIER, 1982, p. 216).

Os programas educacionais revolucionários, porém, não foram realizados. Foram ideais que se tornaram herança para os educadores do século XIX, já sob a influência do capitalismo industrial que impunha a questão da instrução para uma mão de obra qualificada. Mesmo o movimento anti-revolucionário e anti-liberal da Restauração, via com simpatia uma educação generalizada, porém nem leiga nem igualitária: “ao sapateiro bastam o silabário e o catecismo” (MANACORDA, 2000, p. 276). Esta expressão traduz um pensamento comum da primeira metade do século XIX, que reservava os conhecimentos científicos às camadas cultas, enquanto os trabalhadores receberiam uma educação moral pura e santa. Segundo Patto (2000), a educação nacional só ganha relevância histórica a partir de 1870, já em um contexto bastante diferenciado daquele da Revolução de quase cem anos antes. Manacorda (2000, p. 276) confirma:

O período da Restauração viu as escolas voltarem ao domínio das Igrejas católicas ou reformadas. [...] Somente a Prússia continuou em parte as tendências do absolutismo iluminado, quando, após a derrota de Jena em 1806, se compreendeu a necessidade de uma educação nacional e popular e Wilhelm von Humboldt, como ministro do Interior, confiou a educação às autoridades estatais locais [...]. Nessa base, a Prússia foi a vanguarda na organização da escola pública na Europa: em 1861, um sexto da população completava nessas escolas a obrigatoriedade escolar; um resultado fraco em si, mas superior aos demais países mais avançados na Europa: 1/7 na Inglaterra, 1/8 nos Países Baixos, 1/9 na França e percentuais bem mais baixos nos outros países católicos. Não é por acaso que depois se afirmou que as vitórias militares prussianas de 1866 e de 1870 foram as vitórias dos mestres-de-escola, tanto que os demais Estados se decidiram a percorrer mais energicamente os caminhos da estatização da instrução.

Com relação à educação das pessoas com deficiência, pode-se dizer que ela também passou por uma revolução, que resultou na origem de dois modelos, o modelo médico e o modelo pedagógico, este último ainda como educação especial segregada. Do desenvolvimento educacional ocorrido nas instituições, chegou-se à oposição descrita por Ceccim (1997, p. 22):

de um lado o organicismo de Willis e Pinel, seguido por Esquirol e outros, que marcaram o fim do dogma na teoria da DM [deficiência mental], mas a capturam pela psiquiatrização e, de outro lado, a educação especial, iniciada por Itard, que derivou menos de Pinel (mestre de Itard) para estabelecer vizinhança íntima com as formulações de educadores como John Locke, Condillac e Rousseau²³.

As pequenas conquistas da educação popular foram acompanhadas de perto pelas da educação especial. Já em 1817, nos Estados Unidos, foi inaugurada a primeira escola pública para surdos e, em 1837, para os cegos; data de 1896 a primeira classe especial para deficientes mentais em uma escola regular (MAZZOTTA, 1996). A educação pública foi se aproximando do povo e das pessoas com deficiência ao mesmo tempo, sob as mesmas condições históricas.

Nesse período, os conceitos de liberdade, igualdade e formação se

²³ Já em Rousseau as diferenças, ou desigualdades, eram entendidas com origens naturais e sociais, inaugurando o modelo social. Ele admitia uma desigualdade física ou natural entre os homens, na força ou no gênio, mas a sociedade deveria substituí-la por uma igualdade moral: “o pacto fundamental, em lugar de destruir a igualdade natural, pelo contrário substitui por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito”. (ROUSSEAU, 1999, p. 81).

depararam com obstáculos. Dadas as contradições sob as quais a igualdade foi proclamada um princípio constitucional, ela se tornou simultaneamente um avanço e um retrocesso. Por um lado, ela garantiu a supressão de desigualdades, como as jurídicas e políticas, para uma parcela da população. Por outro, levou à concepção de que algumas conquistas parciais representavam a totalidade da igualdade, intensificando, na prática, as desigualdades reais entre os homens.

Não ficou muito claro se a igualdade social dos homens ainda era uma exigência a realizar ou já era uma descrição da realidade. A Revolução Francesa não só contribuiu para o reconhecimento teórico do conceito universal de justiça, como também o realizou em larga escala em sua época. Ele domina as idéias do século XIX e está integrado como traço principal no pensamento geral, até mesmo no sentimento do mundo europeu e americano. Todavia, aquelas instituições que, na época da Revolução, personificavam de maneira adequada o princípio, o estado geral da sociedade burguesa tornou velhas. A igualdade perante a lei significou, naquele tempo, apesar da desigualdade dos bens, um progresso no sentido da justiça – hoje ela se tornou insuficiente por causa desta desigualdade. [...] A invulnerabilidade da propriedade era uma proteção do trabalho burguês contra a interferência das autoridades – hoje ela tem como seqüela ao mesmo tempo a expropriação de vastas camadas burguesas e a improdutividade da riqueza social. (HORKHEIMER, 1990, p. 82).

O conceito de igualdade seguiu com seu duplo sentido de construção de um mundo justo, mas também de nivelamento por baixo, ao afirmar espécies de igualdade que passam longe de tornar equivalentes as condições concretas de vida. No campo da história da educação, Cambi (1999, p. 380) evidencia esse processo ao afirmar que a contemporaneidade, que se iniciou com a Revolução Francesa, desenvolveu “possibilidades de igualdade entre os homens, ao realizar (pelo menos em teoria) a igualdade das oportunidades”. O que justificaria a fundamentação da educação inclusiva nos direitos humanos e na igualdade de oportunidades, não fossem as contradições apontadas até aqui. Sobre a igualdade de oportunidades, Fehér e Heller (1977, p. 9) afirmam que ela cumpre bem seu papel na substituição ilusória da igualdade genuína:

embora seu papel não possa ser subestimado, até onde ela contesta desigualdades centenárias, ela é muito mais ilusória que a idéia de igualdade perante a lei, já que é formulada *positivamente* e como tal desmente²⁴ o princípio básico de propriedade privada e influência no poder. Sua função latente, de fato, é assegurar a melhor “distribuição” possível de indivíduos na hierarquia social. A luta constante entre esse princípio de igualdade de oportunidades e a desigualdade subjacente é parte do modelo²⁵ e contribui para seu funcionamento (por exemplo, na forma de lutas constantes por reformas educacionais, oportunidades políticas e sociais, etc.)²⁶. (grifo dos autores)

Em torno da positivação dos direitos humanos encontram-se as forças já enraizadas na fase anterior. A exigência revolucionária de igualdade material vinculada à educação de todos foi feita na Revolução. Já a Restauração viu com simpatia uma educação para todos que fosse conservadora e desigual. A igualdade, enfim, ganhou força de lei, mas manteve a contradição de ser libertária e hierárquica, configurando-se como igualdade apenas formal. Por seu lado, as promessas de igualdade, liberdade e justiça, carregando com elas as de educação para todos e o impulso de desenvolvimento da educação especial, tornaram-se valores que se mantêm vivos na consciência, expressões subjetivas de possíveis transformações objetivas. Os avanços tecnológicos e produtivos, absurdamente mal distribuídos, poderiam realizar tais valores e desfazer o véu ilusório das leis e da moral. As condições contraditórias da igualdade desigual, da liberdade opressora, da justiça injusta e da educação para todos excludente devem ser material para uma perspectiva crítica. O materialismo nos ensina que o conteúdo das idéias não é

²⁴ O verbo utilizado pelos autores é *contradict*. Optamos por traduzi-lo como “desmentir” por ser o termo mais próximo do sentido geral do trecho. Ainda consideramos necessário esclarecer que o “desmentir” não significa denunciar o princípio básico que une propriedade e poder, pelo contrário: por ser ilusória a igualdade de oportunidades, ela é um discurso que desmente apenas aparentemente aquele princípio, acabando por reafirmá-lo.

²⁵ Os autores se referem ao modelo liberal de igualdade, um dos dois principais modelos a partir da Revolução Francesa, oposto ao modelo socialista.

²⁶ Although its role cannot be underestimated in as far as it challenges centuries-old inequalities, it is far more illusory than the idea of equality before the law, since it is *positively* formulated and as such contradicts the basic principle of property ownership and power influence. Its latent function, in fact, is to assure the optimal “distribution” of individuals in the social hierarchy. The constant struggle between this principle of equal opportunity and the underlying inequality is part of the model and contributes to its functioning (e.g., in the form of constant struggles for educational reforms, social and political opportunities, etc.).

eterno, está sujeito às mudanças históricas, fazendo com que a política atual tome como tarefa central a realização de valores desejáveis, sob o risco deles serem extintos, como já acreditam os pensadores pós-modernos (ALVES, 2005). Segundo Marcuse (1998, p. 143), a ética da revolução testemunha o choque entre dois direitos: o direito do que já é, das conquistas da coletividade, e o direito do que pode ou deve ser “porque a dor, a miséria e a injustiça podem assim diminuir, supondo-se sempre que essa chance possa ser justificada como uma possibilidade real”. Horkheimer (1990, p. 79), em um texto da década de trinta afirmava que o materialismo mantém os conceitos de igualdade, liberdade e justiça, buscando a melhora das condições de vida, e que esses conceitos “se transformaram na imagem concreta de uma sociedade melhor, originária da atual, se os homens não mergulharem antes na barbárie”. A década de quarenta assistiu ao mergulho na barbárie, depois disso, os direitos humanos chegaram à universalização. A década de cinquenta viu se abrir a rosa de Hiroxima, a teoria crítica, principalmente pelos escritos de Adorno, desenvolveu novas reflexões sobre a educação, outras visões sobre a diversidade surgiram com as origens do modelo social em oposição ao modelo médico-psicológico. Seriam sinais de um reflorescer?

3.2 DESUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

De 1870 a 1948, do início dos sistemas nacionais de ensino à Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, os processos de humanização e desumanização caminharam lado a lado. Esperanças igualitárias acompanharam os desenvolvimentos do socialismo e da democracia, para os quais a educação merecia especial atenção. Simultaneamente, diferenças sociais foram justificadas

pelo racismo e os novos desdobramentos do capitalismo internacional resultaram nas duas Grandes Guerras. Milhões de vidas humanas foram eliminadas; homens, mulheres e crianças tratados como objetos descartáveis pela estratégia da guerra. Desta vez, a proclamação dos direitos humanos não foi inspirada em uma crescente humanidade, mas na tentativa de preservar o que resta de humanidade diante da desumanização.

Desde então, os processos de trabalho, de produção e conservação da vida, seguem adiante com a lógica capitalista globalizada. As relações internacionais passaram ao controle da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela manutenção do respeito aos direitos humanos e pelas grandes diretrizes da educação mundial que visam a paz. Há que se questionar, entretanto, se são compatíveis os avanços do capitalismo e a paz. O grande número de conflitos internacionais, nos quais alguns dos principais países da ONU estão envolvidos, responde negativamente a esta questão. As transformações na esfera pública e a regressão do público à massa (MILLS, 1981) denunciam uma retração da política, da reflexão e do diálogo coletivo, enfim, da humanidade²⁷. O individualismo capitalista – mais que liberal, neoliberal – aproxima de todos as imagens da desumanização do homem, cuja vida pode ser retirada a qualquer instante por ser menos valorizada que os bens que ele carrega. Possivelmente os homens já não fazem parte da categoria “coisa”, pois esta ainda é prezada, valorizada e apresentada como necessária pelos apelos publicitários. Como sobrevivem os

²⁷ A sociedade passou de um período de autonomia, expressa como opinião pública, para outro de heteronomia, no século XX, configurado pelo atomismo do homem nas massas. Segundo Wright Mills (1981) decresceu o número de pessoas com opiniões expressivas, as quais são veiculadas pelos meios massificantes; a resposta a essas opiniões é praticamente nula, como podemos testemunhar hoje nos programas interativos em que a participação do público, selecionada, é na verdade ilusória. Horkheimer e Adorno (1978, p. 39) descreveram esse processo como correspondente “a uma tendência regressiva para a menor diferenciação e a um maior primitivismo, em termos subjetivo-antropológicos [...] é um fato profundamente negativo, que está ligado, de forma indissolúvel, ao surgimento da barbárie no próprio âmago da Cultura”.

direitos humanos com a decadência da humanidade?

Os avanços em direitos humanos, principalmente em relação aos negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência e outros, apesar da ainda grande discriminação, são inegáveis (ALVES, 2005). Justifica-se uma perspectiva otimista em relação à educação como multiplicadora das atitudes de respeito às diferenças. Ela concorre, no entanto, com uma regressão no direito internacional e na política (AGAMBEN, 2004; ALVES, 2005). A luta pelo reconhecimento como ser humano, em diversos pontos do planeta, tem destacado a relevância de se investigar não apenas o reconhecimento jurídico e da coletividade, mas também o afetivo (HONNETH, 2003). Nesse sentido, cabe perguntar o que ainda se manifesta, na esfera individual, daquelas forças históricas que vêm perdendo credibilidade: igualdade, liberdade e fraternidade.

A capacidade individual de resistir à barbárie ou desumanização – e quiçá de gerar um potencial transformador que amplie o reconhecimento e realização dos direitos humanos – poderia ser preservada e ampliada pela educação? Esta pergunta foi formulada, no campo da teoria crítica, por Theodor Adorno (2000) em suas intervenções sobre o tema da educação contra a barbárie. Trata-se de uma questão central também para as discussões em torno da inclusão escolar. O diálogo possível entre educação contra a barbárie e inclusão escolar pode trazer novos frutos, desfazendo certas ilusões e, dentre outras questões, propondo um giro para o sujeito, ou seja, para os mecanismos psicológicos envolvidos com a reprodução da barbárie ou com a possibilidade de a ela resistir.

3.2.1 A negação dos direitos humanos e a psicologia

O conceito de humanidade perdeu muito do seu sentido histórico nos séculos XIX e XX. Um processo de desumanização ganhou força com a expansão da organização produtiva à sociedade, transformando boa parcela da liberdade humana, a força de trabalho, em mercadoria. É o que se chama de “reificação” ou coisificação (LUKÁCS, 2003). Entre muitos homens de cultura, a diferente valoração atribuída à mercadoria homem era baseada em diferenças atribuídas à natureza biológica dos indivíduos, fosse coletivamente pela raça, fosse individualmente pelo grau de degeneração do espécime. As esperanças libertárias, inspiradas principalmente pela Revolução russa, foram eclipsadas pelos totalitarismos subseqüentes, tanto de direita como de esquerda. Auschwitz, a fábrica da morte construída pelos nazistas, foi o emblema da desumanização na sociedade industrial: ali a organização racionalizada da produção em série serviu para o avesso da autoconservação e do bem-estar – finalidades esperadas de um sistema avançado de trabalho –, resultou em morte e sofrimento incomensurável, em genocídio. A reificação, inerente à forma de produção da vida no capitalismo, foi levada às últimas conseqüências. O cinismo diante dos valores libertários foi expresso no dizer que pairava sobre os portões de Auschwitz, por onde muitos entraram e poucos saíram: “o trabalho liberta”. A justiça deu passagem ao estado de exceção, sob o qual Hitler promulgou um decreto que suspendia os artigos da Constituição relativos às liberdades individuais (AGAMBEN, 2004). Uma das mais importantes reações à barbárie da Segunda Grande Guerra foi a retomada dos direitos humanos, agora como universais. Graças a ela, novos sujeitos de direito emergiram, exigindo reconhecimento legal de suas condições específicas. Curiosamente, o terror seguiu,

patrocinado pelas principais nações democráticas e defensoras dos direitos humanos, tendo como expressão maior a Guerra Fria. A decadência do chamado “socialismo real” promoveu uma onda de otimismo como prelúdio do século XXI, ela deu o tom ao desenvolvimento dos temas da educação para todos e da inclusão escolar. As bases materiais da desumanização, porém, seguem sua marcha. Entramos no século XXI com a proliferação de atos terroristas, intensificação de conflitos étnicos e aumento da desigualdade econômica. Ao que tudo indica, estabelece-se uma crise regressiva dos direitos humanos, fiscalizados sob a influência de interesses pouco universais pela própria Organização das Nações Unidas (ALVES, 2005). Quais as conseqüências dessa dinâmica global para a educação? Com a retração das esferas política e jurídica, como os ideais de liberdade e justiça se mantêm vivos?

O grande desenvolvimento da indústria no século XIX estabeleceu as bases da desumanização capitalista. Segundo Lukács (2003), desde o trabalho artesanal até a indústria mecânica há uma racionalização crescente do processo de trabalho e “uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador” (p. 201). A análise psicológica do processo de trabalho fez com que a mecanização racional penetrasse a alma do trabalhador, que se tornou objeto e não mais sujeito do processo produtivo. Na sociedade do século XX, os fins da humanidade, como emancipação e justiça, não foram justificativas para os meios tecnológicos de produção e organização, foram substituídos por estes em um verdadeiro fetichismo da técnica e da mercadoria. A instrumentalização da razão fez da tecnologia uma “tecno-logia” ou racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1982), que antes projetou no mundo suas categorias influenciadas pela concorrência mercadológica e, depois, descreveu a natureza do mundo como a sua própria, sem

se aperceber disso: a relação mercantil foi descrita como a relação natural entre os homens. Como consequência, a própria forma de produção da vida em nossa sociedade é desumanizante: “em seu destino, é típico da estrutura de toda a sociedade que essa auto-objetivação, esse tornar-se mercadoria de uma função do homem revele com vigor extremo o caráter desumanizado e desumanizante da relação mercantil” (LUKÁCS, 2003, p. 209).

A reificação se evidencia na aplicação de métodos utilizados tanto para o controle de qualidade na produção de objetos como para a mensuração das diferenças humanas. Por meio da estatística, é possível prever quantos pregos serão descartados de um lote, assim como quais crianças serão descartadas do sistema educacional por incapacidade intelectual. Sob esta lógica, Adorno (2001) comenta a apreensão da desumanidade por Aldous Huxley, autor do livro *Admirável mundo novo* (HUXLEY, 1995)²⁸, quando descreveu pequenos horrores que se confirmaram historicamente, tal como “o exame de aptidão para ascensoristas, que seleciona os menos inteligentes” (ADORNO, 2001, p. 93). As castas fictícias de Huxley correspondiam à realidade das teorias raciais dos “Homens de *Sciencia*” do século XIX e de seus herdeiros ideológicos que chegaram ao século XXI. Schwarcz (1993, 1997) restaura os elementos do painel que retrata o horror que crenças como a eugenia e a degenerescência desencadearam. Elas serviram para classificar nos níveis mais baixos da hierarquia social aqueles que, fragilizados por processos históricos e sociais, foram considerados naturais ou biologicamente inferiores. No campo educacional, as relações de poder da sociedade se reproduziram na instituição escolar que, ao frustrar-se em seu entusiasmo pelo esclarecimento da população, acabou por deslocar o próprio fracasso para os indivíduos das classes

²⁸ Publicado pela primeira vez em 1932.

baixas, descrevendo-os como intelectualmente inferiores (PATTO, 2000). As pessoas com deficiência, tal como mercadoria com defeito, foram vítimas de discriminação massiva, como evidencia uma propaganda nazista fazendo referência à deficiência mental:

O povo alemão desconhece o ambiente deprimente desses prédios, onde milhares de idiotas balbuciantes precisam ser alimentados e cuidados. Eles são inferiores a qualquer animal. Será que devemos deixar esse fardo como herança para as gerações futuras? (AUSCHWITZ, 2007)

Os excluídos serviram como cobaias, materiais de teste ou peças de reposição na indústria nazista. Com a reificação e a falência da humanidade, desfalecia a educação para todos. Um dos líderes da reforma educacional na Itália fascista, Giovanni Gentile, enunciou com clareza: “A exclusão de um certo número de alunos da escola pública foi o propósito bem claro da nossa reforma [...] Não deve haver lugar para todos” (apud MANACORDA, 2000, p. 331).

O terror instaurado pela Segunda Grande Guerra reuniu as mais poderosas nações em uma organização “para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos” (ONU, 2008): a Organização das Nações Unidas. Foi ela a responsável pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948 e, desde então, influencia fortemente a política, a economia e a educação em grande parte do mundo. Dadas as condições adversas que motivaram a universalização dos direitos humanos, paira a dúvida sobre ela ter sido uma autêntica retomada dos valores libertários da Revolução francesa ou uma formação reativa coletiva que, em termos psicanalíticos, no âmbito individual, assume “um valor sintomático no que oferece de rígido, de forçado, de compulsivo, pelos seus fracassos acidentais, pelo fato de levar, às vezes diretamente, a um resultado oposto ao que é conscientemente visado”. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 200).

Mantendo a lógica das seções anteriores, interpretamos a universalização dos direitos humanos como uma tensão entre os discursos emancipatórios fragmentados e uma possível formação de reação diante da falta de confiança da civilização em si própria. Conquistas jurídicas igualitárias contrastam com o desenvolvimento do neoliberalismo e da desigualdade material, contraste este que se expressa na divisão dos direitos humanos entre civis e políticos por um lado e, por outro, econômicos, sociais e culturais (ALVES, 2005).

Objeto por muitos séculos do fenômeno da desumanização sob formas diversas, os “diferentes”, neste século [XX], particularmente após a Segunda Guerra Mundial, organizaram-se e obtiveram importantes vitórias, todas estimuladas pelo nem sempre perceptível trabalho de conscientização das Nações Unidas na esfera dos direitos humanos. Por mais que ainda sejam, e é evidente que o são, com frequência discriminados, não seria possível a ninguém, em sã consciência, equiparar a situação atual dos negros, da mulher, dos estrangeiros, dos que professam religiões não-majoritárias, dos homossexuais e, até, dos indígenas, à condição em que se encontravam poucas décadas atrás. Se a igualdade postulada nas convenções da ONU ainda não é real, ela existe *de jure* em quase todos os países. E, pelo menos no Ocidente, de tradição liberal, instrumentos de proteção jurídica e de ação judicial compensatória para as discriminações e outras violações sofridas existem, com utilização e resultados variáveis. Todos foram estabelecidos pela modernidade “ilustrada”, com base no humanismo universalista, que a filosofia atual²⁹ desqualifica. (ALVES, 2005, p. 12).

As importantes vitórias merecem reconhecimento, mas não se deve esquecer que as igualdades postuladas não são reais e, em consonância com a ilusão da igualdade de oportunidades, guardam distância da igualdade de fato. A influência da economia na condução dos direitos humanos se expressa na divisão destes:

o bloco dos países capitalistas, liderado pelos Estados Unidos, firmou a posição de que os direitos civis e políticos podem ser aplicados e exigidos desde logo dos governos (seriam “auto-aplicáveis”), ao passo que os direitos econômicos, sociais e culturais só aos poucos poderiam passar da teoria à prática (seriam “programáticos”). (TRINDADE, 2002, p. 192).

Na década de sessenta, foram elaborados dois pactos internacionais, o dos

²⁹ Com a expressão “filosofia atual”, o autor se refere à filosofia pós-moderna: “Enquanto a modernidade postulava uma razão universal, característica do ser humano, capaz de apreender a verdade e de construir, pela História, seu caminho para a liberdade, a “pós-modernidade” filosófica nega todas essas premissas. O ser humano é considerado prisioneiro da linguagem e das estruturas cognitivo-disciplinares em que vive. [...] O universal não existe, como tampouco a História ou um caminho para a liberdade. O próprio Homem, como criação epistemológica do Iluminismo, teria deixado de existir”. (ALVES, 2005, p. 13).

direitos civis e políticos e o dos direitos econômicos, sociais e culturais. Essa cisão é bastante reveladora. A reunificação dos direitos humanos só foi retomada na década de noventa, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos de 1993, sob um clima de otimismo neoliberal com o fim da União Soviética.

Se, no período da Guerra Fria, a Comissão dos Direitos Humanos era usada de maneira propagandística, parcial e seletiva, para a obtenção de ganhos políticos na disputa estratégica bipolar, esperava-se que, com a superação do conflito-ideológico capitalismo *versus* comunismo, ela pudesse vir a atuar de maneira mais equânime. Melhoras houve algumas, no início dos anos de 1990, sobretudo no estado de espírito de participantes e observadores. Mas foram aos poucos sendo carcomidas por outros tipos de disputas. (ALVES, 2005, p. 227).

A questão econômica é fundamental para a compreensão da situação atual dos direitos humanos. Torna-se difícil combater fenômenos atentatórios aos direitos fundamentais de todos, como escravidão, tráfico de pessoas, exploração de mulheres e crianças, quando são causados por interesses dos Estados. A escolha dos membros da Comissão de Direitos Humanos da ONU é feita pelo Conselho Econômico e Social, nos Estados Unidos. Sobre o atual sistema internacional de direitos humanos, Alves (2005, p. 229) afirma que “a Comissão [...] continua a acusar seletivamente apenas os não-poderosos”. Mais direta se torna a análise do autor, diplomata brasileiro que chegou a participar da referida Comissão, comentando a demissão de uma Alta Comissária:

Mary Robinson, ex-presidente da República da Irlanda, que vinha procurando dar tratamento equânime, não-seletivo e abrangente à matéria desde que assumira esse cargo (inclusive gerenciando junto às instituições financeiras internacionais para que não descurassem dos direitos humanos em seus financiamentos de projetos e nas diretrizes aos Governos que deles necessitassem), foi levada a demitir-se. Pode-se, talvez, ter dúvidas se as pressões que mais a constrangeram decorriam das atenções que ela dava aos direitos econômicos e sociais, que sempre reconheceu tão fundamentais quanto os civis e políticos, ou dos comentários que fez após o Onze de Setembro sobre a imprescindibilidade de se respeitarem os direitos humanos na luta contra o terrorismo. (ALVES, 2005, p. 229).

O início dos anos noventa foi marcado por esperança e otimismo. Além do término da Guerra Fria e da crença no fim do terror armamentista entre as duas superpotências, temas como ecologia, direitos humanos em geral e das minorias,

passaram a fazer parte da agenda internacional. Justamente nessa época foram elaborados os dois principais documentos relacionados à educação para todos e à inclusão escolar, que manifestaram a mesma esperança e o mesmo otimismo. O historiador da educação, Mario Alighiero Manacorda (2000, p. 354), encerrou seu livro, editado originalmente em 1989, com um possível prelúdio à Declaração de Educação para Todos:

Perante a existência de um tal congresso universal de doutos e expertos nos vários campos da ciência, da cultura e da educação, como é a UNESCO, que, junto a outros congressos consagrados a outros setores da vida social, é parte da suprema assembléia política de todas as nações da Terra, talvez o espírito do historiador [...] se abra finalmente para a esperança. Talvez os magníficos destinos da educação mundial sonhados no passado estejam finalmente garantidos, estão escritos já, não em leves folhas de autores isolados destinadas a se perderem ao vento como as sentenças de Sibila³⁰, mas nos Anuários e nas Recomendações emanadas por uma solene autoridade mundial. Parece ver realizada a proposta do grande visionário Comenius, que apelava para uma consulta universal a fim de reformar a condição humana, recomendando abordar juntas a cultura, a política e a moral. Ele dirigia seu atormentado apelo após uma série de guerras prolongadas e atrozidades que desolaram a Europa e no seu profético milenarismo anunciava que já se estava no último século (*ultimo hoc saeculo*), no fim do mundo (*sub mundi finem*). Também a ONU e a UNESCO, estas atuais *consultationes catholicae* (consultas universais), nasceram ao término de uma guerra atroz, que desolara a Europa e metade do mundo: e ninguém pode dizer se estamos ou não *sub mundi finem*.

Se houve um momento de esperança, uma retomada ainda que desconfiada do tema da emancipação – “não que as idéias e teorias do final da Guerra Fria indicassem os caminhos da liberdade e da igualdade” (ALVES, 2005, p. 222) –, hoje ele já se faz saudoso. Se o sistema internacional dos direitos humanos se entrega às exigências econômicas dos países mais poderosos, as intervenções militares que se dizem defensoras dos direitos humanos servem mais a interesses econômicos e resultam em maior desrespeito a esses direitos;

como será possível estancar as violações de direitos se nada é feito para melhorar as condições que criam violadores e vítimas? Como exigir

³⁰ Sibila, na mitologia grega, foi uma profetiza que escrevia os nomes e destinos dos indivíduos em folhas de árvores e as arranjava de forma organizada, para a consulta de seus devotos, em sua caverna. Se, ao abrir da porta, o vento entrasse e dispersasse as folhas, o oráculo se perdia. A menção a Sibila, no contexto da relação entre direitos humanos e educação, merece como complemento a citação de uma de suas frases que se tornou proverbial: “Não te curves aos infortúnios, mas avança com maior coragem”. (VIRGÍLIO apud BULFINCH, 1999, p. 314).

eqüidade num mundo em que tudo é iníquo? Por que punir com vigor o tráfico de seres humanos, se não se cogita de medidas abrangentes para melhorar um pouco as condições existentes nas terras de origem das vítimas? Ou para minorar a miséria que leva os desesperados até mesmo em áreas ricas a aceitar todo tipo de escravismo? Por que será que a Europa Oriental ex-comunista se tornou um dos principais celeiros de prostitutas encaminhadas ao Ocidente (com entreposto em Kossovo!)? Será que os emigrantes da África que vão para a Europa em botes, correndo todos os riscos, fazem-no porque são adeptos de aventuras? Será que os mexicanos pobres anseiam por ser *chicanos*, atravessados por *coiotes*, nas terras onde serão ilegais [...]? Como evitar que crianças sejam exploradas em trabalhos desumanos, se os pais não têm condições de mantê-las? Como impedir o uso ou a participação “voluntária” de crianças em guerras de países miseráveis, se a sobrevivência delas, até em tempos pacíficos e em sociedades mais ricas, já é batalha diária que as encaminha para o crime? (ALVES, 2005, p. 239).

Torna-se irresistível a conclusão de que os direitos humanos passam por um retrocesso: “isso é bastante claro no que diz respeito ao Direito e aos direitos humanos” (ALVES, 2005, p. 236).

Admitir que não só os direitos humanos, mas também o Direito, passam por uma regressão reforça a tese defendida pelo filósofo Giorgio Agamben (2002, 2004) de que o estado de exceção, que constitui uma suspensão de direitos, é o paradigma político da modernidade. Para ele, o que aconteceu nos campos de concentração

supera de tal modo o conceito jurídico de crime, que amiúde tem-se deixado simplesmente de considerar a específica estrutura jurídico-política na qual aqueles eventos se produziram. O campo é apenas o local onde se realizou a mais absoluta *conditio inhumana* que se tenha dado sobre a terra [...]. Seguiremos deliberadamente aqui uma orientação inversa. Ao invés de deduzir a definição do campo a partir dos eventos que aí se desenrolaram, nos perguntaremos antes: o que é um campo, qual a sua estrutura jurídico-política, por que semelhantes eventos aí puderam ter lugar? Isto nos levará a olhar o campo não como um fato histórico e uma anomalia pertencente ao passado (mesmo que, eventualmente, ainda verificável), mas, de algum modo, como a matriz oculta, o *nómos*³¹ do espaço político em que ainda vivemos. (AGAMBEN, 2002, p. 173).

A entrada no século XXI viria confirmar a regressão do direito e a confirmação do estado de exceção universal. Agamben (2004) menciona o *USA Patriot Act* de outubro de 2001, um mês após o 11 de setembro em que as torres gêmeas foram

³¹ A palavra *nómos* foi definida por Agamben (2002, p. 37) como o poder que opera “com mão mais forte” a união paradoxal entre dois opostos: violência e justiça.

atingidas por um ato terrorista, como uma anulação de estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser juridicamente inclassificável. Segundo esse ato, qualquer estrangeiro que parecesse ameaçar a segurança americana poderia ser preso e expulso do país. Mais ainda,

os talibãs capturados no Afeganistão, além de não gozarem do estatuto de POW [prisioneiro de guerra] de acordo com a Convenção de Genebra, tampouco gozam daquele de acusado segundo as leis norte-americanas. Nem prisioneiros nem acusados, mas apenas *detainees*³², são objeto de uma pura dominação de fato, de uma detenção indeterminada não só no sentido temporal mas também quanto à sua própria natureza, porque totalmente fora da lei e do controle judiciário. A única comparação possível é com a situação jurídica dos judeus nos *Lager* [acampamentos] nazistas: juntamente com a cidadania, haviam perdido toda identidade jurídica. (AGAMBEN, 2004, p. 14).

A contradição entre a universalização dos direitos humanos e o campo de concentração como estrutura jurídico-política da atualidade foi mencionada para chamar a atenção para a regressão da esfera jurídica enquanto possibilidade de reconhecimento das diferenças. O otimismo do início dos anos noventa vem sendo substituído pela noção de regressão dos direitos humanos. O que resta dos fundamentos materiais das noções de liberdade e igualdade?

Axel Honneth (2003), um representante da terceira geração da teoria crítica, tem levantado questões importantes a esse respeito. Para ele, o reconhecimento moral abrange três dimensões relacionadas à vida individual e coletiva: amor, direito e estima. Assim, se consideramos como positivo, apesar de decadente, o reconhecimento jurídico das pessoas com necessidades educacionais especiais, duas outras esferas são ainda relevantes para a fundamentação de uma educação diferenciada: a do amor e da estima. Apresentando essa teoria, Patrícia Mattos (2008, p. 61) afirma que

³² Termo utilizado por governos e militares para designar indivíduos mantidos sob custódia que não são prisioneiros de guerra ou suspeitos de crimes. Refere-se a qualquer pessoa capturada ou detida pelas forças armadas. Seu uso se tornou comum durante a guerra do Afeganistão em 2001. (adaptado do verbete *detainee* no sítio <http://en.wikipedia.org>).

o reconhecimento social, ou seja, o fato da percepção e aceitação de um indivíduo pelos outros nas várias dimensões da vida tem, portanto, a ver com um “reconhecimento afetivo” desse indivíduo que ultrapassa de muito a esfera jurídica formal. Afinal, um indivíduo pode ter acesso a seus direitos formais e ser “invisível” emocionalmente para seus pares. Essa ofensa afetiva não é prevista em nenhum código, mas o sofrimento decorrente pode ser muito maior que as ofensas “materiais” constantes das leis.

Não vamos nos aprofundar no pensamento de Honneth, mas suas considerações são relevantes para demonstrar como permanecem atuais elementos teóricos desenvolvidos pelos autores da primeira geração da teoria crítica. Esta já indicava o quanto os Estados de bem-estar social já apresentavam elementos regressivos com relação aos valores libertários (MARCUSE, 1982) e como as forças para lutar contra a desigualdade se encaminhavam da esfera política para a esfera individual e afetiva.

Por isso, a análise social é também capaz de extrair da experiência individual incomparavelmente mais do que admitia Hegel, ao passo que inversamente as grandes categorias históricas [...] não estão mais a salvo da suspeita de logro. [...] muito da violência do protesto passou de novo para o indivíduo. [...] Em face da concórdia totalitária que apregoa imediatamente como sentido a eliminação da diferença, é possível que, temporariamente, até mesmo algo da força social de libertação tenha-se retirado para a esfera individual. Nela a teoria crítica se demora e isso não somente com má consciência. (ADORNO, 1993, p. 10).

A atenção teórica voltada para a esfera individual, para um elemento subjetivo como a fantasia, já fazia parte do primeiro programa da teoria crítica. Horkheimer (1983) apontou a diferença entre o socialismo utópico e a teoria crítica por esta provar sua “possibilidade real fundada nas forças produtivas humanas desenvolvidas” (p. 138). Admite, porém, que “este pensamento tem algo em comum com a fantasia. Trata-se de fato de uma imagem do futuro, surgida da compreensão profunda do presente” (p. 139). Graças às configurações históricas dominantes, a materialidade histórica de uma sociedade racional, por não conformar o todo, reside subjetivamente nas partes: “o fim de uma sociedade racional, que hoje parece estar preservada apenas na imaginação, pertence efetivamente a todos os homens” (p. 160). A imaginação e a fantasia conservam, para além da racionalidade da

consciência reificada, no indivíduo, a teleologia da racionalidade social. A relação entre verdade e fantasia também se expressa no pensamento de Herbert Marcuse:

O que, entretanto, se o desenvolvimento esboçado pela teoria não acontecer, se as forças que deveriam produzir a transformação recuassem e parecessem sucumbir? Tanto menos por isto a verdade da teoria seria refutada, quanto mais ela aparecesse sob uma nova luz e esclarecesse novos lados e partes de seu objeto. [...] Sua crítica dirige-se também contra o desvio de suas plenas exigências econômicas e políticas nos muitos lugares onde dela se reivindicam. Essa situação obriga a teoria novamente a uma ênfase aguda da preocupação, contida em toda sua análise, pelas potencialidades dos homens, pela liberdade, felicidade (*Glück*) e direito do indivíduo. Elas são para a teoria exclusivamente possibilidades da concreta situação social [...]. Diferentemente de outros sistemas filosóficos, a liberdade humana aqui não é um fantasma e nem interioridade não comprometida, deixando tudo no mundo como estava, mas sim uma possibilidade real, uma relação social de cujo desenvolvimento o destino dos homens depende. [...] Portanto, ela não tem medo da utopia, pela qual a nova ordem é denunciada. Na medida em que a verdade não for realizável dentro da ordem social existente, mesmo assim ela tem para esta o caráter de uma mera utopia. Tal transcendência não fala contra, mas sim pela verdade. O elemento utópico foi, na filosofia, durante muito tempo, o único elemento progressivo: como as construções dos melhores Estados, do prazer superior, da felicidade (*Glückseligkeit*) perfeita e da paz perpétua. A teimosia, que vem se apegar à verdade contra todas as aparências, tem dado lugar, na filosofia, hoje, à extravagância e ao oportunismo sem pudor. Na teoria crítica, a teimosia foi mantida como a autêntica qualidade do pensamento filosófico. (MARCUSE, 1997, p. 144-145).

Também aqui não se trata de tornar as verdades eternas e metafísicas, mas nem por isso as verdades do passado são abandonadas: a teoria crítica se preocupa em não perdê-las. Para tanto, “para preservar no presente o que ainda não está presente como meta, a fantasia é necessária”. (MARCUSE, 1997, p. 153). O vínculo entre fantasia e filosofia se deu por meio do conceito de imaginação³³:

Devido a sua capacidade única de “intuir” um objeto mesmo ausente, de criar algo a partir do fundamento material dado do conhecimento, a imaginação indica um elevado grau de independência, a liberdade em meio de um mundo de não-liberdade. Ao ultrapassar o presente pode antecipar o futuro. [...] Numa situação em que tal futuro [dado pelo já possível desenvolvimento e satisfação das necessidades no presente] representa uma possibilidade real, a fantasia é um instrumento importante na tarefa de pôr a meta sempre em vista. A fantasia não se relaciona a outras faculdades

³³ Apenas para ilustrar a semelhança entre os termos “imaginação” e “fantasia”, citaremos uma passagem do *Leviatã* de Hobbes, que será útil apesar da grande diferença entre o empirismo do autor e os argumentos de Horkheimer e Marcuse: “E é a isto que os latinos chamam *imaginação*, por causa da imagem criada pela visão, e aplicam o mesmo termo, ainda que indevidamente, a todos os outros sentidos. Mas os gregos chamam-lhe *fantasia*, que significa *aparência*, e é tão adequado a um sentido como a outro. A *imaginação* nada mais é portanto que uma *sensação diminuída*, e encontra-se nos homens, tal como em muitos outros seres vivos, quer estejam adormecidos, quer estejam despertos”. (HOBBS, 1999, p. 33-34; grifo do autor).

cognitivas como a aparência (*Schein*) à verdade (que de fato se vangloria como a única verdade, então a verdade futura deve se manifestar como aparência). Sem ela, todo conhecimento filosófico permanece sempre no presente ou preso ao passado, separado do futuro, o único que vincula a filosofia à história efetiva da humanidade. (MARCUSE, 1997, p. 155-156).

Quase duas décadas depois da publicação deste texto, originalmente publicado em 1937, Marcuse, em seu livro *Eros e civilização*, de 1955, reforçava a materialidade da fantasia utópica ao afirmar que “as pretensões utópicas da imaginação ficaram saturadas da realidade histórica” ([199-?], p. 144).

Os elementos da subjetividade que estão envolvidos com a transformação social foram temas centrais na elaboração do materialismo histórico frankfurtiano. Desde o início dos anos trinta, Horkheimer destacava o papel da psicologia como ciência auxiliar da história:

A importância da psicologia como ciência auxiliar da história se baseia no fato de que, assim como toda forma de sociedade que já passou pela terra pressupõe um certo estágio evolutivo das forças humanas e, por isso, é condicionada psiquicamente, assim também, sobretudo, o funcionamento de uma forma de organização já existente, e ainda a manutenção daquela já em declínio, depende de fatores psíquicos, entre outros. Particularmente, o mais importante numa análise de determinada época histórica é conhecer as forças e disposições psíquicas, o caráter e a capacidade de mudança dos membros dos diversos grupos sociais. Nem por isso a psicologia se transforma em psicologia de massa, mas adquire seus conhecimentos no estudo dos indivíduos. (HORKHEIMER, 1990, p. 21-22).

Diante da relevância dos elementos críticos e de sua sobrevivência ou não na esfera individual como elemento central na fundamentação dos direitos humanos, passemos ao estudo das conseqüências dessa teoria, formulada para pensar a relação geral entre valores e transformação social, para a questão da educação.

3.2.2 Educação contra a barbárie e inclusão escolar

Um caminho para pensar a dinâmica da relação entre valores, transformação social e escola é o da educação contra a barbárie que, como demonstraremos, possibilita uma aproximação crítica da proposta de inclusão escolar. Denominamos

“educação contra a barbárie” a constelação de idéias apresentadas por Theodor W. Adorno, que gravita ao redor do tema da educação. Serão aqui considerados os efeitos limitantes da desumanização na cultura e em sua transmissão, apontando para as possibilidades sobreviventes de se transformar algo em relação à barbárie por meio da escola. Para tal transformação, fatores psicológicos – como atitudes, preconceito, agressividade, fantasia, valores, compaixão – merecem atenção especial, quando se almeja uma transformação da instituição escolar que alcance o respeito à diversidade e uma inclusão efetiva.

A marcha da desumanização não deixou intacta a possibilidade da formação tal como postulada no século XVIII. A reificação atingiu a cultura, que passou a ser produzida também sob a lógica e o procedimento industrial (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Sob as condições materiais deformadoras da humanidade, a cultura assume a forma de semicultura ou semiformação: “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). Diante da desigualdade social, os pressupostos para uma verdadeira formação são negados,

a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 1996, p. 393).

Essa afirmação de Adorno denuncia o caráter ilusório da idéia de que a educação, por si só, possa acabar com a exclusão. Idéia comum tanto à educação para todos quanto à inclusão escolar. Uma realidade construída socialmente não pode ser facilmente transformada pela educação, principalmente quando as reformas pedagógicas se dão isoladamente, sem transformações também nas condições objetivas da vida social, tomando a “formação” como um pressuposto quando ela já

é “semiformação”.

A crítica ao apriorismo da formação, mais ilusório quanto mais se aproxima da educação popular, não significa uma completa descrença na educação formal. Ela pode não apresentar um potencial transformador das grandes estruturas sociais, como se gostaria, mas pode exercer uma influência significativa na sociedade. Adorno (2000a, p. 116-117), como a UNESCO, voltou-se para o tema da educação sob os efeitos da barbárie da Segunda Grande Guerra, afirmava ele que

enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação racional, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. [...] O *pathos* da escola hoje, sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

Desvelados os limites da educação, emerge seu objetivo central: a desbarbarização das pessoas. Em outras palavras, para mencionar a já famosa máxima adorniana, que Auschwitz não se repita³⁴: “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta” (ADORNO, 2000a, p. 119). O primeiro passo para a desbarbarização é tomar consciência da barbárie, comecemos pelo significado do termo:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui ainda mais para aumentar o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000, p. 155).

Em síntese, a barbárie se expressa de duas formas: 1) o mal-estar gerado pela

³⁴ Evitar a repetição de Auschwitz é, para Adorno, não apenas uma tarefa da educação formal, mas fator de sobrevivência da cultura, em *Dialética negativa* (ADORNO, 1992, p. 365) afirma: “Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico para seu atual estado de escravidão: o de orientar seu pensamento e ação de modo que Auschwitz não se repita, que não volte a ocorrer nada semelhante”.

própria civilização, que tem sua expressão no indivíduo como impulso de destruição; 2) a desigualdade no acesso à formação.

Considerando o segundo aspecto da barbárie, a luta pela educação de todas as pessoas é imprescindível para a desbarbarização. Ainda que sob a influência da semicultura, Adorno (2000a, p. 146) avaliou positivamente o crescente acesso à escolarização: “é preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo”.

Oferecer escola a todos é importante, mas não é tudo. É preciso que a instituição escolar se transforme, desbarbarizar deve ser seu objetivo central. Merece destaque, sob esse ponto de vista, a proposta da inclusão escolar. Ela coloca em primeiro plano, como conteúdos básicos de aprendizagem, saber lidar com as atitudes negativas diante das diferenças. Ao criticar a integração escolar como discriminatória, busca vencer a discriminação e trabalhar diretamente com o preconceito, um dos fatores subjetivos e psicológicos da barbárie. A inclusão escolar, portanto, dá ênfase ao estranhamento como elemento da barbárie e, segundo Freud (1919/1980, p. 282), estranhamos o escondido e oculto em nós mesmos, o reprimido, “tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz”. Compreender a dinâmica psicológica das relações humanas é essencial à educação de todos em uma perspectiva inclusiva.

Não se trata, é importante frisar, de uma psicologização simplificadora do processo de educação das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Primeiro porque trabalhar com conteúdo psíquico em relações complexas como as escolares não é simples. Em segundo lugar, a teoria crítica, baseada em seus estudos sobre o preconceito, posicionou-se de forma nada psicologizante diante dos resultados de pesquisas que revelaram as influências da

desintegração da propriedade média, da crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, das transformações na estrutura familiar, do sistema econômico, na consciência e inconsciência das pessoas (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Nesse sentido, acreditar na bondade natural humana e na educação como promotora da paz social é ilusão. O que a educação contra a barbárie propõe é tomar consciência da agressividade existente em cada um de nós e direcioná-la para fins humanos: “como eu poderia amar o bem, se eu não odiasse o mal”? Adorno (2000a, p. 158) cita essa frase de Strindberg para ilustrar a possibilidade de voltar o impulso destrutivo não contra as pessoas – geralmente as mais frágeis – ou grupos externos aos que nos identificamos, mas às fontes da injustiça:

o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud [...] encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de modo que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça. (ADORNO, 2000a, p. 158).

Não se trata, portanto, de elogiar a moderação, restringir afeições fortes ou simplesmente reprimir a agressividade transformadora. Nesse sentido, também a inclusão escolar propõe transformações escolares que possam trazer à tona e tomar como centrais temas afetivos, transformadores e nada moderados.

A psicologia escolar é um dos combustíveis para a transformação radical da escola, proposta tanto pela educação contra a barbárie como pela inclusão escolar. As propostas pedagógicas anteriores à inclusiva são criticadas por sua padronização e exigência de ajustamento, como se à adaptação escolar correspondesse o sucesso no mundo da prática. A adaptação ao mundo é necessária para a

sobrevivência, mas a escola atual, de forma geral, ainda deixa muito a desejar. Vivemos em um Estado de direito regido pela economia e, no tempo livre, pela indústria cultural. Não somos educados para conhecer nossos direitos, os mecanismos econômicos e interpretar os produtos culturais que alimentam nossas mentes. A proposta de inclusão faz a crítica da escola padronizada e adaptativa, propondo uma reestruturação da instituição escolar que deve se adaptar às diferenças e acolhê-las. Trata-se de um momento em que se questiona toda a estrutura educacional, revendo objetivos e valores a serem trabalhados na escola. Pode ser o momento de acolher funcionamentos cognitivos diferenciados, que não tenham sido tomados pela lógica da exclusão, da competição, da concorrência desmedida. Quem sabe alternativas à racionalidade instrumental não se façam presentes em uma escola que vem perdendo sua função mercadológica, pois o mercado já não é para todos, e possa reavaliar seu direcionamento para a cidadania? Utopia? Por que não? Como vimos, a utopia pode ser a expressão das forças materiais que, negadas pela realidade social, residem na faculdade imaginativa. Foucault (2003, p. 110), ironicamente, descreve duas espécies de utopia: “as utopias proletárias socialistas que têm a propriedade de nunca se realizarem, e as utopias capitalistas que têm a má tendência de se realizarem freqüentemente”. O ceticismo e o pragmatismo dos profissionais ligados à educação, com aversão pela imaginação especulativa, costumam tratar suas utopias sob a denominação de *projeto* ou *programa*, já os projetos igualitários, hoje, na pós-modernidade, são qualificados como mera utopia, crença.

Adorno, fazendo uso de sua faculdade imaginativa, descreveu alguns elementos que consideraria úteis para uma educação contra a barbárie:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as

falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidos, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas [...]. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. (ADORNO, 2000a, p. 183).

Outros elementos da imaginação contra a barbárie são: gerar um sentimento de vergonha dos atos brutais e combater a competição que é “um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 2000a, p. 161). A inclusão escolar também busca combater a violência em suas formas mais sutis e propõe uma educação colaborativa e não competitiva como método para proporcionar a aprendizagem.

Vimos que nas considerações sobre direito e moral a teoria crítica se volta para o indivíduo como retiro das forças de protesto e emancipação. Vimos também que o reconhecimento da alteridade acontece nas esferas do direito, da política e da afetividade, mas as dificuldades atuais em relação às duas primeiras esferas – que justamente por isso requerem engajamento – apontam para uma necessária investigação da esfera subjetiva.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos [...]; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. [...] Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 2000a, p. 121).

Se estivermos corretos, as contradições inerentes à história dos direitos humanos devem ser comuns ao mundo psicológico, sendo este um produto da sociedade e do momento histórico em que se encontra. Tanto os obstáculos como as

forças emancipatórias devem se fazer presentes naqueles que constroem cotidianamente a educação.

Ainda outra aproximação entre teoria crítica e inclusão escolar é possível. Trata-se da relação entre a história da doutrina da mudança social (MARCUSE, 1999) e o modelo social da deficiência, que fundamenta uma nova atitude diante das diferenças e que está na base da educação inclusiva. Em sua reconstituição histórica, Marcuse (1999) demonstra que as doutrinas da mudança social ganham força a partir da Revolução francesa e, já no século XIX, dividem-se em doutrinas de manutenção da ordem ou de reorganização social de forma racional e humana. O modelo social, que chama atenção para a opressão e discriminação exercidas pela sociedade e suas instituições que incapacitam os diferentes (MITTLER, 2003), pode ser interpretado como uma versão recente de teoria da mudança social, pois questiona a ordem estabelecida e propõe transformações nas instituições sociais.

As origens do modelo social estão vinculadas às obras de autores que despontam no início dos anos sessenta. Eles construíram críticas ao modelo médico, que aborda as noções de saúde e doença de forma normalizadora e individualizante. Segundo Velho (2003, p. 11),

tradicionalmente o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”. Assim certas pessoas apresentariam características de comportamento “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrios e doença. [...] Enfim, o mal estaria localizado no *indivíduo*, geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário. No terreno da doença mental, as obras de Foucault, Szasz, Laing, Esterson, Cooper etc, têm apontado os mecanismos socioculturais mobilizados na identificação deste tipo de desvio.

Reforçando as relações entre os valores das revoluções libertárias e igualitárias com a teoria crítica e desta com a inclusão escolar, consideramos relevante apontar para possíveis convergências entre a teoria crítica e o modelo social. Em um texto publicado originalmente em 1933, Horkheimer (1990) já

denunciava a desigualdade social, incluindo a educacional, como fator determinante das noções confusas sobre as desigualdades naturais dos indivíduos:

A desigualdade provocada continuamente pelo processo de vida da sociedade se aproxima da desigualdade de toda a natureza. Ambas impregnam a vida da humanidade, enquanto a diversidade natural de forma exterior, os talentos, e mais as doenças e as circunstâncias particulares da morte complicam a desigualdade social. Certamente, o grau de eficácia com que estas diferenças naturais atuam na sociedade depende também da evolução histórica; elas têm conseqüências diferentes nos diversos estágios da respectiva estrutura social: o aparecimento da mesma doença pode significar algo totalmente diverso para membros de círculos sociais divergentes. Consideração, arte pedagógica, e uma série de satisfações proporcionam à criança rica porém mal dotada a oportunidade de desenvolver as tendências ainda existentes, enquanto o filho atrasado de gente pobre arruína-se espiritual e fisicamente na luta pela sobrevivência; a vida aumenta suas taras e extingue os dons favoráveis. (HORKHEIMER, 1990, p. 80-81).

No livro *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 212), escrito nos anos quarenta do século XX, os autores já antecipavam a relação entre a punição dos criminosos e a institucionalização dos doentes, tão celebrada na obra de Foucault, como uma instituição burguesa:

assim como, segundo Tocqueville, as repúblicas burguesas, ao contrário das monarquias, não violentam o corpo, mas vão direto à alma, assim também os castigos dessa espécie atacam a alma. Seus supliciados não morrem mais amarrados à roda após longos dias e noites, mas apodrecem espiritualmente, como um exemplo invisível e silencioso, dentro dos enormes prédios das prisões, que só o nome, na prática, separa dos manicômios.

E no aforismo *A saúde para a morte*, título que já muito declara sobre a intenção do autor, escrito em 1944, Adorno (1993, p. 50) afirma que “a doença própria de nossa época consiste no que é normal”. Nessa mesma época, Adorno já apresentava uma crítica à lógica da sociedade capitalista, à igualdade abstrata e a conseqüente necessidade de respeitar as diferenças:

O argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais, é um bumerangue. [...] Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade. [...] Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer

como uma idéia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje [...], pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo. (ADORNO, 1993, p. 89).

O respeito pelas diferenças e o resgate de uma igualdade concreta dependem da manutenção dos valores morais pelos sentimentos morais. Estes se mantêm, segundo Horkheimer (1990, p. 78) de uma dupla forma: a compaixão e a política. Na situação absurda do mundo em que vivemos, no qual crianças passam fome e os pais fabricam bombas, “percebemos os homens não como sujeitos de seu destino, mas como objetos de um acidente cego da natureza, e a resposta do sentimento moral a isso é a compaixão”. É preciso que a compaixão esteja associada a uma política que retome os valores de igualdade, liberdade e justiça, expressando assim a fraternidade e a solidariedade.

Nosso foco, portanto, é uma educação para a compaixão, que reconheça as diferenças, mas não com pena ou piedade. Segundo Amaral (1995, p. 184), temos pena ou piedade em uma relação vertical, de cima para baixo,

já a compaixão nos remete (até etimologicamente) ao “sofrer junto”. E sofrer junto nos leva a sair do “alto” e a estar “ao lado”, horizontalizando a relação. Nos leva à solidariedade. Nos arranca da poltrona e nos faz descer do Olimpo ao mundo dos mortais. Nos arranca do “patamar superior” e nos faz estar junto na dimensão do sofrimento. Nos arranca da piedosa imobilidade e nos faz arregaçar as mangas, buscar saídas ou superações.

É justamente a esse desafio, ao arregaçar as mangas e buscar soluções novas que a inclusão escolar convida. Pela compaixão torna-se perceptível aquilo que o modelo social afirma: que participamos do sofrimento do outro enquanto grupo que exclui, mas podemos participar com o outro em seu sofrimento e na tentativa de construção de um mundo outro. Amaral (1995) descreve quatro níveis de integração: física, funcional, social e comunitário/social. Segundo a autora, a real inserção, que aqui chamamos de inclusão, só acontece no quarto nível. A integração física garante a presença no mesmo espaço, mas pode oportunizar tanto o conhecimento mútuo quanto maior segregação e estigmatização. A integração funcional oferece a

oportunidade de realização de atividades comuns, mas ainda aí a comunicação pode não ocorrer. A integração social implica a interação entre os membros, tal como proximidade, auxílio, serviço e reciprocidade. No último nível, teríamos a transformação da comunidade e da sociedade que se organizam em sistemas de apoio, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, políticas e leis inclusivas. Como vimos, há uma vontade internacional, leis e políticas nacionais, ainda que elas busquem manter a igualdade de fato fora de discussão. Vimos que o principal fundamento do discurso inclusivo são os direitos humanos, que infelizmente não podem ser garantidos apenas por sua enunciação. Vimos também que a esfera afetiva vem ocupando papel central na fundamentação dos direitos humanos e tem o apoio da teoria materialista como fundamentação possível dos direitos humanos.

Assim, e por outro lado, os “guardiões” dos direitos humanos não estão mais e tão somente nos aparatos públicos e sim em cada um de nós: pessoas, cidadãos. **SUJEITOS SOCIAIS.** E para que cada um de nós possa ter essa experiência de “guardião” dos direitos humanos se faz imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir e repetir, acriticamente, que “a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes” e trocar esse discurso por uma constante indagação: “Como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?” (AMARAL, 1995, p. 191; grifo da autora)

Das contradições objetivas envolvidas no desenvolvimento dos direitos humanos e da educação para todos, que podem convergir com as idéias de educação contra a barbárie e inclusão escolar, verificaremos a possibilidade de que tanto preconceitos quanto utopia, fantasia e compaixão estejam presentes na psique dos principais envolvidos com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, quais os elementos psicológicos presentes no cotidiano de uma escola que recebe alunos com necessidades educacionais especiais? No próximo capítulo, descreveremos mais detalhadamente as categorias psicológicas que nos auxiliarão na interpretação do material empírico.

4 CATEGORIAS PSICOLÓGICAS

Decerto, a atividade humana deve estar sempre ligada às necessidades vitais que foram estruturadas pelas gerações precedentes, mas as energias humanas, tanto as aplicadas na manutenção das condições existentes quanto as que pretendem alterá-las, têm sua própria configuração que a psicologia deve investigar.

Max Horkheimer

As contradições na história dos direitos humanos – também presentes na história da educação para todos e da inclusão escolar – e a desumanização levantaram a questão da materialidade da resistência contra a injustiça, que, com o enfraquecimento das coletividades, reside ainda nas individualidades. Admitindo os pressupostos da educação contra a barbárie, que afirmam, diante da semiformação, ser difícil a educação e o indivíduo transformarem efetivamente a realidade, continuamos com a idéia de que a eles é possível resistir criticamente à ordem vigente e deslocar a agressividade para as verdadeiras fontes do sofrimento humano. A inclusão escolar, como vimos, é uma proposta que, em seus princípios, carrega esse potencial. Como? É o que procuramos demonstrar neste capítulo, lançando mão de algumas categorias psicológicas que também servirão de base para o método do estudo empírico e para a interpretação dos dados.

A primeira questão que se coloca é a de como os ideais coletivos sobrevivem nos indivíduos. Veremos como pensar tal relação com Sigmund Freud e, em seguida, os desdobramentos teóricos elaborados por Herbert Marcuse a partir da psicanálise, mas para além dela. Considerando a centralidade que as condições de trabalho ocupam nos argumentos da teoria crítica, apresentaremos o conceito de *labuta docente*, como correspondente das idéias de mal-estar ou *burnout* dos professores. Conceitos como *burnout* ou *stress* não fazem parte dos repertórios conceituais da teoria crítica e da psicanálise. Assumimos a responsabilidade pela

aproximação conceitual que, de alguma forma, aponta para uma crise dos profissionais que seguramente denuncia, mesmo com termos diferentes, a dessublimação que entra em choque direto com a sublimação necessária ao trabalho educacional.

As condições de trabalho estão profundamente relacionadas com os sentimentos, fantasias, pensamentos e comportamentos dos professores. Para entender a relação entre os ideais da inclusão escolar e as atitudes dos docentes, trabalharemos com as noções de ideais individuais, crenças, valores e ideologia expressos sobretudo em suas falas. Seguiremos com a relação entre teoria crítica e psicanálise, que aponta para a fala como material privilegiado de estudo das atitudes. Mais que isso, possibilita a compreensão de mecanismos de mobilidade entre sentimentos e representações que, junto das fantasias, carregam um potencial transformador. Configura-se, assim, a pergunta pelos valores sobreviventes nos professores que possam constituir uma força de luta pela educação inclusiva, apesar das condições adversas. O capítulo termina com explanações sobre dois elementos mencionados em nossa argumentação até aqui: o preconceito, que enrijece a mobilidade psíquica; e a compaixão, que pode recuperá-la.

4.1 IDEAIS CULTURAIS E FANTASIA

Estudar a sobrevivência dos ideais na esfera individual levanta o problema da relação entre ideais culturais e ideais individuais. Como os valores libertários e igualitários se fazem presentes nos indivíduos? Podemos encontrar respostas na analogia que Freud (1930/1980) propõe entre o superego individual e o superego cultural. Também será relevante mencionar a construção da relação entre memória

coletiva e individual na imaginação ou fantasia, seguindo a interpretação que a teoria crítica faz do pensamento freudiano (MARCUSE, [199-?]).

4.1.1 Ideais culturais e individuais em Freud

Ao tomarmos como nossos os pressupostos da educação contra a barbárie, aceitamos os limites educacionais diante das condições materiais opressoras, mas também as possibilidades de a educação se voltar contra a violência, investindo a agressividade em uma transformação educacional e social. O giro para o sujeito, outro pressuposto da educação contra a barbárie, coloca em foco o indivíduo e seus mecanismos psicológicos, lançando mão principalmente do conhecimento psicanalítico em sua versão original freudiana. Para Freud (1930/1980), a agressividade é constitutiva do homem, inerente a ele, fazendo com que a necessidade de controlá-la na vida civilizada resulte num mal-estar generalizado. Pensar o controle da agressividade, porém, não implica necessariamente em uma resignação diante do sofrimento, o próprio Freud abre espaços para uma diferente interpretação, que desenvolveremos primeiramente expondo as relações entre os ideais coletivos e os ideais individuais.

Controlar a agressividade é uma tentativa empreendida pela ética, nenhuma outra atividade cultural conseguiu tal feito. Freud (1930/1980), em seu peculiar psicologismo (ADORNO, 1994), descreve a ética como um mecanismo similar a uma ordem do superego ao ego, como se uma instância moral cultural atuasse sobre as pessoas que compõem a sociedade. Assim como o superego faz ao ego exigências impossíveis de serem satisfeitas, o superego cultural também exige das pessoas sentimentos e comportamentos incompatíveis com suas estruturas psicológicas.

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações e relacionamentos amorosos inibidos em sua finalidade, daí a restrição à vida sexual e daí, também, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo. (FREUD, 1930/1980, p. 134).

Já vimos que as formações reativas, um dos mecanismos de controle da agressividade, apesar de manifestamente se voltarem contra a violência, podem acabar por resultar no oposto do que é conscientemente visado (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992). É possível relacioná-las com a situação atual dos direitos humanos e a insuficiência das leis frente à materialidade dos sentimentos, o que Freud (1930/1980, p. 134) corrobora ao afirmar que “a lei não é capaz de deitar a mão sobre as manifestações mais cautelosas e refinadas da agressividade humana”. O mesmo se aplica, pelo menos como possibilidade teórica, à inclusão escolar, já que ela é também um método que incita as pessoas a identificações, a amar ao próximo, mesmo que este represente uma diferença temida. O caráter ilusório da máxima cristã de amor ao próximo é cuidadosamente denunciado por Freud (1930/1980) e pode ser estendido aos direitos humanos e à inclusão escolar.

Amar ao próximo como a si mesmo, além da dificuldade evidente do enunciado, apresenta outra dificuldade evidenciada apenas por uma sutileza teórica. Se o superego faz exigências que sobrecarregam o ego, maltratando este, o amor que temos por nós mesmos não é exemplar. O que parece indicar que, no final das contas, maltratamos o próximo como a nós mesmos. A agressividade reprimida para a manutenção da vida em sociedade volta-se para o interior das pessoas formando a instância moral; esta, por sua vez, gera um mal-estar que ameaça devolver ao mundo externo a agressividade. Esse mecanismo é inerente ao mundo em que vivemos, mas alguns autores (ADORNO, 1994; AMARAL, 1997; BERLINCK, 2000; CROCHIK, 1999; LASCH, 1983; LEHMAN, 2001; LOWEN, [199-?]) vêm chamando a

atenção para uma transformação das condições sociais que reforça a agressividade e a adaptação por meio do narcisismo. Segundo Freud (1931/1980), o tipo narcisista é aquele que tem a tensão entre ego e superego diminuída, o centro do interesse está na autopreservação, o que se traduz na presteza à atividade e numa grande quantidade de agressividade à disposição do ego. A decorrente aproximação entre ego e superego autoriza pensar que a relação entre superego coletivo e ego individual tenha se intensificado, porém com maior possibilidade de externalização da agressão. Também é possível que um aumento da pressão em um sistema educacional que maltrata seus profissionais (CODO, VASQUES-MENEZES, 2006; NAUJORKS, 2002; OLIVEIRA, E., 2006; REIS et al., 2006) aumente a frequência de sentimentos e comportamentos agressivos na escola. Desenvolveremos essa questão mais adiante. Por ora, é fato que as condições atuais reforçam a tese de que os ideais sejam as expressões de ilusórias formações reativas.

Os ideais culturais, na teoria freudiana, não se relacionam apenas com a agressividade ou a tentativa de controlá-la. Eles também são vistos como expressões de egoísmo ou orgulho que se estendem ao narcisismo coletivo ou narcisismo das pequenas diferenças:

os ideais se baseiam nas primeiras realizações que foram tornadas possíveis por uma combinação entre dotes internos da cultura e as circunstâncias externas, e que essas primeiras realizações são então erigidas pelo ideal como algo a ser levado avante. A satisfação que o ideal oferece aos participantes da cultura é, portanto, de natureza narcísica; repousa em seu orgulho pelo que já foi alcançado com êxito. Tornar essa satisfação completa exige uma comparação com outras culturas que visaram a realizações diferentes e desenvolveram ideais distintos. É a partir da intensidade dessas diferenças que toda cultura reivindica o direito de olhar com desdém para o resto. Desse modo, os ideais culturais se tornam fonte de discórdia e inimizade entre unidades culturais diferentes, tal como se pode constatar claramente no caso das nações. (FREUD, 1927/1980, p. 24).

A ligação narcísica faz com que a agressividade contra a própria cultura se desloque para os grupos externos e diferentes. O narcisismo, porém, também está na base das identificações entre os membros de um mesmo grupo que tenham

ideais comuns (FREUD, 1921/1980). Abre-se, com o mecanismo de identificação, um caminho para a defesa dos ideais, levando em conta as possíveis conseqüências da universalização unificadora dos valores pelos direitos humanos no pós-guerra. É possível pensar que a estrutura dicotômica do amor pelo grupo a que se pertence ou do ódio pelo grupo externo, descrita por Freud antes da universalização dos direitos humanos, tenha sofrido, ou possa vir a sofrer, alguma alteração histórica.

As reflexões freudianas também carregam consigo uma visão contraditória do materialismo ao retirá-lo do tempo histórico. Por um lado, denunciam o caráter demasiado abstrato das enunciações dos valores morais. A dificuldade em cumprir tais valores aumenta diante da falta de compensação material:

enquanto, porém, a virtude não for recompensada aqui na Terra, a ética, imagino eu, pregará em vão. Acho também bastante certo que, nesse sentido, uma mudança real nas relações dos seres humanos com a propriedade seria de muito mais ajuda do que quaisquer ordens éticas; mas o reconhecimento desse fato entre os socialistas foi obscurecido, e tornado inútil para fins práticos, por uma nova e idealista concepção equivocada da natureza humana. (FREUD, 1930/1980, p. 168).

Por outro lado, para Freud (1930/1980), a natureza do homem não permite um bom convívio e o socialismo é uma ilusão insustentável. Os próprios ideais culturais são ilusões, cuja origem é a vida imaginária (FREUD, 1927/1980). As fantasias são apenas uma satisfação substitutiva, compõem uma realidade apenas psíquica, em oposição ao princípio da realidade. Este, sim, seria a expressão da realidade material.

As noções de Freud impedem a noção de um estado “ideal” da natureza, mas também substancializam uma *forma* histórica específica como sendo a *natureza* da civilização. Sua própria teoria não justifica essa conclusão. Da necessidade histórica do princípio de desempenho e da sua perpetuação, para além da necessidade histórica, não se segue que seja impossível outra forma de civilização, sob outro princípio de realidade. Na teoria de Freud, a liberdade contra a repressão é uma questão do inconsciente, do *passado* sub-histórico e até sub-humano, dos processos biológicos e mentais primordiais, por conseqüência, a idéia de um princípio de realidade não-repressivo é uma questão de retrocesso. Que tal princípio pudesse converter-se numa realidade histórica, uma questão de desenvolvimento consciente, que as imagens da fantasia pudessem referir-se a um *futuro* inconquistado da humanidade, em vez do seu (pessimamente) conquistado passado – tudo isso parece a Freud, na

melhor das hipóteses, uma bela utopia. (MARCUSE, [199-?], p. 137, grifo do autor).

A partir das próprias noções freudianas seria possível construir uma crítica da sociedade do desempenho e repensar a relação entre princípio de realidade e princípio do prazer com suas imagens que unem passado, presente e futuro. Essa revitalização histórica do pensamento freudiano foi proposta por Marcuse ([199-?]) e traz novos elementos para nossas reflexões.

4.1.2 A interpretação filosófica de Marcuse e o papel da fantasia

Uma outra forma de interpretar a relação entre ideais coletivos e individuais foi elaborada por Herbert Marcuse ([199-?]). O controle da agressividade se depara com uma visão diferenciada que enxerga novos mecanismos psicológicos, para além da ilusão e da formação de reação, com a capacidade de resistência e de impulsionar a transformação frente ao mundo objetivo. Se os movimentos históricos mais amplos estão presentes nas concepções de educação para todos e de inclusão escolar, suas conseqüências subjetivas, muito provavelmente, também estão.

Marcuse ([199-?]) critica a naturalização que a psicanálise faz do momento histórico que descreve. Ele associa o que foi estabelecido por Freud como princípio de realidade a um “princípio de desempenho”, uma “forma histórica predominante do *princípio de realidade*” (p. 51; grifo do autor). Isso significa que seria possível um outro tipo de princípio de realidade, uma outra organização da civilização em que a repressão não fosse levada ao exagero pela necessidade de ajustamento e renúncia aos desejos em um mundo injusto. Torna-se questionável o papel apenas biológico do mecanismo psicológico da repressão, assumindo sua constituição sócio-histórica. Sendo assim, a imaginação e a fantasia não seriam apenas uma fonte de ilusões,

mas expressões de um futuro possível e ainda não realizado, uma realidade potencial reprimida pela civilização do desempenho. Nessa perspectiva, os ideais individuais, relacionados com os ideais coletivos, também deixam de ser ilusórios e expressam uma transformação potencial.

Os grupos e os ideais grupais, as filosofias, as obras de arte e literatura que ainda expressam, sem transigências, os temores e esperanças da humanidade, situam-se contra o princípio de realidade predominante, constituem a sua absoluta denúncia. (MARCUSE, [199-?], p. 102).

Isso explica o jogo de palavras construído por Marcuse ([199-?]) quando lança mão da expressão “para além do princípio de realidade” em referência à obra em que Freud (1920/1980) enuncia a pulsão de morte com argumentos de cunho biológico: *Além do princípio de prazer*.

A fantasia ganha *status* de possibilidade transformadora de uma realidade. Ela é um modo de atividade mental, segundo Marcuse ([199-?]), o único que permaneceu livre do princípio de desempenho, um sobrevivente libertário e gratificador. Como demonstra, por exemplo, seu papel na sexualidade, quando se liga às perversões e procura pelo prazer que não reside na moral sexual estabelecida. A fantasia, porém, é um mecanismo psicológico que não se relaciona apenas com o mundo do inconsciente, ela irrompe no mundo da consciência e pode produzir propostas e projetos. Mais ainda, é pela fantasia que sobrevivem nos indivíduos os ideais coletivos; pela fantasia, a história e seus valores libertários permanecem vivos na memória das gerações que não presenciaram as lutas concretas.

A fantasia desempenha uma função das mais decisivas na estrutura mental total: liga as mais profundas camadas do inconsciente aos mais elevados produtos da consciência (arte), o sonho com a realidade, preserva os arquétipos do gênero, as perpétuas, mas reprimidas idéias da memória coletiva e individual, as imagens tabus da liberdade. (MARCUSE, [199-?], p. 132-133).

Pode-se questionar, sob essa formulação teórica, o papel da fantasia descrito

pela psicanálise. Para Freud (1927/1980), os ideais são esforços direcionados à utilidade e obtenção de prazer. Trata-se de uma visão utilitarista e hedonista que, sob a influência do princípio de desempenho e da razão instrumental, abandonou a fantasia como inútil e inverídica diante da *ratio* útil e correta. Os ideais podem ser, para além do princípio de desempenho, a expressão do desejo de que o outro não sofra, da compaixão via identificação. Expressam subjetivamente o potencial da realidade que poderia e deveria ser, mas foi reprimido pela ordem injusta. A fantasia seria, assim, elemento de uma racionalidade objetiva sobrevivente sob a racionalidade instrumental.

Além de preservar as conquistas e os valores do passado, a fantasia é uma projeção do futuro, a indicação de um caminho possível. Trata-se de uma resultante entre os desejos originados de uma realidade possível e de uma negação da ordem estabelecida para a superação desta e a chegada em uma nova configuração da realidade:

o valor da verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a *realidade* histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que *pode ser*, reside a função crítica da fantasia. (MARCUSE, [199-?], p. 138, grifo do autor).

A inclusão escolar é uma expressão coletiva dessa fantasia, uma herdeira da memória coletiva em torno da libertação e da igualdade do gênero humano. Torna-se importante, agora, saber quanto dessa fantasia se faz presente no indivíduo que age diretamente na educação das pessoas. Como a fantasia se manifesta na fala dos professores em uma escola com uma proposta inclusiva? Na próxima seção, essa questão ganhará novos elementos com a análise da relação entre fantasia e trabalho docente.

4.1.3 Fantasia e labuta docente

O trabalho educacional envolve necessariamente uma perspectiva ética, uma teleologia cujo alvo é a própria configuração social. Ele envolve, ou deveria envolver, a fantasia e o mecanismo da sublimação, no qual a pulsão, fonte do prazer, assume um novo objetivo não sexual e visa objetos socialmente valorizados (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).

Há um modo de trabalho que oferece um elevado grau de satisfação libidinal, cuja execução é agradável. [...] Mas grande parte das relações de trabalho em que a civilização repousa é de um gênero muito diferente. Freud observa que “o trabalho cotidiano de ganhar a vida permite uma satisfação particular quando foi escolhido por livre opção”. Contudo, se “livre opção” significa mais do que uma seleção limitada entre necessidades preestabelecidas, e se as inclinações e impulsos usados no trabalho são diferentes dos prefigurados por um princípio repressivo de realidade, então a satisfação no trabalho cotidiano constitui apenas um raro privilégio. O trabalho que criou e ampliou a base material da civilização foi principalmente labuta, trabalho alienado, penoso e desagradável – e ainda é. O desempenho de tal trabalho dificilmente gratifica as necessidades e inclinações *individuais*. Foi imposto ao homem pela necessidade e forças brutais; se o trabalho alienado tem algo a ver com Eros, deve ser de um modo bastante indireto e com um Eros consideravelmente sublimado e debilitado. (MARCUSE, [199-?], p. 88)

Como os professores escolheram seu trabalho? Estão satisfeitos com ele? Se os professores também vivem o processo de alienação do trabalho, da labuta, a sublimação debilitada afeta diretamente a relação entre fantasia e trabalho docente.

A literatura (CODO, VASQUES-MENEZES, 2006; NAUJORKS, 2002; OLIVEIRA, 2006; REIS et al., 2006) vem destacando um sentimento crônico de desânimo e apatia que se instalou entre os profissionais da educação, a *síndrome do burnout*³⁵.

É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil [...]. A síndrome *burnout* é definida

³⁵ *Burnout* significa literalmente perder o fogo, perder a energia. Segundo o dicionário: “o estado de estar extremamente cansado ou doente, tanto física quanto mentalmente, por ter trabalhado muito; ponto no qual um foguete usou todo seu combustível e não tem mais energia”. (HORNBY, 2000, p. 169). Em inglês: “1. the state of being extremely tired or ill, either physically or mentally, because you have worked too hard; 2. the point at which a rocket has used all of its fuel and has no more power”.

[...] como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 238)

O *burnout*, como uma expressão da labuta docente, não deve ser visto como uma explicação medicalizada e simplificada da complexidade do cotidiano escolar. É um conceito composto por três elementos que descrevem características individuais: 1) exaustão emocional; 2) despersonalização, ou melhor, desenvolvimento de atitudes negativas e de cinismo frente aos destinatários do trabalho, com conseqüente endurecimento afetivo; 3) falta de envolvimento pessoal no trabalho. Mesmo com a descrição de características individuais, o conceito de *burnout* indica uma alteração da dinâmica psíquica em decorrência das condições do ambiente de trabalho, não fornece uma caracterização da estrutura de personalidade, “os paralelos entre tipos de personalidade e *burnout* têm se apresentado sem muito sucesso” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 243). Alguns elementos ambientais relacionados ao *burnout* podem ser enumerados: violência, falta de segurança, administração insensível, burocracia, pais omissos, transferências (de local de trabalho) involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectiva de carreira, preparo inadequado. O próprio conceito surge em um contexto social de desvanecimento da solidariedade, solidão e narcisismo.

Na pesquisa sobre *burnout* docente, realizada por Codo e Vasques-Menezes (1999), aproximadamente metade dos professores apresentou indícios da síndrome: “se perguntarmos pela incidência, em nível preocupante, de pelo menos **uma** das três subescalas que compõem *burnout*, estaremos falando de 48,4% da categoria” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 250, grifo dos autores). Esses dados foram

publicados em 1999, o que nos afasta em pelo menos nove anos no tempo. Com a portaria publicada em 2001 e a veiculação publicitária da educação inclusiva, o número de alunos que exigem cuidados especiais aumentou, o que nos leva a supor um aumento também na incidência do *burnout*. Alguns estudos mais recentes (REIS et al., 2006; CARLOTTO, PALLAZZO, 2006) não tratam diretamente da relação entre *burnout* e educação inclusiva, mas apontam respectivamente para um crescimento do cansaço mental de educadores que se expressa nas pesquisas e para a proporção de crescimento direta entre o número de alunos e de horas trabalhadas com os índices de *burnout*³⁶. Os trabalhos de Naujorks (2002, 2003) descrevem os principais indicadores de *burnout* dos professores frente à política de educação inclusiva, mas não fornecem dados estatísticos.

Conforme identificamos ao longo deste estudo, vários são os agentes estressores com os quais o professor tem que lidar em seu cotidiano profissional. Na maioria dos casos até consegue identificá-los, mas sente-se impotente frente aos mesmos. Encontramos um professor angustiado frente aos desafios que a escola lhe impõe.

A proposta da inclusão é um forte agente estressor, pois chegou nas escolas de forma “imposta”, tornando-se, em linguagem figurada uma “pedra no caminho do professor”. O conceito de inclusão, segundo os professores ouvidos adquire diversos significados, mas todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar. Como não conseguem enxergar este “movimento” nem na sociedade nem nas escolas, sentem-se sozinhos, tendo que implementar um processo que diz respeito a todos, que envolve uma prática coletiva. (NAUJORKS, 2002).

Tais dados exigem que se leve em consideração que o educador pode estar passando por um momento de crise, que implica rompimento do equilíbrio do ego, tendo como desfecho a desorganização da personalidade e um sentimento de forte dor emocional (KAHTUNI, 1996). Sob a labuta docente, coloca-se a questão da dinâmica da fantasia e do desenvolvimento de atitudes negativas.

³⁶ Ainda que os dados de ambas as pesquisas tenham sido coletados entre 2000 e 2001, os autores fazem referências a trabalhos desenvolvidos por eles mesmos em datas mais recentes.

4.2 ATITUDES, VALORES E CRENÇAS

No campo psicológico, os ideais coletivos se fazem presentes como valores, crenças e atitudes. As propostas de inclusão escolar vêm destacando principalmente as atitudes dos professores como essenciais para seu sucesso ou fracasso (CORREIA, MARTINS, 2000; GOMES, BARBOSA, 2006; MITTLER, 2003). Nesta seção, serão descritos tanto o conceito de atitude utilizado neste trabalho, como as relações entre atitudes, crenças e valores. Também serão expostas aproximações possíveis entre atitude e fantasia e indicações teóricas que fundamentem a técnica de coleta de dados da pesquisa no que diz respeito às atitudes.

4.2.1 Inclusão escolar e atitudes de professores

Dentre os diversos atores educacionais, todos eles de extrema relevância para a inclusão escolar, “os professores desempenham um papel preponderante no que diz respeito ao sucesso das práticas inclusivas e as suas atitudes parecem estar diretamente relacionadas com os seus comportamentos” (CORREIA, 2000, p. 17). Nesse mesmo sentido, Mittler (2003, p. 186) afirma que “as percepções e as atitudes dos professores são obviamente fundamentais às suas respostas para novas políticas de inclusão”.

Correia (2000) destaca dois níveis de abordagem das atitudes dos professores em relação à inclusão escolar. O primeiro deles se relaciona com o desempenho e a auto-estima dos alunos, conforme as expectativas e comportamentos do professor. As atitudes dos professores interferem, por meio de seu comportamento, no desenvolvimento dos alunos. Crochik (2003) menciona, por

exemplo, que as atitudes diante da educação inclusiva invocam a profecia auto-realizadora, conceito que descreveremos mais adiante e que está relacionado ao preconceito. O segundo nível diz respeito aos sentimentos dos professores em relação ao modelo de inclusão escolar adotado, indicando como as propostas são compreendidas e executadas.

Considerando as contradições em torno dos valores relacionados à história da educação e que as atitudes podem ser a expressão individual de posicionamentos coletivos, estudemos as atitudes do professorado. Tomemos, por ora, a definição mais simples e direta de atitude, elaborada por Thurstone em 1931: “atitude é o afeto pró ou contra um objeto psicológico”³⁷ (apud GREENWALD, 1989, p. 432). Justamente pelo caráter contraditório da educação, é prudente a consideração de Mittler (2003, p. 184) acerca do sentimento dos professores que tenham reservas com relação à inclusão escolar:

qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação.

Isso significa que mesmo as atitudes negativas devem ser interpretadas com cautela porque podem, na realidade, estar associadas a valores positivos como o compromisso com uma educação de qualidade.

As pesquisas indicam que a maioria dos professores das escolas regulares apóia o princípio da inclusão (CORREIA, 2000; MITTLER, 2003), mas sente-se despreparada, incapaz e incompetente para educar alunos com necessidades educacionais especiais (CORREIA, 2000; CARVALHO, 2004; GOMES, BARBOSA, 2006). Em alguns casos, dependendo das características dos alunos, os professores

³⁷ Attitude is the affect for or against a psychological object.

apresentam atitudes negativas em relação à proposta de inclusão (GOMES; BARBOSA, 2006). Outras atitudes mencionadas são a dúvida em relação a todos os alunos se beneficiarem com a inclusão escolar (CORREIA, 2000), a preferência por alunos com comprometimento sensorial ou físico em relação a dificuldades emocionais, comportamentais ou dificuldades de aprendizagem graves (MITTLER, 2003); as causas do fracasso escolar são centralizadas na criança com necessidades especiais, que passa a ser responsabilizada pelos conflitos escolares (OLIVEIRA, I., 2006) e também se estende para a família (CARVALHO, 2004). Pode-se mencionar ainda a insegurança e o medo diante dos alunos com necessidades educacionais especiais (PIRES, G., 2006). Outros elementos mencionados por professores são o excesso de alunos por sala, o preconceito, as instalações inadequadas, a falta de apoio institucional e a falta de recursos. Isso, porém, não os impede de mencionar as contribuições da inclusão escolar para a socialização, diminuição do preconceito, abertura para novas experiências e possibilidades, contribuição para desenvolvimento cognitivo e motor de alunos com necessidades educacionais especiais e outros (GOMES; BARBOSA, 2006).

A variedade de atitudes relacionadas à inclusão escolar dá uma amostra da complexidade do fenômeno e chama atenção para uma possível ambigüidade de sentimentos em cada indivíduo envolvido no processo. Se considerarmos a inclusão desejável, mesmo que apresente características indesejáveis na sua atual condição, torna-se um problema de primeira grandeza verificar a possibilidade de que as atitudes negativas em relação a fatores da inclusão não a depreciem como valor, mas possam ser deslocadas para a posição de elementos de reivindicação. Em outras palavras, que as barreiras que enfrenta a inclusão escolar não gerem uma aversão à inclusão, nem se tornem combustível do preconceito contra os alunos,

mas que sejam elementos de reflexão e reivindicação de melhores condições de trabalho.

Cabe-nos, agora, verificar teoricamente se existe essa mobilidade das atitudes e, mais adiante, como se configura sua relação com os valores culturais e as fantasias.

4.2.2 Teoria da atitude

Já conhecemos a definição de atitude elaborada por Thurstone (apud GREENWALD, 1989, p. 432): “afeto pró ou contra um objeto psicológico”. Para Allport (1966, p. 20), “atitude é um estado de prontidão mental e neural, organizado pela experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo para todos os objetos e situações com os quais está relacionado”³⁸. Essa definição menciona o fato de as atitudes serem organizadas pela experiência e, portanto, possibilita uma reorganização diante de novas experiências. Mais recentemente, Breckler e Wiggins (1989) destacaram que os processos emocionais e afetivos das atitudes, associados aos cognitivos e comportamentais, vêm se destacando e sendo alvo de um crescente interesse. Nessa mesma linha, Greenwald (1989, p. 432) retoma a primeira definição de atitude e a atualiza como um “afeto associado com um objeto mental”³⁹. Tomaremos essa definição como ponto de partida para um resgate de noções freudianas sobre a atitude que possibilite um nexo teórico com os ideais coletivos e a fantasia estudados na seção anterior.

³⁸ An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.

³⁹ Affect associated with a mental object.

O primeiro passo é compreender o que Greenwald (1989, p. 432) entende por objeto mental: “uma representação em qualquer um dos quatro níveis superiores de representação”⁴⁰. Objeto mental é, portanto, sinônimo de representação. Os níveis de representação são: traço, objeto, categoria, proposição e esquema. Os traços designam qualidades sensoriais primitivas como brilho, barulho, calor, associando-se com prazer e dor. Estão associados com o afeto e ainda não caracterizam um objeto mental. Os objetos são combinações de traços que formam figuras, relacionam-se com os termos agradável ou desagradável e já configuram uma atitude por associar um afeto com um objeto mental. A categoria é uma classe de relação associativa que permite aos objetos serem agrupados em unidades, sendo avaliados positiva ou negativamente. A proposição é uma relação sintática entre tipos de categorias, podem ser agradáveis ou desagradáveis e configuram crenças e opiniões. Por fim, o esquema é formado por grupos de proposições ordenadas por regras, tais como seqüências narrativas ou provas lógicas, configurando argumentos e teorias que são associados ao termo ideologia.

O próprio Greenwald (1989) reconhece a proximidade entre seu esquema e o esquema binário que distingue o processo primário e o secundário na teoria psicanalítica. Antes de desenvolver essa relação, podemos citar uma outra ainda mais básica entre o esquema de Greenwald e a teoria psicanalítica: a apresentação da atitude como associação entre afeto e representação, termos caros a Freud desde suas primeiras formulações e base da relação com os objetos psicológicos (GARCIA-ROZA, 1991; IMBASCIATI, 1998; LAPLANCHE, PONTALIS, 1992).

O processo primário caracteriza o sistema inconsciente; o processo secundário caracteriza o sistema pré-consciente-consciente. Do ponto de vista

⁴⁰ A mental object is a representation at any of LOR's four highest levels.

dinâmico,

no caso do processo primário, a energia psíquica escoar-se livremente, passando sem barreiras de uma representação para outra segundo os mecanismos de deslocamento e de condensação [...] no caso do processo secundário, a energia começa por estar “ligada” antes de se escoar de forma controlada, as representações são investidas de forma mais estável. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 371).

Se interpretarmos a construção de Greenwald (1989) como uma sobreposição ao esquema freudiano, teremos que as atitudes admitem certa mobilidade de seu componente afetivo em relação às representações. Trata-se de um nível profundo, inconsciente, correspondente a impulsos, afetos e atitudes originais prototípicas, relacionadas a objetos parciais⁴¹ e objetos mentais. Outro nível, superficial, pré-consciente-consciente, correspondente às associações cada vez mais complexas e estruturadas, associando atitudes a valores, crenças e ideologias.

O termo *atitude* não ganhou destaque no vocabulário da psicanálise, mas sua relação com a produção freudiana se tornou estreita, como reconheceu Allport (1966, p. 18), quando afirmou que “foi a influência de Freud que nutriu as atitudes com vitalidade, equiparando-as com o desejo, ódio e amor, paixão e preconceito, resumindo, com o corrente fluxo da vida inconsciente”⁴².

Essa vitalidade ainda se faz presente, como pretendemos demonstrar mais adiante. Por ora, vejamos os três usos que Freud fez do termo: 1) posicionamento emocional frente a um objeto; 2) sentimento; 3) postura psicológica.

A principal fonte para a compreensão da atitude como “posicionamento emocional frente a um objeto” é a atitude sexual passiva dos meninos para com o

⁴¹ Entendemos “objetos parciais” como intermediários entre os traços de Greenwald e o “objeto psicológico” já constituído. Segundo Laplanche e Pontalis (1992, p. 325), objeto parcial é um tipo de objetos visado “pelas pulsões parciais, sem que isso signifique que uma pessoa, no seu conjunto, seja tomada como objeto de amor. Trata-se principalmente de partes do corpo, reais ou fantasísticas (seio, fezes, pênis), e dos seus equivalentes simbólicos. Até uma pessoa pode identificar-se ou ser identificada com um objeto parcial”.

⁴² It was the influence of Freud that endowed attitudes with vitality, equating them with longing, hatred and love, with passion and prejudice, in short, with the onrushing stream of unconscious life.

pai. Não é nosso objetivo descrever o processo que envolve relações teóricas com o desenvolvimento psicológico de cada sexo, o complexo de Édipo e a castração. Basta-nos identificar em Freud as atitudes como “protótipo de relações”, ou seja, o posicionamento emocional frente a um objeto serve como modelo para outras relações.

Estamos perfeitamente familiarizados com a atitude infantil dos meninos para com o pai; ela se compõe da mesma mistura de submissão reverente e insubordinação amotinada que encontramos na relação de Schreber com o seu Deus, e é o protótipo inequívoco dessa relação, fielmente copiada dela (FREUD, 1911/1980, p. 72).

Como emoção, ou afeto, a atitude está sujeita a mecanismos como a repressão, a projeção, o deslocamento e à formação de fantasias.

A atitude feminina de um menino com o pai sofre repressão tão logo ele compreende que sua rivalidade com uma mulher pelo amor do pai tem, como precondição, a perda de seus próprios órgãos genitais masculinos – em outras palavras: a castração. O repúdio da atitude feminina é, assim, o resultado de uma revolta contra a castração. Ela normalmente encontra sua expressão mais forte na fantasia inversa de castrar o pai, de transformá-lo em mulher. Desse modo, os seios do Demônio corresponderiam a uma projeção da própria feminilidade do indivíduo sobre o substituto paterno. A segunda explicação desses acréscimos femininos ao corpo do Diabo não tem mais um sentido hostil, mas afetoso. Ela vê na adoção dessa forma uma indicação de que os sentimentos ternos da criança pela mãe foram deslocados para o pai, e isso sugere que houve previamente intensa fixação na mãe, fixação que, por sua vez, é responsável por parte da hostilidade da criança para com o pai. Seios grandes são as características sexuais positivas da mãe, mesmo numa ocasião em que a característica negativa de uma mulher – sua falta de um pênis – ainda é desconhecida da criança (FREUD, 1922/1980, p. 115).

As atitudes não derivam apenas da relação parental, há a influência de componentes culturais. Ainda que Freud estivesse preocupado com a relação do menino com o pai, encontramos uma passagem em que a idéia de ser devorado pelo pai também é adquirida de material infantil consagrado pelo tempo, com paralelos familiares na mitologia (por exemplo, o mito de Cronos) e no reino animal (FREUD, 1926/1980, p. 127).

Freud descreve a atitude como *sentimento* em relação a algo, relacionado intimamente com uma fantasia. A realidade é um fator de confronto com a fantasia,

com o poder de mudar tal sentimento ou atitude. Um exemplo é o sentimento humano diante da morte, baseado na fantasia de imortalidade e, como consequência, causando um distanciamento da morte. A primeira Grande Guerra viria transformar essa situação: “o segundo fator ao qual atribuo nosso atual sentimento de alheamento deste mundo outrora belo e conveniente é a perturbação que ocorreu na atitude que, até o momento, adotamos em relação à morte” (FREUD, 1915/1980, p. 327). A guerra teria denunciado uma atitude de supervalorização da humanidade, atitude em grande parte inconsciente e suprimida:

Não devemos confessar que em nossa atitude civilizada para com a morte estamos mais uma vez vivendo psicologicamente acima de nossos meios, e não devemos, antes, voltar atrás e reconhecer a verdade? Não seria melhor dar à morte o lugar na realidade e em nossos pensamentos que lhe é devido, e dar um pouco mais de proeminência à atitude inconsciente para com a morte, que, até agora, tão cuidadosamente suprimimos? (FREUD, 1915/1980, p. 339).

Sintetizando, em Freud e em nossas construções baseadas em seus escritos, encontramos a atitude como um **posicionamento e sentimento frente a um objeto, que serve de protótipo para as relações**. Como sentimento, está sujeita à dinâmica psíquica, sofrendo influência de mecanismos como a repressão, a projeção, o deslocamento e a formação de fantasias. Nesse sentido, sofre influência das relações objetais, de material cultural consagrado pelo tempo e de fatos concretos da realidade.

4.2.3 Estudo das atitudes via valores, crenças e ideologia

Ao aceitar a definição de atitude como um afeto pró ou contra uma representação, faz-se necessário enunciar a possibilidade de estudo empírico das atitudes. Para tanto, vamos retomar os termos “ideologia”, “atitudes”, “valores” e “opiniões” como aparecem na teoria crítica, na pesquisa sobre a personalidade

autoritária, que também toma a psicanálise como referencial: “empregamos aqui o termo ideologia na acepção que lhe é dada comumente na literatura atual, vale dizer que com ele designamos uma organização de opiniões, atitudes e valores; em suma, uma maneira de pensar sobre o homem e a sociedade” (ADORNO et al., 1965, p. 28)⁴³. Vamos buscar definir alguns desses termos para uma melhor compreensão de nosso método, iniciando por *valor*: “um valor é uma preferência primitiva por, ou uma atitude positiva para com certos estados finais de existência (como igualdade, salvação, auto-realização ou liberdade) ou determinados modos amplos de conduta (como coragem, honestidade, amizade ou castidade)”. (BEM, 1973, p. 31). Podemos entender melhor a noção de valor, levando em conta os dois usos propostos por Cooper e McGaugh (1966): 1) uma atitude dominada pela interpretação individual com relação ao objeto de estímulo sob a luz dos objetivos do indivíduo. Pode-se pensar no exemplo do rei Midas e no valor que ele dava ao ouro conforme a sua interpretação nos diferentes momentos de sua história; 2) um sistema de valores se relaciona com as aspirações de uma pessoa para sua própria vida, direciona e serve de referência para seu comportamento, assim como para fazer julgamentos.

“Crença” ou “opinião” são afirmações ou juízos sobre determinados objetos. Cooper e McGaugh (1966) definiram crença como uma atitude que incorpora uma grande quantidade de estrutura cognitiva. Bem (1973) define crença como percepção de alguma relação entre duas coisas ou entre alguma coisa e uma das suas características. Existem crenças primitivas, baseadas nos sentidos ou em autoridades reconhecidas (como a mãe, por exemplo), que constituem “axiomas” não-conscientes sobre os quais são erigidas outras crenças. Como no exemplo:

⁴³ Empleamos aquí el término ideología en la acepción que se le da comúnmente en la literatura actual, vale decir que con él designamos una organización de opiniones, actitudes y valores; en suma una manera de pensar sobre el hombre y la sociedad.

premissa 1, meus sentidos me dizem que as laranjas são redondas; premissa 2, meus sentidos me dizem a verdade; conclusão: as laranjas são redondas. O movimento da segunda premissa para a conclusão está implícito em nossa crença com relação à forma da laranja, não precisamos tomar consciência dele. A partir daí elaboramos crenças de primeira ordem e assim sucessivamente, relacionando crenças segundo nossa própria lógica ou psico-lógica, como diria Bem (1973); ou seja, segundo nossas necessidades emocionais e afetivas vamos relacionando nossas crenças em estruturas complexas, generalizações e estereótipos.

Afinados os termos “atitude”, “valor”, “crença” e “ideologia” podemos começar o contraponto com os autores do estudo sobre a personalidade autoritária e o método de estudo das atitudes pela afirmação de que: “as opiniões, as atitudes e os valores, tal como os concebemos, expressam-se mais ou menos abertamente por meio da palavra; em termos psicológicos, encontram-se ‘na superfície’” (ADORNO et al., 1965, p. 29)⁴⁴.

A palavra se configura como nosso material de trabalho passível de análise e interpretação. Um esclarecimento a mais sobre a possibilidade de estudo das atitudes em nosso referencial teórico:

As expressões espontâneas dos anti-semitas, seja na entrevista, seja na vida diária, sugerem que cada um tem certas “idéias nucleares” [...] com significação emotiva primordial. Mas essas idéias nucleares parecem despertar no indivíduo uma receptividade para muitas outras idéias. Vale dizer que, uma vez formadas as idéias centrais ou nucleares, elas tendem a “atrair” muitas outras opiniões e atitudes, para assim compor um sistema ideológico geral. (ADORNO et al., 1965, p. 108)⁴⁵.

Apesar de os autores se referirem aos anti-semitas, pode-se admitir que o

⁴⁴ Las opiniones, las actitudes y los valores, tal como los concebimos, se expresan más o menos abiertamente por medio de la palabra; en términos psicológicos, se encuentran “en la superficie”.

⁴⁵ Las expresiones espontáneas de los antisemitas, sea en la entrevista, sea en la vida diaria, sugieren que cada uno tiene ciertas 'ideas nucleares' (...) con significación emotiva primordial. Pero estas ideas nucleares parecen despertar en el individuo una receptividad hacia muchas otras ideas. Vale decir que, una vez formadas las ideas centrales o nucleares, éstas tienden a 'atraer' muchas otras opiniones y actitudes, para así componer un sistema ideológico general.

mecanismo descrito se aplica a pessoas comuns, como veremos nos próximos parágrafos, o que torna a entrevista de discurso livre uma técnica privilegiada para o estudo das atitudes. O mecanismo baseado nas idéias nucleares pode ser generalizado às pessoas comuns se o relacionarmos com a idéia de “representação-meta” freudiana:

termo forjado por Freud para exprimir o que orienta o curso dos pensamentos, tanto conscientes como pré-conscientes e inconscientes. Em cada um destes níveis existe uma finalidade que assegura entre os pensamentos um encadeamento que não é apenas mecânico, mas determinado por certas representações privilegiadas que exercem uma verdadeira atração sobre as outras representações (por exemplo, tarefa a realizar no caso de pensamentos conscientes, fantasia inconsciente nos casos em que o sujeito se submete à regra da associação livre). (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 451-452).

Em uma nota de rodapé acrescentada à *Interpretação dos Sonhos*, em 1914, Freud afirma:

a associação de idéias é regida por representações-meta inconscientes [...] o papel desempenhado pelo interesse consciente é estimular o inconsciente a selecionar a mais apropriada entre as incontáveis representações possíveis. É o inconsciente que faz a escolha apropriada de uma finalidade para o interesse, e isso é válido tanto para a associação de idéias no pensamento abstrato quanto para a ideação sensível [...] é impossível sustentar uma limitação da associação de idéias a uma representação provocadora e uma representação provocada (no sentido de uma psicologia associacionista pura). Tal limitação seria justificável apenas se houvesse na vida humana condições em que o homem estivesse livre não só de qualquer objetivo consciente, mas também da influência ou cooperação de qualquer interesse inconsciente, qualquer estado de ânimo passageiro. Esse, no entanto, é um estado que dificilmente pode ocorrer, pois mesmo que, na aparência, alguém deixe inteiramente entregue ao acaso sua cadeia de pensamentos, ou se abandone por completo aos sonhos involuntários da fantasia, outros interesses principais, sentimentos e estados de ânimo dominantes sempre prevalecerão mais num dado momento do que em outro e exercerão sempre uma influência na associação de idéias. (FREUD, 1900/1980, p. 485).

Muito provavelmente, as crenças que são atraídas por uma representação central com relação a um objeto formam uma cadeia associativa que aciona um afeto, ou atitude, comum. Isso foi explicitado nos estudos de associação de palavras de Jung (1906, apud FREUD, 1900/1980, p. 487). Portanto, podemos entender as crenças como uma construção associativa sobre uma atitude ligada a uma representação-meta, ou representação nuclear.

As falas de nossos sujeitos de pesquisa são, portanto, material privilegiado para o estudo das atitudes. Não se deve, porém, esquecer que estão na superfície. Mesmo que seja possível ler algo das atitudes e representações por meio do discurso, descrevendo cadeias associativas, o nível mais profundo, que leva em consideração os mecanismos de recalque e repressão do afeto não podem ser evidenciados com facilidade, ou nem mesmo podem ser trabalhados em um método que não seja psicanalítico *strictu sensu*.

Como vimos até aqui, representações e afetos podem se agrupar em torno de núcleos representativos, possibilitando a formulação de uma hipótese que trata da mudança de atitudes diante de novas experiências. Estando as atitudes em relação com fantasias e valores, estes podem servir como forças para a modificação das atitudes contrárias à educação inclusiva. Na próxima seção, estudaremos o preconceito, como um agente de enrijecimento do deslizamento dos afetos e das fantasias para novas representações.

4.3 PRECONCEITO

Nesta seção, descrevemos mais detalhadamente uma concepção geral de preconceito e, com base na teoria crítica, como ele torna rígidos juízos e opiniões. Mais que uma descrição do preconceito como atitude, é importante ressaltar o quanto a razão carrega de preconceito, como a semiformação condiciona o pensamento na sociedade industrial e, por fim, como questões externas à personalidade estão relacionadas com a ativação de mecanismos de defesa que impedem uma verdadeira experiência com o outro, principalmente quando ele pertence a um grupo discriminado.

4.3.1 Definição de preconceito

O preconceito é uma atitude negativa (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999), mas é também mais que uma atitude. Ele reúne os mesmos componentes que qualquer outra atitude: o afeto, negativo neste caso; o cognitivo, definido como estereótipo; e o comportamental, que configura a discriminação. É mais que uma atitude por corresponder a diversos fatores sociais, como apresentaremos mais adiante com o conceito de preconceito da teoria crítica.

Nem toda generalização exagerada é um preconceito. Algumas delas são simples enganos, nos quais organizamos informações erradas. Se uma pessoa pode corrigir seus falsos julgamentos, não se trata de preconceito. Como afirma Allport (1954, p. 9), “prejulgamentos se tornam preconceitos apenas se não forem reversíveis quando expostos a novo conhecimento”. Vejamos a definição de Allport para o preconceito: “preconceito étnico é uma antipatia baseada sobre uma generalização inflexível e defeituosa. Pode ser sentido ou expressado. Pode ser dirigido para um grupo como um todo, ou para um indivíduo porque ele é um membro daquele grupo”⁴⁶.

A noção de preconceito como construto científico só surgiu na década de vinte do século passado (DUCKITT, 1992), como resposta às teorias racistas. Até então, o preconceito se assentava em bases religiosas (ALLPORT, 1954). A partir da década de trinta, começou-se efetivamente a teorizar sobre o assunto. Por ora, é preciso convencionar os usos de alguns termos centrais.

A clássica divisão ternária dos componentes da atitude, que citamos *em*

⁴⁶ Em Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999, p. 147) temos: “atitudes ou comportamentos negativos direcionados a indivíduos ou grupos, baseados num julgamento prévio que é mantido mesmo diante de fatos que o contradigam”. O trecho de Allport no original: “Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group”.

passant mais acima, será útil neste momento. A atitude é comumente descrita como composta de um elemento afetivo, outro cognitivo e um último comportamental. Sendo o preconceito uma atitude, cada um dos seus componentes recebe uma denominação: afetivo: é o próprio “preconceito” enquanto “atitude”; cognitivo: está no nível das “crenças” e recebe o nome de “estereótipo: crenças compartilhadas sobre traços de personalidade ou comportamentos costumeiros de grupos” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 150); comportamental: o preconceito manifesto e “observável”, denominado “discriminação”.

Antes, porém, de adentrar na pluralidade de causas do preconceito, é preciso explorar um pouco mais as noções de “estereótipo” e “discriminação”.

Estereótipo é um termo que vem da tipografia, é uma fôrma, o que remete à idéia de um pensamento fixo, repetitivo, que é sempre o mesmo. Em nossa acepção técnica, o termo está ligado às crenças, é um componente cognitivo do preconceito. O mecanismo do estereótipo é descrito da seguinte forma: “o estereótipo, em si, é freqüentemente apenas um meio de simplificar e 'agilizar' nossa visão do mundo. Como vivemos sobrecarregados de informações, tendemos a nos poupar, muito compreensivelmente, de gastos desnecessários de tempo e energia” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 150).

Além do “mecanismo do menor esforço”, associam-se à noção de estereótipo aquelas de “ativação automática” – que descreve o nosso automatismo em recorrer às crenças muito disseminadas culturalmente quando nos deparamos com certas pessoas em dadas circunstâncias – e de “rotulação”. Ao atribuir rótulos às pessoas, atribuímos a elas aquilo que acreditamos acompanhar tal rótulo, o que abre as portas para a “profecia auto-realizadora” e para “ideologias inconscientes”.

A profecia auto-realizadora descreve a influência do esquema de

representações de uma pessoa A sobre uma pessoa B. A depender da intensidade dessa influência, B passa a agir como esperado por A, que acredita estar apenas confirmando suas representações de B, sem notar que o influenciou. Um exemplo clássico da psicologia escolar é o do professor que não acredita no potencial de aprendizagem de determinado aluno. Pela descrença, investe pouco na relação pedagógica, o que resulta no baixo desempenho do aluno e que viria “confirmar” o esquema prévio do professor.

A ideologia inconsciente remete a um conjunto de crenças que aceitamos implícita e não conscientemente. Em sua formulação original, atribuída a Daryl e Sandra Bem (1970, apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999) seria mais preciso o termo “ideologia não-consciente”, justamente para evitar a aproximação do conceito com a noção psicanalítica que traz a conotação do reprimido. Conforme a nossa abordagem, não haveria maiores problemas em pensar em uma ideologia inconsciente, já que, em nossa sociedade, a repressão não se restringe a um mecanismo psíquico. Sob uma perspectiva crítica, mesmo o mecanismo do menor esforço não deve ser tomado como natural.

Ainda sobre a profecia auto-realizadora e a ideologia inconsciente, cabe ressaltar o seguinte dado: “quando o estereótipo é suficientemente forte, até os membros do grupo-alvo tendem a aceitá-lo” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 156). Daí a necessidade da crítica e da auto-reflexão constantes.

Ao considerar o estereótipo como uma crença ou um grupo de crenças do indivíduo, não se deve desviar a atenção da produção cultural dos estereótipos. Segundo Crochik (1997, p. 33), o estereótipo pode ser entendido como um preconceito cultural, como um componente da ideologia, aqui no sentido específico desenvolvido pelo materialismo dialético, como justificativa de qualquer forma de

dominação. A fonte dos estereótipos não estaria apenas no senso comum, mas também na religião, na filosofia e na ciência. Seria um correspondente indesejável dos ideais culturais.

Pode-se então perceber que estamos cercados por estereótipos em nosso cotidiano. Daí a relevância dos estudos desenvolvidos sobre as técnicas utilizadas por agitadores fascistas, que apontaram para o fato de que a repetição constante dos estereótipos acaba por minar as resistências da consciência crítica (ADORNO, 2000b ; HORKHEIMER, ADORNO, 1978; LÖWENTHAL, 1987). O ambiente da escola regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais não tem discursos de agitadores, mas discursos do cotidiano, que, se estiverem carregados de preconceitos, podem torná-los naturais, sendo tal naturalização supostamente empírica e baseada na experiência direta, assumindo o caráter de uma profecia auto-realizadora.

Com relação ao componente comportamental do preconceito, a discriminação, sintetizaremos a classificação e descrição de Gordon Allport (1954), à qual remetemos o leitor para maior aprofundamento. A discriminação tem conseqüências sociais mais sérias que o preconceito propriamente dito. Pode-se descrever cinco níveis de discriminação: 1) Falar mal, o que se dá entre pessoas mais próximas; 2) Evitação, na qual o preconceituoso não causa um mal direto ao alvo do preconceito, esforça-se em se retirar de tais situações; 3) Discriminação: corresponde à exclusão de “certos tipos de emprego, alojamentos residenciais, direitos políticos, **oportunidades educacionais** ou recreativas...” (ALLPORT, 1954, p. 14; grifo nosso)⁴⁷. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, cumprida legalmente ou pelo costume comum; 4) Ataque físico, compreende desde

⁴⁷ Certain types of employment, from residential housing, political rights, educational and recreational opportunities.

o despejo forçado à depredação de lápides, além do significado claramente enunciado; e 5) Extermínio: linchamento, *pogrom*, massacres e genocídio.

4.3.2 Mecanismos do preconceito

O preconceito pode ser explicado por meio de processos psicodinâmicos, segundo os quais seria visto como o resultado da operação de processos psicológicos universais como os mecanismos de defesa. Esses processos operam inconscientemente, canalizando tensões, ameaças, frustrações e cada problema surgido da personalidade ou das pressões do ambiente em preconceito contra as minorias. Estariam aqui implicados vários processos psicodinâmicos como a projeção (no sentido psicanalítico), a frustração, o deslocamento da hostilidade e o mecanismo do bode-expiatório no qual “indivíduos, quando frustrados ou infelizes, tendem a deslocar sua agressividade para grupos visíveis, relativamente sem poder e por quem nutrem, de antemão, sentimentos de repulsa” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 168).

Sintetizando algumas das principais hipóteses psicodinâmicas, como descritas por Bettelheim e Janowitz (1950), temos que o sentimento hostil do indivíduo que sofreu privações no passado se volta para os exogrupos como antecipação às tarefas futuras, inferidas de suas expectativas de privação. O amor próprio previne o indivíduo de aceitar uma falha como sua, levando-o a projetar e externar a falha para o exogrupo. Este mecanismo desperta a atenção para a relação possível entre as defesas dos professores em situação de labuta.

Ainda em um aspecto mais amplo, os autores (BETTELHEIM; JANOWITZ, 1950) levantam a questão de que a identificação com as políticas mais gerais leva a

um aumento da tolerância, o que nos coloca a questão de a **não identificação** com uma política, como a da inclusão escolar, favorecer o aumento da intolerância.

Outra explicação é a de que o preconceito surge por meio da socialização. No processo de socialização, ocorre o aprendizado, em casa, nas escolas, na religião, com colegas, pela mídia e nas artes, das normas culturais de atitude e comportamentos. Um caso especial seria o da conformidade:

Na conformidade, cedemos à pressão social para sermos aceitos, não sofrermos punições ou por realmente acreditarmos na veracidade das teses disseminadas no meio cultural em que vivemos. Em consequência, se atitudes preconceituosas fazem parte, implícita ou explicitamente, das regras do jogo social, tenderemos a corroborá-las em nosso dia-a-dia⁴⁸. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 170).

Existe ainda a teoria que considera o preconceito como uma questão cognitiva. Para facilitar a compreensão do mundo, o indivíduo o simplifica por meio de estereótipos ou processos cognitivos de categorização. Trata-se de um fenômeno universal:

A mera percepção de pertencer a um entre dois grupos distintos – isto é, a categorização social *per se* – é suficiente para deflagrar discriminações intergrupais, a partir do favorecimento do próprio grupo. Em outras palavras, a mera consciência da existência de um outro grupo é suficiente para provocar respostas competitivas ou discriminatórias por parte dos membros do próprio grupo. (TAJFEL; TURNER, 1979 apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 171).

4.3.3 Preconceito e teoria crítica

A primeira grande questão a ser colocada, sob a perspectiva da teoria crítica, é a de que o preconceito não é inato. Lembremos que o preconceito é uma atitude e, como definiu Allport (1966), as atitudes são aprendidas. Horkheimer também afirma

⁴⁸ Apenas para ilustrar que no livro *A personalidade autoritária* já se discute algo próximo ao trecho citado acima sobre a conformidade: “há razões para acreditar que os indivíduos, impulsionados pela necessidade de se ajustar a cânones, pertencer a um grupo e ter uma crença, o que conseguem mediante a imitação e a acomodação, muitas vezes tomam como próprias as opiniões, as atitudes e os valores mais ou menos feitos que são característicos dos grupos que integram” (ADORNO et al., p. 34).

que a natureza não produz o ódio às coletividades (HORKHEIMER, 1971, p. 126). Resulta disso que se busque compreender o preconceito e sua universalidade com base na história e na formação do homem.

Para uma crítica das explicações do preconceito enquanto recurso cognitivo, pode-se recorrer a Horkheimer e Adorno (1985) quando eles também reconhecem que os preconceitos são necessários para a autoconservação e estão envolvidos no mecanismo perceptivo. Para esses autores, “perceber é projetar”. A questão que deve ser colocada é a da relação entre preconceito e “impulso destrutivo”, ou a “obscura pulsão”⁴⁹ que se traduz em violência e barbárie.

Entre as causas do preconceito, além da autoconservação, encontram-se o “egoísmo” e a “necessidade de prestígio”, os quais, em nossa sociedade, não são apenas sinais de orgulho e arrogância, mas necessários à autoconservação.

Existem também instintos obscuros, enlaçados aos preconceitos de outra maneira. A sede de poder, a inveja e a crueldade dominaram terras e continentes desde o começo da história; desde a infância da humanidade a civilização toma o caminho doloroso de moções caóticas, e cada um tem de reiterar esse processo, abreviado, para se enraizar e crescer na cultura a que pertence; mas raras vezes ocorre que as instituições de uma sociedade desenvolvida consigam, frente a uma educação clarividente, converter os homens em adultos que possam se dedicar sem reservas ao próprio trabalho e à felicidade do conjunto: na maioria dos casos ficam cicatrizes na alma; em um caso especial teriam que atuar juntamente e sem interrupção o ardil da razão – isto é, o aumento geral das forças humanas por meio da concorrência entre os povos – e uma constelação favorável para que, sob a cobertura de um tratamento cortês, não imperem no coração a paixão de poder, o ódio ou, ao menos, a frieza. E os preconceitos adquirem, a serviço dos impulsos destrutivos, a função de que aqui falamos: partindo da redução do pensar – que é um meio de conservação da vida – converteu-se na chave para dar vazão à má vontade reprimida. (HORKHEIMER, 1971, p. 125)⁵⁰.

⁴⁹ Em outro momento discuti a pulsão de morte não enquanto algo natural ao ser humano, mas como um elemento histórico-natural, no sentido dado a este termo por Adorno (1992, 1994): “A pulsão de morte é a expressão do estado de desamparo do homem frente à natureza, que persistiu, mesmo quando o homem já exercia um considerável poder sobre a natureza, a ponto de garantir sua autoconservação. Esta persistência se deve às relações de produção, que, negadas pelo ego, tornaram-se inconscientes pelas racionalizações, pelo logos, que seguiu seu caminho do mito à ciência, através dos tabus. Assim, os tabus arcaicos parecem ser os responsáveis pelo feitiço bárbaro, mas não se sustentariam se a organização social não o permitisse” (BARROS, 2003, p. 43).

⁵⁰ Existen también instintos oscuros, enlazados a los prejuicios de otra manera. La sed de poderío, la envidia, la crueldad, han dominado tierras y continentes desde el comienzo de la historia; desde la infancia de la humanidad la civilización rige la doma dolorosa de mociones caóticas, y cada uno há de reiterar este proceso, abreviado, para ahondar y crecer en la cultura a que pertenece; pero rara

Quando a razão perde seu potencial de conservação da vida em geral e, então, os preconceitos que serviam à autoconservação se unem aos impulsos destrutivos, a “projeção” se transforma em “falsa projeção”. Do momento mimético arcaico, no qual o estranho poderia se tornar familiar, o homem passa a viver o seu reverso: na falsa projeção o familiar se torna hostil, como foi descrito por Freud (1919/1980).

O sistema das coisas, a ordem fixa do universo, do qual a ciência constitui tão somente a expressão abstrata, é, se dermos uma interpretação antropológica da crítica kantiana do conhecimento, o produto inconsciente do instrumento que o animal usa na luta pela vida, isto é, daquela projeção espontânea. Na sociedade, porém, na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem que aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la. Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre pensamentos e sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral. Para compreender a projeção colocada sob controle e sua degeneração na falsa projeção, que pertence à essência do anti-semitismo, é preciso de uma reflexão mais aprofundada. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 175).

Acompanhemos mais de perto essa reflexão. Toda percepção já contém conceitos e juízos, ou melhor, elementos conceituais inconscientes e elementos fenomenológicos⁵¹ não aclarados:

A percepção só é possível na medida em que a coisa já é percebida como determinada, por exemplo, como pertencendo a uma espécie. Ela é a imediatidade mediatizada, o pensamento com a força de sedução da sensibilidade. O elemento subjetivo é cegamente introduzido por ela na aparente auto-doação do objeto. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 180).

vez ocorre que las instituciones de una sociedad desarrollada consigan, a una com una educación clarividente, convertir a los hombres en adultos que puedan dedicarse sin reservas al propio trabajo y a la dicha del conjunto: en la mayoría de los casos quedan cicatrices en el alma; em un caso especial tendrían que actuar juntamente y sin interrupción el ardid de la razón – esto es, el aumento general de las fuerzas humanas a través de la competencia entre los pueblos – y una constelación favorable para que, bajo la cobertura de uno trato cortés, no imperen em el corazón la pasión de poder, el odio o, al menos, la frialdad. Y los prejuicios adquieren, al servicio de los impulsos destructores, la función de que aquí hablamos: partiendo de la reducción del pensar – que es un medio de que la vida se conserve – se convierten em la clave para dar suelta a la mala voluntad reprimida.

⁵¹ Apenas para esclarecer os sentidos de alguns termos de acepção kantiana, recorreremos a algumas definições encontradas na *Crítica da Razão Pura*: “Aquilo que no fenômeno corresponde à sensação denomino sua *matéria*, aquilo porém que faz que o múltiplo do fenômeno possa ser ordenado em certas relações denomino a *forma* do fenômeno. Já que aquilo unicamente no qual as sensações podem se ordenar e ser postas em certa forma não pode, por sua vez, ser sensação, então a matéria de todo fenômeno nos é dada somente *a posteriori*, tendo porém a sua forma que estar toda à disposição *a priori* na mente e poder ser por isso considerada separadamente de toda sensação.” (KANT, 1999, p. 72).

A sensibilidade está diretamente relacionada à intuição, à sensação enquanto efeito de um objeto sobre nossa capacidade de representação. Mas por que os autores se referem a pensamento com força de sedução da sensibilidade? A sensibilidade tem a força de uma crença de ordem zero ou primitiva, mas ela corresponde na verdade a uma percepção, já há classificação e ordenamento, apesar da impressão de imediatez. É o que dá a força aos preconceitos do cotidiano como se fossem a expressão direta do mundo empírico.

Daí a relevância, para não dizer imprescindibilidade, da crítica enquanto prática que demonstra os limites e, por isso, as possibilidades do pensamento:

Só o trabalho do pensamento, consciente de si mesmo, consegue escapar a esse poder alucinatório [...]. Ao identificar, no processo de conhecimento, como conceituais os elementos conceituais diretamente presentes na percepção e que têm por isso um caráter necessário, o pensamento recupera-os progressivamente no sujeito e despoja-os de sua força intuitiva. Nesse processo, toda etapa anterior, mesmo a da ciência, revela-se em face da filosofia, por assim dizer, como uma percepção, como um fenômeno alienado, entremeado de elementos intelectuais desconhecidos; insistir neles, sem negação, é próprio da patologia do conhecimento. Por mais universal que seja sua atividade, quem absolutiza ingenuamente é um doente, vítima do poder ofuscante da falsa imediatez. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 181).

Eis porque os autores afirmam que a absolutização ingênua dos juízos é patológica. A rigidez, a impossibilidade de o pensamento se deslocar e voltar-se sobre si mesmo é o que o impede de ser efetivamente um pensamento: “o verdadeiro tresloucar (*das Verrückte*) consiste na impossibilidade de se deslocar (*Unverrückbarkeit*), na incapacidade do pensamento de atingir essa negatividade, em que consiste, diferentemente do juízo consolidado, o verdadeiro pensamento” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 181). O deslocamento das representações e dos afetos, uma via de expressão da fantasia, fica prejudicado pelo preconceito rígido. Atitudes, crenças e ideologias enrijecidas impedem a experiência que poderia modificar uma generalização errônea, configurando o preconceito.

Por isso, segundo Horkheimer e Adorno (1985), a paranóia é o modelo do

pensamento dominante, a expressão da semicultura ou pseudoformação. Se a formação é “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389), a não apropriação da subjetividade, a incapacidade da negatividade, caracteriza o falso pensamento, a pseudoformação. “Como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 184). A relação entre formação e pseudoformação acompanha o desenvolvimento material, a promessa de emancipação política já que a humanidade havia encontrado solução para a questão produtiva, e a conseqüente recaída na barbárie. A pseudoformação, o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria, nas palavras de Adorno, é uma fonte de fórmulas estereotipadas. “Sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 184).

Podemos identificar uma teoria da “universalização” dos estereótipos, que nos remete da possibilidade de auto-reflexão do pensamento a uma passagem para a perda dessa capacidade:

em vez da interiorização do imperativo social – que não apenas lhe confere um caráter mais obrigatório e ao mesmo tempo mais aberto, mas também emancipa da sociedade e até mesmo faz com que se volte contra a sociedade – tem lugar uma **identificação pronta e imediata** com as escalas de valores estereotipadas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 185; grifo nosso).

A identificação rígida com valores estereotipados faz com que uma forma de identificação como a compaixão encontre dificuldades em se fazer presente. A conseqüência desse processo cultural é um funcionamento mental estereotipado, que escolhe por blocos, por *ticket*, no sentido de lista de candidatos de um partido:

continua-se a escolher, mas apenas entre totalidades. A psicologia anti-semita foi, em grande parte, substituída por um simples “sim” dado ao *ticket* fascista, ao inventário de *slogans* da grande indústria militante. Do mesmo modo que a máquina do partido de massas impõe aos eleitores, com as listas de candidatos, os nomes de pessoas de quem não têm o menor

conhecimento e que só podem eleger em bloco, assim também os pontos ideológicos centrais estão codificados em poucas listas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 187).

Como uma atitude pode ser expressa por meio de uma crença ou juízo, entendido aqui como a atribuição de um predicado a um sujeito, é útil acompanhar os autores em sua formulação sobre o desenvolvimento histórico do juízo:

antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 188).

Uma conclusão importante a que leva esse raciocínio é a de que o preconceito rígido é inerente à mentalidade do *ticket*. As pessoas psicologicamente mais humanas serão atraídas por uma ideologia geral mais humanitária, mas a estereotipia acaba por dificultar a experiência com a diferença: “a raiva feroz pela diferença é teleologicamente imanente a esta mentalidade e está [...] pronta para se lançar contra a minoria natural”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 193).

Com os argumentos expostos até aqui, é possível compreender com maior clareza a descrição sucinta que sintetiza os achados nas pesquisas sobre o preconceito do Instituto de Pesquisa Social, tratando o preconceito como uma ideologia social que está relacionada à formação de juízos estereotipados, à indiferença pelos problemas sociais, a uma tendência manifesta para personalizar (identificar fatos econômicos e políticos com algum indivíduo e líder famoso) e à mentalidade do *ticket* (HORKHEIMER; ADORNO, 1978).

Vemos com isso que a teoria crítica da sociedade toma o preconceito não apenas como um fator da dinâmica da personalidade, mas como decorrência da história, da sociedade, da cultura e da estética. Se o preconceito ilustra o enrijecimento psíquico e a identificação estereotipada, há algum elemento que se contrapõe ao preconceito e favorece uma outra modalidade de identificação?

4.4 COMPAIXÃO E IDENTIFICAÇÃO

Finalizamos o capítulo anterior chamando a atenção para uma educação direcionada à compaixão. Nesta breve subseção, buscaremos compreender com mais profundidade o mecanismo psicológico da compaixão enquanto identificação⁵². A inclusão escolar, ao propor uma nova atitude diante da diferença, encontra na compaixão o oposto do preconceito: a possibilidade de alterar a dinâmica entre os afetos e as representações ao considerar os valores almejados, de fazer o caminho que parte do indivíduo para a consciência coletiva necessária, de transformar um modelo individualista em um modelo social da diferença.

Propor novas relações é propor mudança nos laços emocionais, por isso falamos em identificação, por ser “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921/1980, p. 133). A identificação, no entanto, pode estar relacionada com diferentes tipos de sentimentos próximos da compaixão, como a simpatia e a piedade. Vejamos as semelhanças e diferenças entre elas e a compaixão.

A simpatia surge da identificação (FREUD, 1921/1989) e etimologicamente significa “sentir com” (COMTE-SPONVILLE, 1995). Sentir com alguém já é uma abertura para o sentimento moral, uma saída do mundo interno dos sentimentos para se identificar com o sentimento alheio. Um problema, porém, impõe-se: o valor,

⁵² Não cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre o sentido da compaixão na teoria crítica. Mencionamos, no capítulo anterior, as menções de Adorno (2000a) sobre o papel da educação contra a frieza e o destaque que Horkheimer (1990) dá à compaixão no respeito pelas diferenças. Para um maior aprofundamento no tema da moral, principalmente na teoria crítica de Adorno, sugerimos a leitura de Schweppenhäuser (2003) e de Alves Júnior (2005). Este último esclarece: “a filosofia moral de Adorno seria ética da compaixão? Não. A compaixão desempenha algum papel em sua filosofia moral? Sim. [...] Adorno *propõe que a materialidade do sofrimento é condição da experiência moral, mas sem que se possa alçá-la ao título de um princípio ético, normativo*”. (ALVES JÚNIOR, 2005, p. 154, grifo do autor). De nossa parte, concebemos a compaixão como elemento compatível com a filosofia negativa de Adorno, pois ela é também essencialmente negativa, não propositiva: não preciso afirmar algo para saber que não quero o sofrimento do próximo ou o meu próprio por me preocupar com o outro.

a finalidade do sentimento, não necessariamente se faz presente na simpatia:

resta saber *com quem* se simpatiza. Participar do ódio de outrem é ser odiento. Participar da crueldade de outrem é ser cruel. Assim, aquele que simpatiza com o torturador, participando de seu regozijo sádico, sentindo a excitação que ele sente, também partilha sua culpa ou, pelo menos, sua malignidade. Simpatia no horror: horrível simpatia! (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 117; grifo do autor).

A identificação é mais que simpatia, ela é também ambivalente, apresenta outros aspectos e valores. O exemplo clássico da ambivalência na psicanálise é a atitude do filho em relação aos pais no complexo de Édipo, quando reúne sentimentos tanto hostis quanto amorosos. É esse potencial ambivalente da identificação que nos interessa quando pensamos em reverter uma relação. Nesse sentido, a piedade está mais próxima da identificação compassiva.

Para Comte-Sponville (1995), piedade é a tristeza que sentimos diante da tristeza do outro. Ela não pode ser considerada uma virtude porque carrega em si um potencial destrutivo, mantém uma relação de superioridade e desigualdade, já que o termo carrega etimologicamente os sentidos de lamentável e deplorável (p. 126). O potencial destrutivo foi descrito pelo autor em uma passagem que transcreveremos a seguir e que, em termos psicanalíticos, lembra-nos do narcisismo das pequenas diferenças e da vazão do impulso destrutivo mesmo na luta por ideais elevados:

a própria piedade pode suscitar ou autorizar a crueldade. Foi o que Hannah Arendt mostrou a propósito da Revolução francesa [...], e, se isso não condena em absoluto nem a piedade nem a revolução, justifica sim, em relação a uma e à outra, certa vigilância: o fato de que a piedade nos separa do pior, ou se opõe a ele, não impede, por vezes, que também possa levar a ele. [...] Mas o que Hannah Arendt mostra é que a piedade só pôde justificar a violência e a crueldade, durante o Terror, devido à sua abstração: por piedade pelos infortunados em geral, isto é, pelo povo, no sentido do século XVIII, não se hesitou em fazer alguns infortunados singulares a mais... [...] A piedade é abstrata, globalizante, loquaz. A compaixão, concreta, singular [...], naturalmente silenciosa. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 125-126).

Mais interessante que a piedade loquaz e abstrata se faz a compaixão silenciosa e concreta, individual. Compaixão é “sofrer com”. Não deixa de ser uma

simpatia, uma identificação, mas não em qualquer momento. Trata-se de uma simpatia na dor ou na tristeza, o que implica em considerar sempre um valor, o de uma vida sem sofrimento, uma vida boa.

Mas, justamente, se nem todos os sofrimentos se equivalem, se há inclusive maus sofrimentos (como o sofrimento do invejoso diante da felicidade do outro), nem por isso deixam de ser sofrimentos, e todo sofrimento merece compaixão. [...] Todo sofrimento [...] é um mal, e um mal moral, não decerto por ele sempre ser moralmente condenável (há muitos sofrimentos inocentes, outros virtuosos ou heróicos), mas por sempre ser moralmente lastimável. A compaixão é essa lástima, ou antes, essa lástima é a forma mínima da compaixão. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 117).

Sofrer com o sofrimento do outro é uma abertura para a auto-reflexão que pode levar à conclusão de que somos agentes desse sofrimento, principalmente em relação aos grupos historicamente discriminados. Compartilhar o sofrimento alheio, ainda que seja um mau sofrimento, invejoso por exemplo, não implica em aprovar as razões do sofrimento, mas sim em não se fechar para o sofrimento do outro. A compaixão direciona nossa percepção tanto para o sofrimento daquele que sofre como para a maldade de quem faz sofrer ou estende a outro o mal de que é vítima. A compaixão é uma força de luta contra a reificação, “é recusar-se a considerar um sofrimento, qualquer que seja, como um fato indiferente, e um ser vivo, qualquer que seja, como coisa” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 118).

A compaixão não implica necessariamente uma atitude passiva, poderia também ser vista como uma positividade, disponibilidade, atenção, escuta. São todas características que a Psicologia busca desenvolver e que Comte-Sponville afirma ao levantar as seguintes interrogações: “não poderá existir também uma espécie de compaixão, se não alegre, pelo menos positiva, que seria menos sofrimento suportado do que disponibilidade atenta, menos tristeza do que solicitude, menos paixão do que paciência e escuta?” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 120).

Pensem agora na ambivalência da compaixão. Ela pode também carregar o ódio, mas o ódio pelo infortúnio, não pelo infortunado. Ela está mais preocupada

com ajudar e não com desprezar (COMTE-SPONVILLE, 1995). Essa constatação nos remete à educação contra a barbárie, ao amor pelo bem que se traduz em odiar o mal. É uma forma de trabalhar com a pulsão agressiva, que se deslocaria da rigidez tresloucada para redirecionar os afetos em torno de valores e representações por uma nova ordem do mundo objetivo. Trata-se de estar atento às necessidades dos prejudicados e se disponibilizar a lutar, junto deles, por sua satisfação. Trata-se, por exemplo, de sofrer com a pessoa surda que tem dificuldades em se comunicar em um grupo que não sabe língua de sinais e se dispor a aprender para tratá-lo com a dignidade que merece. Trata-se de transformar o currículo escolar implementando a língua de sinais para que todos os alunos saibam se comunicar com pessoas que têm a língua de sinais como sua primeira língua. Trata-se de repensar o sistema escolar que mantém as diferenças aplicando a agressividade para a transformação deste em outro, inclusivo.

Ainda que a compaixão seja vista como um sentimento particular, ela aponta para uma reconstrução da coletividade. Já em Rousseau (1999), ela aparece como natural⁵³ e como força contra a desigualdade. É a única virtude natural, podendo ser detectada mesmo em animais, como no cavalo que tem repugnância a pisar num ser vivo, ou no mugido triste do gado que entra no matadouro. Da piedade nascem a generosidade, a humanidade, a benquerença e a amizade: não querer o sofrimento alheio é desejar sua felicidade. A crítica que Rousseau desfere contra a frieza do filósofo e da civilização, que fazem da razão consciente o antípoda da compaixão, faz-nos pensar no quanto esta visão se aproxima, apesar do romantismo, da crítica ao princípio de desempenho e à identificação do eu consciente com este princípio de

⁵³ Para Adorno, porém, a compaixão não pode ser considerada um elemento natural: “não é, portanto, um incondicionado prévio à experiência, mas algo que só emerge *na* experiência. Isso requer, portanto, a passagem do eu por uma série de condicionamentos sociais, materiais e culturais. Há, desse modo, uma *gênese empírica, contingente, da compaixão*”. (ALVES JÚNIOR, 2005, p. 156, grifo do autor).

racionalidade que se volta contra a compaixão para se manter funcionando.

Se a compaixão está na base de ideais como a generosidade e a humanidade e os ideais culturais são expressão do narcisismo (FREUD, 1930/1980), não seria também a compaixão narcisista?

A piedade não seria mais que um egoísmo projetivo, ou transferencial; na verdade, “o que tememos para nós [é que] nos inspira piedade pelos outros que o padecem”, quando compreendemos que “poderíamos passar pela mesma provação”. Por que não? Mas também: que diferença faz? A piedade que sentimos não é menos real por causa disso, e aliás ela subsiste, notemos de passagem, no caso de males que não poderiam atingir-nos. A morte de uma criança e o sofrimento atroz de seus pais apiedarão igualmente o velho sem filhos. Sentimento absolutamente desinteressado? Não sei, e não me importo. Sentimento real, no entanto, e realmente compadecido. O resto são as pequenas intrigas do eu, que não valem mais do que valem as intrigas. Seria como querer condenar o amor, ou negar sua existência, a pretexto de que ele estaria sempre ligado a alguma pulsão sexual. Freud, no que concerne ao amor, não era tão bobo assim; por que, no que concerne à compaixão, nós o seríamos? (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 125).

Seja como for, a compaixão é baseada no respeito, e nesse sentido, está conectada necessariamente ao outro e à noção de igualdade: “[a compaixão] só tem sentido entre iguais, ou antes, e melhor, ela *realiza* essa igualdade entre aquele que sofre e aquele (ao lado dele e, portanto, no mesmo plano) que compartilha do seu sofrimento” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 127, grifo do autor). Em uma escala maior, e justamente pelo valor da igualdade que se relaciona com a compaixão, ela nos aproxima dos pobres ou excluídos com uma atitude fraterna, de respeito, de disponibilidade à ajuda. Tão importante quanto o respeito é não discriminar, não evitar o próximo, para que a virtude possa ser exercitada em sua presença. Comte-Sponville (1995) faz referência a uma passagem da filosofia kantiana que classifica como dever o participar ativamente do destino dos outros, cultivando em nós os sentimentos naturais de simpatia. Não se deve evitar lugares em que se encontram pessoas infelizes, como prisões e hospitais. Tal idéia possibilita a reflexão sobre o papel social da exclusão na manutenção da ordem repressora e da frieza burguesa. Exercitar a compaixão, mais do que visitar locais de exclusão, hoje, traduz-se na

proposta de convidar os injustiçados para compartilhar os espaços comuns, de transformar o mundo que temos num mundo que desejamos, trazendo à tona os sentimentos que acompanham as fantasias reprimidas: “é o que permite passar de um ao outro, da ordem afetiva à ordem ética, do que sentimos ao que queremos, do que somos ao que devemos” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 128-129).

A extrema dificuldade apontada por Freud (1930/1980) de cumprir o mandamento cristão de amar o próximo como a si mesmo, que serviu de mote para sua atitude conformista diante do princípio de desempenho, parece encontrar uma alternativa. Segundo Comte-Sponville (1995), a mensagem de amor do Cristo é mais exaltante, mas a de compaixão do Buda é mais realista. A ironia da vida nos faz partilhar dessa afirmação. Amar a todos tem sido tão ou mais difícil que amar a si mesmo, mas se incomodar com o sofrimento, infelizmente, torna-se mais fácil a cada dia. Finalizamos a seção, com o intento de ilustrar, citando um trecho do *Sutra da bondade*, atribuído ao Buda:

Possam todos os seres ser felizes.
 Possam eles viver em segurança e alegres.
 Todos os seres vivos, fracos ou fortes, altos, robustos, médios ou baixos,
 visíveis ou invisíveis, próximos ou distantes, nascidos ou por nascer,
 possam todos eles ser felizes.
 Que ninguém iluda os outros nem despreze nenhum ser, em nenhum
 estado; que ninguém deseje o mal para outra pessoa, por raiva ou por ódio
 (BERCHOLZ; KOHN, 1994, p. 131).

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares...
Francis Bacon

A pergunta pela fundamentação da inclusão escolar – uma proposta de realização da educação para todos –, ao se deparar com a disparidade entre proposta e realidade, conduziu-nos a respostas que indicam os valores morais como fundamento. As relações entre moralidade e educação, na atualidade, perpassam pela contradição resultante do enfrentamento entre uma proposta moral calcada em valores universais e filosofias que fazem a crítica da modernidade e de seus valores, abandonando-os. Vimos que a teoria crítica da sociedade é uma alternativa teórica que mantém a crítica à modernidade, mas não abre mão dos valores ali construídos. Seguindo os passos da teoria crítica, revisitando a história da educação para todos e da educação especial, evidencia-se uma situação contraditória em que os valores burgueses se apresentam como libertários e ao mesmo tempo repressores. As mudanças na esfera social, ligadas à produção material da vida, ao trabalho alienado, à semicultura e a uma desesperança com relação à esfera jurídica, parecem depositar sua materialidade na vida psíquica do indivíduo.

Partindo de uma teoria materialista que não pensa a individualidade como categoria extra-social, chegamos à consequência lógica de que, em uma sociedade contraditória em sua relação com a educação e com as pessoas consideradas diferentes, individualmente as pessoas também devem apresentar forças psíquicas antagônicas em relação a ideais igualitários e a pessoas diferentes. Isso significa que possivelmente convivam nas pessoas não apenas barreiras atitudinais, mas também valores favoráveis à inclusão escolar que servem de material para a

construção de uma escola diferente e das diferenças.

São esses elementos psicológicos que nos interessam e foram até aqui denominados: a) **ideais**, nesse caso individuais, ainda que alimentados pelos coletivos; b) **fantasia**, mesmo que Marcuse tenha destacado o papel de fantasias agradáveis, não podemos deixar de mencionar fantasias desagradáveis, como as persecutórias; c) **sublimação** ou **dessublimação**, relacionada à libido; d) **atitudes**; e) **valores**; f) **crenças**; g) **ideologias**; h) **preconceito** e seus mecanismos, como rotulação e estereótipos; i) **compaixão**, como capacidade de identificação com o outro.

O meio de expressão dessas categorias é a fala, o que justifica nossa opção pela entrevista como técnica de coleta de dados.

5.1 OBJETIVOS

O objetivo mais amplo é identificar naqueles profissionais que lidam mais diretamente e por maior tempo com os alunos – os professores – atitudes e valores relacionados à inclusão escolar e ao aluno com necessidades educacionais especiais. Para tanto, buscamos conhecer quais são suas fantasias em relação à profissão de professor, aquilo que agrada e desagrada, quais suas expectativas em relação aos alunos e a concepção de inclusão que desenvolveram na sua prática com os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

Levando em conta nossa preocupação com as potencialidades de uma transformação da escola em direção a uma prática inclusiva, coloca-se como questão central como os elementos favoráveis à inclusão escolar permanecem na psique dos professores.

Se o princípio de desempenho e a labuta docente interferem nesse processo, possivelmente os elementos morais e as fantasias favoráveis à escolarização dos alunos diferentes subsistem de forma deslocada da situação escolar concreta, desviando-se para outros representantes.

5.2 TIPO DE PESQUISA

Para as seções teóricas da pesquisa, foram seguidas as recomendações sobre pesquisa bibliográfica fornecidas por Lakatos e Marconi (2001) e Severino (2000). Consultamos catálogos bibliográficos, bibliotecas, bancos de artigos e teses da rede internacional de computadores e revistas eletrônicas. Após a localização, seleção e compilação dos textos, passamos às fases de fichamento, análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese (SEVERINO, 2000, p. 61). Os resultados da pesquisa bibliográfica, apresentados de forma argumentativa nas seções anteriores, conduziram à delimitação de determinadas características a serem estudadas empiricamente.

Uma primeira classificação possível para o tipo de pesquisa realizada foi enunciada por Selltitz et al. (1974, p. 75) como sendo um estudo descritivo, que “se volta para a descrição de características de uma comunidade”. Descrever características subjetivas, como atitudes e valores, de professores de uma escola com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, que constituem uma pequena comunidade, tornou-se um objetivo prático para a efetivação da pesquisa.

Frente à complexidade que caracteriza o estudo da subjetividade, optamos pela realização de uma pesquisa de campo de modalidade qualitativa. Segundo

Richardson (1999, p. 90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Ou ainda, para Chizzotti (2000, p. 78):

nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas [...] foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

A abordagem qualitativa é a mais adequada, dentre outras características, para compreender dados psicológicos como atitudes, motivações, expectativas e valores nas relações grupais e institucionais que, por sua complexidade, não podem ser coletados de modo completo por outros métodos (MINAYO, 1998; RICHARDSON, 1999). Para esse último autor, a entrevista é destacada como técnica com propriedade de penetrar a complexidade de um problema.

5.2.1 Entrevista de discurso livre

Escolhida a entrevista como técnica de coleta de dados, a especificidade de nosso objeto conduziu a uma adaptação de diferentes modelos. Selltiz et al. (1974, p. 272) já apontavam que

a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada. Para que uma descrição verbal seja aceita por seu valor aparente, precisa ser provocada em circunstâncias que estimulem a maior liberdade possível e a honestidade de expressão.

Estudos sobre questões delicadas como o preconceito e o racismo demonstraram que a estratégia de entrevista semi-dirigida comumente utilizada, acompanhada de

um roteiro, tem se revelado insuficiente para a apreensão de aspectos psicológicos, principalmente inconscientes (BARAÚNA, 2002).

Por orientação da Professora Doutora Iray Carone, entramos em contato com a estratégia do discurso livre, desenvolvida pela Professora Doutora Arakcy Martins Rodrigues, indicada também por Baraúna (2002) e pela Professora Doutora Leny Sato na disciplina sobre metodologia de pesquisa ministrada no programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP. Também por indicação de Leny Sato, entramos em contato com o pesquisador Mário de Souza Costa, que trabalhou como assistente de Rodrigues⁵⁴ em uma de suas últimas pesquisas.

A estratégia do discurso livre demonstra-se adequada por seus pressupostos e fundamentação, ainda que tenha passado por algumas adaptações por conta da situação específica e do referencial teórico desta pesquisa.

O principal pressuposto da técnica do discurso livre é a existência de um significado latente no discurso. Este expressa tanto fantasias inconscientes como uma estrutura de organização perceptual gerada pela classe social. São duas leituras do inconsciente, baseadas uma na psicanálise e outra na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Não cabe aqui uma explanação sobre a teoria de Bourdieu⁵⁵,

⁵⁴ Não foi possível entrar em contato com a professora Arakcy Martins Rodrigues (1936-2000) quando elaboramos o método da pesquisa. As raízes da entrevista de discurso livre estão na década de sessenta, quando a pesquisadora fazia sua formação em psicanálise e trabalhava em uma pesquisa multidisciplinar sobre fertilidade e reprodução humana no Centro de Dinâmica Populacional (CEDIP) da Faculdade de Saúde Pública. Aproximadamente de 1969 a 1974 a pesquisadora trabalhou no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a partir de 1974 se dedicou ao tema do trabalho feminino, como pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Publicações da Fundação Getúlio Vargas. Uma dessas pesquisas, já utilizando o discurso livre, foi publicada em 1978 (cf. RODRIGUES, A., 1978). (ENTREVISTA..., 1999). O modelo que utilizamos, baseado em instruções e textos mimeografados fornecidos pelo pesquisador Mário de Souza Costa, é da década de 1990, elaborado para uma pesquisa sobre AIDS entre estudantes universitários.

⁵⁵ Há uma passagem de Arakcy Rodrigues que levantou uma questão interessante a ser verificada na interpretação das entrevistas: “Sendo a história do indivíduo nada mais que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se expressam as diferenças entre as trajetórias e as posições no interior ou no exterior da classe: o estilo pessoal, isto é, aquele selo particular que trazem todos os produtos do mesmo habitus, práticas ou obras, nunca é mais que um

que não é um referencial aprofundado neste trabalho. Interessa-nos a técnica baseada na psicanálise e a consideração não apenas de variáveis sócio-econômicas e biológicas, mas principalmente de variáveis intermediárias: atitudes e valores, um “correlato intrapsíquico” que se relaciona com as determinações objetivas e se exterioriza pelo comportamento:

para influir sobre seu comportamento, tais determinismos devem por força gerar um correlato intrapsíquico nos indivíduos, constituído de um dado tipo de organização, que inclui desde a percepção imediata do mundo exterior até as explicações para todos os eventos existentes no espaço de vida. (RODRIGUES, A. 1978, p. 21).

Conta-se, portanto, com um padrão de organização psíquica que pode ser lido na fala livre do entrevistado, por meio de suas explicações, conforme sua apreensão do mundo. Assim, mesmo que os entrevistados não entrem diretamente no assunto investigado, é possível captar uma estrutura do discurso.

Essa técnica de entrevista tem como pressuposto a existência de fantasias inconscientes e um método eficiente para o acesso a elas.

A fantasia é definida por Laplanche e Pontalis (1997, p. 169) como um “roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente”. Há uma grande proximidade entre a fantasia inconsciente e as fantasias conscientes ou sonhos diurnos, graças ao processo de elaboração psíquica, que integra as excitações psíquicas estabelecendo conexões associativas.

Desse mecanismo, derivam as técnicas psicanalíticas, destacando-se em nossa abordagem a regra da associação livre. Baseado na convicção “de que todos os fatos mentais são completamente determinados” (FREUD, 1920/1980, p. 316),

desvio, ele próprio regulado e por vezes codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou classe”. (RODRIGUES, A., 1978, p. 23; grifo da autora). Segundo essa concepção, encontraremos uma estrutura comum nos discursos das entrevistadas, seguida de desvios pessoais, já que entrevistamos pessoas, a princípio, de uma mesma classe profissional e social.

Freud construiu uma regra simples que permitiria ao psicanalista acessar os conteúdos inconscientes do analisando por meio das associações deste. Para isso, porém, seria necessário que o senso crítico ou a seleção consciente fossem enfraquecidas, daí a regra: “comunique tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção” (FREUD, 1912/1980, p. 150).

Passemos agora à descrição do método do discurso livre, apresentando resumidamente as suas etapas, adaptadas dos roteiros mimeografados de Arakcy Martins Rodrigues ([199-?]a, [199-?]b, [199-?]c), que são: a abordagem; o discurso livre; e as perguntas⁵⁶.

A **abordagem** original foi elaborada para pesquisas em que o entrevistador não conhece o entrevistado, o que não se aplica ao presente caso, pois o contato com os professores se deu desde o início da pesquisa e na participação do pesquisador em algumas reuniões de professores para apresentar a pesquisa e seu método, marcando com os professores os dias e horários em que a entrevista seria realizada. Por isso alguns elementos como as explicações sobre como o sujeito foi encontrado e o argumento de que existem mais pesquisadores trabalhando na pesquisa foram desconsiderados. O texto inicial de abordagem, já adaptado, foi expresso na seguinte forma:

Eu estou fazendo uma pesquisa e gostaria muito de fazer uma entrevista com você. A pesquisa é sobre a vida das professoras. Vou fazer outras entrevistas, depois analisar o que as pessoas disseram e fazer um estudo. É uma entrevista longa, e eu gostaria de marcar uma hora para a gente se encontrar num lugar tranquilo, que desse para a gente conversar.

As entrevistas foram marcadas individualmente, aproveitando os horários remunerados da Jornada Especial Integral (JEI), quando normalmente os professores participam do trabalho coletivo da escola. Foram utilizadas salas de

⁵⁶ No formato original do “discurso livre”, segundo as instruções adicionais (RODRIGUES, A., [199-]a), essa etapa é denominada “perguntas intermediárias”, pois fica entre o discurso livre e o questionário. Como não fizemos uso do questionário, utilizamos apenas a denominação “perguntas”.

aula, a mesa do professor e cadeiras.

O **discurso livre** foi gravado e algumas anotações foram feitas, para que fossem registradas expressões e situações não registradas pelo gravador. Após o pedido de licença para a gravação – foi utilizado um pequeno gravador digital – da entrevista e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A, p. 257), foi feita uma solicitação baseada no seguinte modelo:

Eu estou fazendo uma pesquisa para saber como é a vida das professoras, saber o que elas fazem, sentem, pensam, acham das coisas... vou falar com outras pessoas, o nome delas nem me interessa. Se preferir, nem precisa dizer seu nome. Depois vou juntar tudo o que as pessoas me disseram, estudar, analisar e escrever um trabalho sobre a vida das professoras como ela é mesmo. Por isso eu gostaria de pedir para você falar tudo o que você quiser, tudo o que vier à sua cabeça, o que faz, o que acha, o que pensa, o que sente. Tudo o que me contar, qualquer coisa, me interessa.

As **perguntas** constituem um elemento central para uma pesquisa temática, pois levam o sujeito a falar sobre elementos importantes para a pesquisa que eventualmente não tenham sido abordados no discurso livre. Ainda assim, o entrevistado deve se sentir à vontade para fazer seu discurso com liberdade.

O procedimento consistiu em apresentar algumas expressões temáticas para que o entrevistado falasse livremente sobre elas. Aqui foi tomado como pressuposto o conceito de “representação-meta”, apresentado no capítulo anterior. Estando uma representação central associada a uma cadeia, as expressões temáticas devem acionar representações próximas a elas e afetos correspondentes.

O entrevistador acompanhou as respostas com uma lista de subtemas a serem explorados caso o entrevistado não fizesse referência a eles. O roteiro das perguntas levou em consideração os dois níveis de abordagem das atitudes dos professores apresentados por Correia e Martins (2000): 1) em relação aos alunos; 2) em relação à proposta de inclusão escolar. O roteiro também foi adaptado dos itens “ocupação” e “minorias” do plano de entrevista da pesquisa *A personalidade*

autoritária (ADORNO et al., 1965). Os itens foram formulados de forma indireta, ou seja, evitou-se expor nos enunciados seus verdadeiros objetivos e respostas já sugeridas pela pergunta. Tomou-se o cuidado de posicionar mais para o final da entrevista os itens de conteúdo considerado polêmico, que pudessem resultar em respostas mais emotivas, ou que pudessem levantar resistências psicológicas, para que não causassem interferência na boa condução da entrevista. Quanto à terminologia, não foi utilizada a forma considerada politicamente correta “pessoa(s) com deficiência”, mas sim a mais coloquial “deficiente(s)” para não influenciar as respostas e perceber se os entrevistados fariam alguma observação a respeito dos termos. Como resultado final, chegamos a um roteiro com dez itens (ver apêndice B, p. 258).

O primeiro item trata das vantagens e desvantagens de ser professor, buscando investigar a relação do entrevistado com sua profissão por meio de seus valores e fantasias. É uma forma de verificar a pertinência da hipótese sobre a labuta docente e a dessublimação. Os subitens chamam a atenção para a decisão pela carreira, a visão familiar sobre a escolha, o acerto ou não na escolha profissional e o desejo ou não de mudar de profissão. Ainda sobre a labuta e o *burn-out*, o décimo item, localizado no final da lista por seu conteúdo mais emocional, trata dos problemas de saúde relacionados à profissão.

Os itens de dois a seis tratam das expectativas em relação aos alunos, partindo de uma temática mais ampla para uma mais específica. O item dois invoca uma fala sobre minorias, grupos discriminados e investiga quais representações o entrevistado associa a eles. O item três busca investigar possíveis estereótipos relacionados às pessoas com deficiência, a influência que elas exercem sobre a sociedade. O quarto item investiga os valores relacionados às pessoas com

deficiência, questionando sobre cotas e casamento entre pessoas com e sem deficiência. O quinto item investiga a história das experiências do entrevistado com pessoas com deficiências, buscando extrair daí informações sobre suas atitudes. Por fim, a sexta questão busca revelar a concepção do entrevistado sobre a sinonímia entre deficiência e necessidades educacionais especiais, revelando também o conhecimento sobre esse conceito central para a compreensão da proposta inclusiva. O nono item, por ser polêmico, ficou afastado dos demais que tratam das expectativas sobre os alunos. Nele buscamos conhecer a opinião do entrevistado sobre o “bom aluno” e quais conseqüências a inclusão escolar exerce sobre ele.

Os itens sete e oito tratam das representações em relação à educação inclusiva, tratando tanto da concepção de educação especial como da visão que têm os professores, alunos e pais sobre a inclusão. A forma indireta dos questionamentos visa investigar as concepções do entrevistado permitindo que ele as expresse como se falasse dos professores em geral, diminuindo suas defesas e resistências (MUCHIELLI, 1978).

Foi feito um pré-teste da entrevista para treinamento da técnica de entrevista de discurso livre, verificação da efetividade e aperfeiçoamento do roteiro de perguntas. Para manter as respostas espontâneas, não realizamos o pré-teste com professores da mesma escola que não seriam entrevistados, pois eles poderiam fazer comentários com os colegas que participariam efetivamente das entrevistas. O pré-teste foi realizado com três professoras de uma outra escola, semelhante à que a pesquisa foi realizada: mesma região, mesmo nível e com alunos com necessidades educacionais especiais.

As três entrevistas de pré-teste trouxeram dados bastante ricos, confirmando

diversos elementos já encontrados na literatura sobre as representações dos professores em relação à inclusão e despertando no pesquisador novas articulações teóricas. Apenas uma das professoras se incomodou em falar livremente e ter sua entrevista gravada. Com relação ao *rapport*, foi facilmente estabelecido e, confirmando as informações fornecidas por Mário Costa (informação pessoal), as entrevistadas falaram bastante no discurso livre, mesmo sem conhecer o pesquisador. Consideramos também importantes as considerações apontadas por Baraúna (2002, p. 145) no estudo feito sobre o discurso livre:

É importante que haja uma preparação prévia do entrevistador para que este possa lidar com a tensão e a angústia (dele e do entrevistado) que muitas vezes se faz presente numa entrevista aberta, e que pode levá-lo a fazer intervenções inadequadas. O entrevistador precisa suportar os silêncios, deixando que o entrevistado resolva esse mal-estar da maneira que puder, pois esse movimento do sujeito é um material importante para a pesquisa. É necessário também que mantenha uma postura de aceitação e interesse, não introduzindo qualquer qualificação sobre o que o entrevistado trazer, mesmo que este não faça referências ao que supostamente seria o material de interesse para a pesquisa. Nesse momento da entrevista não é necessário, nem desejável, que se interrompa o entrevistado para pedir mais esclarecimentos, pois isto pode ser feito na ocasião da aplicação do roteiro de temas.

A formação do pesquisador em Psicologia favoreceu a manutenção da postura descrita, mas ainda assim o pré-teste foi relevante para a diminuição da ansiedade em relação às entrevistas e à postura dos entrevistados. As instruções fornecidas por Arakcy Rodrigues ([199-?]b), principalmente sobre como conduzir a entrevista diante da interrupção de terceiros, foram muito úteis para as entrevistas realizadas no ambiente escolar, onde funcionários e alunos interromperam algumas vezes as entrevistas, entrando na sala para procurar alguma coisa ou mesmo por brincadeira (no caso dos alunos).

O pré-teste também revelou que nenhuma alteração no método ou no roteiro seria necessária. O tempo médio das entrevistas foi de uma hora, o que também contribuiu para a marcação das entrevistas com as participantes da pesquisa.

5.3 ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para uma compreensão mais profunda das falas das professoras, optamos por entrevistas realizadas com pessoas de uma mesma escola, de um mesmo contexto. Foi escolhida uma escola de uma área periférica da cidade de São Paulo, o distrito de Campo Grande. Segundo o IBGE, censo de 2000⁵⁷, a taxa de alfabetização da população de 10 anos estaria em torno de 97,5%, o que indica que boa parte das crianças com idade equivalente ao término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi alfabetizada. Até a data do início da pesquisa, havia apenas um estabelecimento de educação especial na região, que obteve 15 matrículas em 2000, 26 em 2001, 11 em 2002 e 2003, 10 em 2004 e 13 em 2005. O baixo número de alunos em escola especial e o alto índice de alfabetização são indicadores de que muitas crianças com necessidades educacionais especiais até os dez anos estariam nas escolas regulares da região.

Procuramos por uma escola da rede municipal de ensino com primeiro ciclo do Ensino Fundamental, devido à política de municipalização do Ensino Básico em nosso país⁵⁸ e à repercussão crescente da política de educação inclusiva a partir de

⁵⁷ Todos os dados desta seção foram retirados do site da prefeitura de São Paulo: <http://www.capital.sp.gov.br>, acesso em julho de 2006.

⁵⁸ No período considerado (1980, 1991 e 2000-2004), o ano de 2004 foi o que apresentou o maior número de matrículas, totalizando mais de 3 milhões. No mesmo período, a rede estadual foi reduzindo progressivamente sua participação relativa no número de matrículas em **educação básica**, passando de 53,4%, em 1980, para 44,6%, em 2004. A demanda resultante, de maneira geral, foi atendida pela rede municipal, que aumentou sua participação no total de matrículas de 25,7%, em 1980, para 36,5%, em 2004. Na **educação especial**, entre 2000 e 2002, houve um aumento do número de matrículas em classes ou escolas específicas (de 6.746 para 7.586), e a partir daí registrou-se pequeno decréscimo, chegando a 6.913 em 2004. Esse decréscimo pode ser indicativo da simples retração da oferta de vagas, o que implicaria um *déficit* no atendimento; mas pode ser também resultado da implementação da política de inclusão em classes regulares dos alunos com necessidades especiais. Outro dado que chama a atenção é a inexistência de matrículas em educação especial em 17 distritos, entre os quais Morumbi, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Lajeado, Cidade Líder, Tremembé e Marsilac, que pode indicar a ausência de oferta pelas redes pública e privada, e não a falta de demanda por essa modalidade de ensino. (fonte: <http://www.capital.sp.gov.br>, acesso em julho de 2006).

2001, que concentrou o maior número de matrículas de alunos com NEE no primeiro ciclo da escola regular.

Segundo o sítio eletrônico da prefeitura de São Paulo, a garantia dos direitos humanos na região foi considerada precária, mas a garantia dos direitos da criança e do adolescente foi classificada como média. Tal fato é relevante por estar relacionado à nossa preocupação com a fundamentação material dos direitos humanos e pela região estudada representar a média da garantia dos direitos das crianças em um contexto de precariedade. O índice de exclusão/inclusão social da região é de -0,40 a 0,20 em uma escala de -1 a +1.

Foram visitadas quatro escolas da região que satisfizessem nossos critérios de escolha (ser municipal e oferecer o primeiro ciclo do Ensino Fundamental). Destas, foi escolhida a mais receptiva e com maior predisposição à colaboração. O primeiro contato se deu com uma das coordenadoras da escola, no qual o pesquisador se apresentou e levou uma carta de apresentação (apêndice C, p. 260). O aceite da escola foi dado em um momento de trabalho coletivo (Jornada Especial Integral – JEI), com a participação do corpo docente.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) criada em 1971 e inaugurada em 1972. Seu patrono foi filósofo, mas se destacou pela atuação como jornalista. Funcionava em três turnos⁵⁹: o primeiro turno das 6:50 às 10:50; o segundo das 10:55 às 14:55, e o terceiro das 15:00 às 19:00. No primeiro turno, funcionavam 4 salas de primeiro ano, 4 salas de segundo ano e 4 salas de terceiro ano. No segundo turno, 5 salas de quarto ano, totalizando as 17 salas do primeiro ciclo.

⁵⁹ A partir de 2007, a escola passou a funcionar em dois turnos, o que acarretou grande desconforto e insegurança para os funcionários, pois se acreditava que resultaria em maior número de alunos presentes durante cada período, perda de espaços físicos que seriam reaproveitados para salas de aula, maior número de alunos por sala e “janelas” ociosas e não remuneradas nos horários dos professores. Infelizmente não foi possível acompanhar os resultados efetivos de tal mudança.

Ainda no segundo turno, existiam 5 salas do primeiro ano do segundo ciclo. O terceiro turno contava cinco salas do segundo ano, 4 salas do terceiro e 4 salas do quarto ano do segundo ciclo. O total era de 12 salas no primeiro turno, 10 salas no segundo e 13 salas no terceiro.

O total de alunos da escola era de 1178⁶⁰. O primeiro turno contava com 391 alunos, sendo 140 das primeiras séries, 126 das segundas séries e 125 das terceiras séries. O segundo turno contava com 348 alunos, sendo 181 das quartas séries e os demais 167, da quinta série ou primeiro ano do ciclo dois. O terceiro turno atendia a 439 alunos de sexta (146), sétima (151) e oitava (142) séries.

A equipe de educadores era formada por uma diretora, uma assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas⁶¹. 17 professoras atuam no primeiro ciclo e 27 professores atuam no ciclo dois. Existem ainda duas professoras que atuam como auxiliares de período. A escola possui 13 salas próprias, 1 sala de leitura, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo e 1 sala ambiente.

O Projeto Político Pedagógico da escola “tem como Princípios Universais a Fraternidade, Igualdade e Liberdade de Pensamento. E como Pressupostos Filosóficos: Aprender a Ser; Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Viver”. Destaca também a relação entre aprender a conhecer e o princípio de igualdade:

aprender a conhecer: garante a chance de ter em mãos, todos os dias, a possibilidade de abrir uma janela para o mundo, conhecendo as novidades

⁶⁰ Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, 70 % da clientela da escola vem de outras regiões próximas.

⁶¹ Durante o ano de 2006, a coordenadora (M.) que estava na escola há mais tempo foi transferida para outra escola porque a ex-coordenadora (N.) que lhe cedeu a vaga estava voltando de um cargo administrativo na Diretoria de Ensino. Isso acarretou em que a coordenadora (A.), que estava na escola há menos de um ano, ficasse por mais de um mês trabalhando sozinha na coordenação, pois a coordenadora (N.), que acabava de reassumir o cargo, estava em licença. Num outro momento, quando as duas coordenadoras (N. e A.) começaram a trabalhar juntas, em poucos dias, a coordenadora (A.) que acabava de completar um ano na escola tirou férias e em menos de uma semana, a ex-coordenadora (N.), agora novamente coordenadora, foi transferida para um novo cargo. Como resultado, a escola ficou sem equipe de coordenação por quase um mês.

e todas as informações que o coloca [o aluno] em pé de igualdade com os outros indivíduos da sociedade em que vive.

A escola acredita que pode proporcionar igualdade de condições pelo “aprender a conhecer”, mas menciona que “vivemos atualmente um conflito ético entre a formação e a deformação do indivíduo” – sendo “deformação” um termo que aparece sem explicações.

As metas para 2006 estavam diretamente vinculadas às principais políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação. Correspondendo ao *Projeto Ler e Escrever* as metas eram: ter todos os alunos do Fundamental I, até o segundo ano, alfabetizados⁶²; e criar maior disposição de leitura nos alunos do Fundamental II. Com relação ao *Projeto São Paulo é Uma Escola*, a meta era aumentar a permanência dos alunos na Unidade Escolar. A esse respeito, o projeto de ação de 2006 indica que a escola precisaria de mais recursos para trabalhar com os alunos fora do seu turno correspondente, além dos problemas de transporte e da interferência nos planos de atividades dos professores de Educação Física.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram entrevistadas sete das dezessete professoras que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. A escolha das entrevistadas se deu com base em uma lista de alunos com necessidades educacionais especiais à qual o pesquisador teve acesso em um dos momentos coletivos dos professores. Foram escolhidas as professoras que tinham alunos com necessidades educacionais especiais. Elas serão apresentadas a seguir:

⁶² Referência às fases de aquisição da escrita na criança segundo o construtivismo: pré-silábica; silábica; silábica-alfabética; e alfabética.

1) Maristela⁶³, 38 anos, concluiu o magistério em 1987 e o curso de pedagogia em 1989. Fez uma especialização em Psicologia e Educação concluída em 2000 ou 2001. Trabalha também em uma escola de educação infantil.

2) Paula, 41 anos, concluiu o magistério em 1983 e o curso de pedagogia em 1993. Trabalha também em uma escola de educação infantil.

3) Rafaela, 40 anos, também formada pelo magistério e em pedagogia.

4) Flávia, 40 anos, também com magistério e formação em pedagogia.

5) Maria, por ter poucos horários livres na escola, impossibilitou o registro de seus dados pessoais. Sua entrevista foi realizada em duas seções. Ainda assim, pelos dados do discurso livre e das perguntas, sabemos que Maria fez magistério e provavelmente cursou pedagogia mais recentemente, por ter sido a única a mencionar a *Declaração de Salamanca* como material estudado na graduação. Trabalha também na educação infantil.

6) Fernanda, 51 anos, formada em pedagogia em 1978 e em Psicopedagogia em 1996. É também diretora de uma escola de educação infantil.

7) Sofia, não quis revelar sua idade, fez magistério e três faculdades: Administração, Matemática e Pedagogia.

5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados seguiram diretrizes de análise de conteúdo indicadas por Bardin (1977) e por Lakatos e Marconi (1999). As gravações das entrevistas foram ouvidas diversas vezes. Em uma primeira etapa, foi feita uma “audição flutuante”, na qual foram transcritos os trechos que se destacaram para a

⁶³ Todos os nomes de participantes da pesquisa são fictícios.

atenção flutuante do pesquisador, que fez anotações de hipóteses interpretativas para os trechos que as suscitaram. Em uma segunda etapa, que também constou de diversas audições, o pesquisador retomou as entrevistas anotando os principais temas presentes nos discursos livres, para transcrição dos trechos correspondentes, e transcreveu os trechos da segunda parte da entrevista – as perguntas – que correspondiam aos objetivos da pesquisa. Foram levadas em consideração as instruções de Arakcy Rodrigues ([199-?]b) sobre a transcrição das entrevistas.

Com o material escrito, iniciou-se uma terceira etapa da análise de conteúdo que levou à categorização dos itens pelo número de vezes que apareceram ou pela significância em relação aos objetivos da pesquisa. As hipóteses interpretativas também foram retomadas, sendo algumas descartadas, por não se sustentarem no contexto geral das entrevistas, e outras mantidas e acrescidas de novos dados.

Os resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não é possível escapar-se às palavras. E que magia sutil elas encerram!

Oscar Wilde

Neste capítulo, serão apresentados os trechos mais relevantes das entrevistas, acompanhados de uma breve discussão ou interpretação de seu conteúdo. A apresentação será feita em três seções. A primeira delas apresenta o material coletado a partir dos discursos livres, destacando aquilo que as professoras falaram sem sugestão de conteúdo. A segunda seção apresenta o material decorrente das perguntas, quando as participantes da pesquisa falaram sobre temas sugeridos pelo pesquisador. A exposição desse material se prendeu mais à conexão possível entre as falas, quando os temas são comuns. Em alguns casos, com a mudança de contexto, algumas falas reaparecem, sendo as repetições inevitáveis. A terceira seção do capítulo, a conclusão, é onde se dá uma interpretação mais sistemática e sintética, fazendo uma relação entre o que se pôde extrair do contato mais próximo com as falas das professoras e as perguntas que nortearam a pesquisa.

6.1 DISCURSOS LIVRES

Para a análise dos discursos livres, é preciso levar em conta que o tema da inclusão não foi mencionado no início da entrevista, possibilitando que as professoras falassem sobre o que quisessem do seu cotidiano. Os temas que mais se destacaram foram a política educacional, a inclusão escolar e a formação do educador. A partir deles, estendemos a análise para outros itens.

Uma das professoras, Sofia, não quis participar desta fase da pesquisa,

preferiu que fossem feitas perguntas.

Os discursos livres destacam uma relação complicada e complexa entre as profissionais e a política educacional inclusiva. A inclusão não é para elas uma idéia clara e acaba por reforçar uma concepção médica e patologizante da deficiência, próxima da institucionalização em alguns momentos. As atitudes negativas e a falta de perspectiva criam barreiras à possibilidade de aprender uma nova forma de encarar a educação.

Por outro lado, as professoras ainda se assustam e lutam, referem-se à necessidade da construção de um outro olhar. O ensino público é apontado como mais aberto a mudanças que o ensino particular. Fala-se da inclusão como humanizadora. Os cursos de formação são apontados como úteis e o conhecimento psicológico, baseado em uma perspectiva crítica, como transformador da forma de ver o mundo, um elemento de mudança atitudinal. As fantasias persistem e podem encontrar expressão em uma educação mais livre e lúdica.

6.1.1 Política educacional

A política é um tema recorrente nos discursos livres das professoras. Das sete entrevistadas, quatro fazem referência explícita a ela. As imagens referentes à política denotam algo distante, imposto e que dificulta o trabalho docente. Ela pode ter sido melhor no passado, talvez seja diferente no futuro: é preciso mudar.

Paula faz referência a um passado político, associado ao início de sua carreira, que é sua representação de algo bom em política educacional, mas que não soube aproveitar:

Porque assim sabe, quando eu entrei na prefeitura, isso já faz uns vinte anos, então é... já mudou bastante. Algumas coisas têm mudado... na minha concepção... além da concepção, tem mudado a prática também,

né... mas isso porque assim, já entrei num período, vinte anos atrás... de direita, né, digamos assim... um governo de direita, né... na época do Jânio, depois passei pra gestão da Erundina, que foi onde a gente teve uma revolução. Mas eu tava no comecinho ainda, não sabia muito... e hoje a gente percebe o quanto a gente deixou de fazer coisas que... e hoje a gente pensa, puxa, como foi bom...

A política influencia nas concepções e nas práticas dos professores. Diante da política atual, Paula, na verdade, “luta”. Esforça-se em sua labuta, em um trabalho muitas vezes de validade questionável. A imposição de uma política gera angústia: “é lei [...] e o professor tem que estar ali, esteja ele preparado ou não”, afirma Fernanda. Paula, por sua vez, relata sensação de incapacidade, de estar em segundo plano e ser apenas mais uma...

Hoje eu to mais assim, lutando na verdade... quando você fala assim no dia-a-dia, às vezes eu deito e fico assim pensando: hoje eu não fiz nada! Será que isso é válido? Será que isso é legal? Onde estou errando, onde estão errando? Isso no ensino público, que eu conheço a história, não conheço do lado do ensino particular, que talvez tenha, né, uma coisa diferente. Tem também as minhas angústias relacionadas à minha prática e a essa imposição mesmo, né... da inclusão. A inclusão hoje está como marco, talvez até como moda, precisa ficar uma coisa assim mais clara... o educador está sempre em segundo plano. Em primeiro deve ser o aluno, eu até entendo, mas... será que esse profissional está realmente capacitado pra estar trabalhando?... são essas coisas, minha história, minhas perspectivas, minhas concepções, minha práticas... fico pensando se realmente vai mudar alguma coisa, se mudar que seja pra melhor, fico me sentindo apenas mais uma educadora.

A mudança, uma coisa diferente, uma outra história, talvez esteja em outra modalidade de ensino: no ensino particular. A “revolução” ficou no passado e não foi aproveitada. O momento atual é de conflito. A alternativa aparece psicologizada ou medicalizada, não é natural, é plastificada. O sonho acabou. Paula se questiona sobre a possibilidade do governo mudar algo:

Eu fico até preocupada porque hoje, com o aumento de alunos, por número... é impossível, você não consegue ajudar... você tem que retomar tudo... a minha questão é essa: meu Deus o que é que eu vou fazer pra poder melhorar isso, porque também, você não pode ficar vivendo em conflito, direto né... porque senão você não vai dar aula nunca... o professor está precisando de terapia porque hoje a gente vê tanta gente assim, tomando remédio, procurando alternativas... ontem eu até li uma matéria que falava que hoje as pessoas estão plastificando suas vidas, as pessoas não estão mais sonhando... isso que me assusta... e passa também pela nossa prática. Nossa prática também vai por água abaixo... então é isso... mas a minha perspectiva não sei se vai melhorar... eu penso em ser otimista, né, sempre falo: não, vai melhorar... não sei se o governo atual

pode fazer isso.

Já Flávia não retoma o passado da política educacional, concentra seu discurso na nova política e no ano de 2006. As atuais mudanças políticas atrapalham. Menciona a luta dos professores por melhores condições de trabalho, envolve-se ativamente nela, mas a considera desgastante. Não menciona manifestamente sua avaliação dos resultados efetivos da greve dos professores, mas, se nos permitirmos uma interpretação baseada na associação livre de Flávia, é possível identificar em seu discurso que a greve resultou em graves problemas. O primeiro deles com dois alunos. Nesse caso, a relação não é direta, mas pode estar, em fantasia, associada à greve, já que intercala o relato da greve e o da mudança de turno que entraria em vigor em 2007. Reside de forma latente no discurso a mensagem de que a luta teve conseqüências graves e mudanças que trazem ainda piores condições de trabalho.

Este ano, nós tivemos um ano muito difícil, por conta de todas as mudanças políticas. A política ela, ela, ela atrapalha o nosso trabalho. Porque... tudo o que eles fazem lá, reflete aqui. Então quando eles propõem “São Paulo é uma escola”, eles fazem uma série de mudanças, mas não tem estrutura pra que essas mudanças ocorram [...] Foi um ano difícil, nós iniciamos o ano com uma greve, já final de março, começo de abril, uma greve. Não foi uma greve só por motivos salariais, uma greve por condições de trabalho mesmo. Nós estamos há onze anos sem aumento... e depois dessa greve, nós tivemos problemas sérios com alunos, não meus, mas o aluno é da escola como um todo. Mas problemas gravíssimos que nós nunca tínhamos enfrentado, como aquele caso dos irmãos, do G. e do L., que nós não... muito difícil de lidar... tínhamos que ter uma direção mais firme para encaminhar com mais rapidez para um tratamento. O menino precisa de tratamento. Ninguém quer o menino fora da escola, quer um menino que esteja em tratamento. Esse caso do L. foi muito difícil pra escola toda, assim, nós aqui, nível um, né... E depois a mudança de fechamento de turno, que também é uma mudança política, você vê, a política interfere no nosso trabalho, eles não estão preocupados com o pedagógico. Então tudo o que eles fazem eles dizem que é o pedagógico, mas não é. Eles querem enxugar a máquina, é menos funcionários, mostrar uma coisa que não é. Então com esse fechamento de turno nós vamos ter dois turnos, menos emprego né, porque você fecha um turno todo, salas de aula abarrotadas, certo? Muito mais aluno, qualidade, muito menos, porque um professor com trinta já é difícil, imagina com quarenta e dois, que nós vamos ficar no ano que vem. [...] então, foi um ano muito difícil, eu particularmente tive... me desgastei muito. Muito, muito... que eu vou... é pra fazer greve? Então você vai às assembleias, participa mesmo, não vai fazer greve e ficar em casa. É pra ir... vai nas manifestações... faz tudo o que tem que fazer. Acho que, no momento é isso... peço desculpas porque eu falo mesmo, não deixo passar... tá me incomodando, tem que ir na direção... eu

não sou uma professora que, ah, fala aqui e depois... não, eu falo aqui e vou lá e falo, então o pessoal fala: ah, fala pra Flávia que ela vai lá e fala. Mas é difícil viu, também. Então quando você vê essa política você fica enojado, não tem outra palavra.

Mesmo depois da luta, de fazer tudo o que tem que ser feito em uma desgastante greve por melhores condições de trabalho, a política afeta visceralmente a professora, dá nojo: não há outra palavra...

Maristela, que se destaca pela visão mais otimista da escola pública e da inclusão, como veremos mais adiante, também se expressa sobre a política como muito incompleta, com um olhar distante, míope, que atrapalha o trabalho docente:

Acho que falta, falta muita coisa, pra melhorar esse atendimento, principalmente na visão macro que eu vejo que... o político, ele tá muito fora da realidade... ele não vê, ele vê de longe, e essa visão de longe é que dificulta... o trabalho, né. Ontem eu tava escutando, depois do debate, na Cultura, eles estavam... eu peguei um trecho lá deles falando sobre a educação. Então tinha gente do PT e gente do PSDB e então eles estavam falando sobre educação. Sobre o provão, a classificação de São Paulo que foi uma das piores do Brasil, nã nã nã... e o PT atacando como se um, só um, tivesse culpa... até que na hora o do PSDB falou assim: mas não é só no Estado de São Paulo e toda uma parcela dessa nota foi da capital e a prefeitura era do PT... e o outro, não, não é assim... Eles nem sabem do que eles estão falando! É real que a educação precisa de uma visão melhor, de um outro olhar... é isso...

A identificação das professoras com a política educacional de uma forma geral, e com a inclusão em particular, não acontece. A política é algo distante da realidade das profissionais, mas a afeta diretamente. Gera angústia, sensação de incapacidade, de estar em segundo plano, de futuro incerto, dá nojo! A revolução, porém, resiste na memória. Não poder sonhar ainda assusta. A política ainda causa nojo e o corpo resiste. Fantasiar e lutar por uma outra modalidade de ensino, diferente, ainda é possível.

6.1.2 Inclusão escolar

A inclusão escolar foi mencionada diretamente por cinco das seis

entrevistadas que participaram do discurso livre. As referências à inclusão foram bastante diversificadas, abordando o tema em relação a diferenças entre ensino público e privado, patologias, diagnósticos e socialização dos alunos, entre outros. O tema mais comumente mencionado foi a ausência da família, dos pais ou responsáveis, no processo de inclusão dos alunos.

Paula menciona a inclusão como um marco na educação ou apenas mais uma moda, como tantas outras: “a inclusão está hoje como marco, talvez até como moda, precisa ficar uma coisa assim, mais clara”. A falta de clareza levanta a suspeita diante de uma imposição, a inclusão, que talvez seja um marco que ela não saberá aproveitar como não aproveitou a revolução do início da carreira? Ou seria a inclusão apenas mais uma moda educacional?

Em sua visão mais otimista, Maristela menciona a inclusão para se referir ao ensino público municipal como um todo. Fala sobre suas decepções com o ensino particular, no qual trabalhou por dez anos em uma escola de elite. Pediu demissão do ensino particular e passou a trabalhar no ensino público, tanto no ensino fundamental como na educação infantil. Ela não se arrepende, porque apesar de todos os problemas da educação pública municipal,

acho que eles são ainda mais abertos à mudança... é uma visão mais... inclusiva mesmo, você tem outras possibilidades que numa escola particular você não tem. E a gente aprende muito aqui na escola, né. É uma outra realidade. Os problemas que você tem aqui... jamais eu passaria por eles lá. Em dez anos que eu tive lá, nunca tive metade dessas dificuldades, o que me fez crescer muito profissionalmente, estou sempre buscando novas soluções... então isso me motiva, apesar de eu ficar cansada, como você ouve na sala dos professores que a gente tá cansada... mas ao mesmo tempo acho que a prática é muito positiva. A gente aprende muito... e acho que um pouco a gente ajuda [risos], na medida do possível.

Bem mais adiante na entrevista, ela mantém a coerência no discurso:

Eu gosto de trabalhar mesmo na escola pública. Lógico que a gente podia ser melhor remunerado, que eu não tivesse que trabalhar dois períodos pra dar conta dos compromissos financeiros, mas é muito gratificante, né. Saber que aquela pessoa precisa de você, que você é essencial, faz a diferença. E agora a inclusão que é algo novo pra mim. Eu tô aprendendo, é o que eu tô te falando, sempre tem algo novo [risos]... pra você aprender.

Nem todos os professores, entretanto, têm essa visão. Com Flávia, podemos perceber que o discurso parte de uma visão institucional para a individualização na explicação de um problema. Ela primeiro menciona que um aluno não é apenas do professor que está com ele em sala de aula, mas de toda a escola. Depois, ao fazer referência ao caso de um aluno que agrediu duas professoras em uma excursão – que chegou a quebrar um dente de uma delas e precisou ser contido por um segurança do *Shopping Center* onde estavam porque foram ao cinema –, lançou mão da patologização e do encaminhamento:

nós tivemos problemas sérios com alunos, não meus, mas o aluno é da escola como um todo. Mas problemas gravíssimos que nós nunca tínhamos enfrentado, como aquele caso dos irmãos, do G. e do L., que nós não... muito difícil de lidar... tínhamos que ter uma direção mais firme para encaminhar com mais rapidez para um tratamento. O menino precisa de tratamento. Ninguém quer o menino fora da escola, quer um menino que esteja em tratamento. Esse caso do L. foi muito difícil pra escola toda, assim, nós aqui nível um.

A questão do fracasso escolar, tanto de aprendizagem como comportamental, ser interpretado como um problema médico ou psicológico está presente também no discurso de outras professoras. Fernanda, a professora do “aluno-problema” citado acima, afirma:

eu defendo a socialização, sim. ... ele se torna mais humanizado... precisa ir em psicólogo, fonoaudiólogo... eu tenho consciência, mas são muitos... os pais que se drogaram e fizeram tudo na gestação, né... tem uma que fala: “eu usei muita droga, tomei bebida alcoólica”.

Essa professora centra seu discurso livre, desde o começo, nas deficiências: “Eu vou falar pra você das dificuldades mesmo, mais dessa... no caso da minha sala, mais dessa deficiência mental”. Do discurso das deficiências, passa à questão

da falta de cuidado dos pais e da carência cultural⁶⁴:

Então, eu vejo assim, eles têm deficiências sérias e os pais não têm muito cuidado com essas crianças, entendeu? Largou, finge que não viu, sabe... então muitas vezes você chama o pai e aí ele diz: "ah, professora, o problema é seu". Você tenta ajudar, mas alguns pais, ou por vergonha, né, porque eles também não aceitam... eles também têm preconceito... quanto mais carente é a família, né, no social, maior é o problema. Então eu acho que tem também essa barreira aí...

Chamam atenção as afirmações de que os pais **também** não aceitam, **também** têm preconceito. Podemos entender que junto ao "eles também" há uma denúncia de um "nós também", ou seja, a professora estaria expressando sua dificuldade de aceitação da deficiência. Nesse sentido, Flávia também lança mão da explicação familiar para o fracasso escolar:

É problemas, muitos problemas, familiares mesmo, que interfere porque... a criança é, na minha opinião, a criança é espelho da casa. Ela é a casa dela. Se você tem uma casa organizada, a criança é organizada. Então você tem uma série de problemas pra lidar e o conteúdo pra passar...

Fernanda relata ter muitos alunos com problemas, infantilizados. Dos dois alunos mencionados na lista oficial da escola, ela diz que, na verdade, tem mais outros seis com necessidades educacionais especiais. No decorrer da entrevista, ela aumenta o número para treze.

Então, são crianças que se encontram na sala de aula e têm vários problemas. Eu tenho uns oito, você deve ter percebido que eu tinha⁶⁵. [...] Daí você vê crianças enormes, só brincando, como se tivesse dois, três anos, e aí a professora vai fazer o que? E a matéria, e o conteúdo da quarta série? Tenho crianças maravilhosas, tenho trinta e oito, onde vinte e cinco andam, e o restante? [...] Eu acho que a escola tem que ter... ao lado da escola, outro turno pra ajudar essas crianças, pra elas também evoluírem, têm assim, potencial pra outras coisas.

Na esteira das relações entre inclusão e patologia, Rafaela associa inclusão à esquizofrenia. A primeira vez que ela usa o termo "inclusão" é num momento

⁶⁴ Segundo Patto (2000), as teorias sobre a carência cultural, desenvolvidas a partir dos anos trinta e quarenta do século vinte, disfarçam um preconceito de classe que se torna uma ideologia dominante graças a seu caráter supostamente neutro de verdade científica, de discurso competente. Por meio dessas teorias, o fracasso institucional da escola é deslocado para as famílias pobres, vistas de forma preconceituosa como promíscuas e desinteressadas, e para seu ambiente, considerado carente de cultura e estimulação para as crianças. Para um aprofundamento no tema, conferir Patto (2000) e Chauí (2007).

⁶⁵ O pesquisador esteve na sala de aula dessa professora.

bastante avançado de seu discurso livre, quase no final, e ela falou livremente por aproximadamente vinte minutos. Falou de patologias que acompanhava naquele ano, mas após o primeiro uso do termo “inclusão” mencionou a esquizofrenia e o sofrimento:

quando começou o negócio de inclusão, a comunidade não sabia que os filhos podiam estar na sala de aula. Aí a gente começou com um... eu tinha o ano passado, ano passado não, há dois anos atrás uma menina que tinha esquizofrenia. Ela tinha a sensação de que tinha alguém do lado dela o tempo todo, e ela gritava, então foi outro desafio pra mim. Com ela, eu consegui, né, fazer o que... que ela acalmasse, muitas vezes ela tinha crise forte, a mãe não aceitava, achava que ela ia melhorar, que ia acontecer um milagre e ela ia melhorar. Então ela ficou um ano comigo, foi um ano de muito sofrimento pra mim... e ela acabou indo pra outra escola, não sei pra que escola ela foi, disseram que era uma escola mais especializada, porque ela tinha uma esquizofrenia muito acentuada. Gritava muito, se batia toda na sala... isso eu tinha uma. Esse ano, eu to tendo, acho que, desses que eu falei, tenho uns quatro, com diagnóstico e em fase de exame. Então eu percebo assim, que a quantidade de crianças que está vindo é muito grande, fora as crianças que você tem com dificuldade... uma cri... duas crianças em cada classe, seria o ideal. Mas mais do que isso fica inviável, porque você tem que mudar totalmente a sua dinâmica e esse apoio a gente não tem. Então eu acho que é isso que a gente precisa, de apoio, não tem discriminação nenhuma quanto a essas crianças, não tem... eu procuro até estar ajudando... mas tem hora que me falta é... embasamento teórico, embasamento científico, do que fazer e do que não fazer... e às vezes você pode até estar agindo de maneira errada, de maneira certa... eu nunca sei se o que eu to fazendo é certo ou errado... eu fico insegura na sala.... então a comunidade está vindo, está trazendo cada vez mais suas crianças pra escola... por quê? Por conta de não ter assim um... hospital que faça um tratamento, porque é muito longe, depois a mãe não pode pagar pra ir, entendeu? Que mais... assim... esse menino mesmo que tá na minha sala, a mãe não conseguiu até hoje arranjar um psicólogo pra tar acompanhando ele. Ele precisa de terapia e até uma medicação, eu sinto isso... não sei... [...] eu sinto que é muita criança que tá chegando, alguns pais não percebem, né, que essa criança tem problema, só percebem quando você... o médico fala e dá o diagnóstico. [...] Esse menino mesmo... eu conversei com a avó dele e sabe o que ela me disse? Pra eu pôr ele ajoelhado no milho... então, que tipo de apoio eu vou ter dela? Eu achei isso o fim do fim... porque ela tá mais perdida, ainda mais do que eu vi... então eu fiquei assim, abandonada mesmo...

A esquizofrenia⁶⁶ da inclusão parece se estender do caso concreto de uma aluna para o simbólico, para a representação que a professora faz da inclusão como um todo. O ato falho que revela o desejo de ter apenas uma criança com

⁶⁶ Trechos da descrição feita por Laplanche e Pontalis (1992, p. 158) da esquizofrenia ilustram, por analogia, a descrição que as professoras fazem da inclusão escolar: “incoerência do pensamento, da ação e da afetividade [...], o afastamento da realidade com um dobrar-se sobre si mesmo e predominância de uma vida interior entregue às produções fantásticas (autismo), uma atividade delirante mais ou menos acentuada e sempre mal sistematizada”.

necessidades educacionais especiais na sala de aula – “uma cri... duas crianças” – a denúncia da falta de apoio, do abandono e a negativa defensiva⁶⁷ em relação à discriminação revelam o mal-estar da professora diante da situação com a qual se depara. A medicalização e a institucionalização aparecem como a solução dos problemas, mas, como faltam médicos e instituições, a comunidade, por não ter hospital e psicólogo, leva a criança para a escola. A pedagogia vai perdendo espaço para uma concepção terapêutica de escola.

Diante da falta de apoio, resta a Rafaela a intuição, tanto para diagnosticar e encaminhar como para encontrar soluções pedagógicas. A frase citada acima: “ele precisa de terapia e até uma medicação, eu sinto isso... não sei...”; pode ser relacionada com outros momentos de seu discurso livre. Logo no início da entrevista, ela menciona coisas do dia-a-dia pautadas pela intuição e diz:

Tem outra criança que eu não sei ainda o diagnóstico, já tô encaminhando ela pro psicólogo e tal, só sei que ela tem muita dificuldade, ela troca a letra, tem problema de fono... Isso, pra mim, chegar até a mãe... a mãe, geralmente, ela não gosta de ouvir. Eu nunca chego num pai ou numa mãe e digo que essa criança tem problema. Eu sempre mando ela procurar um profissional e fazer uma investigação. Se tiver alguma coisa, a gente vai cuidar e tal, se não, pelo menos a gente investigou, né? Então sempre eu chego e abordo a mãe nesse sentido, né. Eu não sou assim o profissional pra estar fazendo um diagnóstico... então essa criança teve alguns problemas em relação ao nascimento, nasceu de seis meses, tem um probleminha no nariz, ela tem vários problemas assim, do nascimento até aqui... O outro, ele tá fazendo, já tem diagnóstico, só que essa mãe não trouxe até hoje o diagnóstico. O que ela tá fazendo... ela não tá encontrando vaga pra fazer o acompanhamento desse aluno, mas ele tem problema... eu não sei que problema que é, mas só que é um problema mental.

Levantamos a hipótese interpretativa de essa professora fazer bastante uso da negativa para não reconhecer seus verdadeiros sentimentos. Em diversos momentos, ela nega o que acaba por realizar. Quando diz que **nunca** fala aos pais que a criança tem problema, mas manda eles procurarem um profissional para fazer uma investigação, não seria uma forma de dizer que a criança tem problemas na

⁶⁷ “Processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele negando que lhe pertença” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 293).

sala de aula? Depois diz **não** fazer diagnóstico, **não** saber qual é o problema, mas afirma ser problema mental.

Ela também atribui à intuição os avanços conquistados com um aluno problema:

Então ia ser um desafio enorme pra mim... e pra ele também. Então eu comecei a colocar assim, algumas coisas que ele conseguisse fazer em curto prazo e me desse isso de volta. Ele queria muito ir ao banheiro, ele tinha dificuldade, ia ao banheiro... então comecei a dar lições pequenas, bem pequenas. Então terminando aquela tarefa eu deixava ele ir ao banheiro. E ele começou a fazer... foi assim que eu comecei agora, faz um mês e meio mais ou menos, botei ele na minha frente e coloquei um colega do lado dele. Esse colega, qual que era a tarefa... eu pedia pra quem quisesse ajudar... cada colega que vinha era confusão, brigava com ele, e eu, pra mim acertar esse colega, eu fui mudando, fui mudando, até que eu consegui uma menina e... que ajudou bastante ele nesse sentido, né. Então a colega fica ali como ajuda pra ele tentar conseguir as metas dele. E aí eu consegui, ele hoje, não sei se você... daquelas fases da escrita... pré-silábica, silábica... a gente parte de garatujas, desenhos para começar a diminuir a letra, colocar na margem do caderno... organização, porque ele não tinha organização no caderno dele, o caderno dele era todo rasgado. Uma vez eu pedi pra ele trazer pra comparar, pra ele mesmo, como ele tinha melhorado, né. E eu acho que ele deu uma melhorada boa! Eu dei um passo com ele. Mas tudo isso foi a partir da minha intuição.

A falta de clareza sobre o que seja a inclusão, que chega como uma obrigação para as professoras acaba por se nutrir do improviso profissional, da intuição. Essa dinâmica aciona mecanismos defensivos e uma aderência mais fácil a preconceitos já conhecidos do cotidiano escolar como a teoria da carência cultural e algumas explicações medicalizadas do fracasso escolar.

6.1.3 O olhar do outro

Duas professoras mencionaram a relevância que tem para elas, como profissionais, a visão do outro. Paula termina seu discurso livre dizendo que “o pessoal de fora, o pouco que vê, já vê como algo que não é organizado, né. Não é uma coisa consciente, não uma coisa linear, né... a gente não consegue quase nada”.

Rafaela fala sobre um de seus alunos com necessidades educacionais especiais:

Ainda tem esse hiperativo... eu não sei trabalhar com hiperativo, nunca me deram nenhum respaldo pra trabalhar com criança hiperativa. Ele batia muito nos outros, ele subia em cima das carteiras, não parava quieto, e eu sei que ele tem hiperatividade porque a mãe falou que foi o médico que deu o diagnóstico. Ele é hiperativo. Ela não me trouxe até hoje [o laudo]. Ele tá tomando medicação também, né. Então, ele grita muito, daí eu chamei atenção dele, pra ele também não bater. Teve um dia que ele me furou, ele apontou bem o lápis e furou a mão de um outro colega dele. Furou mesmo! Aí eu tirei ele da sala, levei ele pra secretaria. Aí a mãe num outro dia, disse que o filho dela tinha sido coagido, tãnnã... quase que foi me levar ao conselho tutelar por esse motivo.

Além de demonstrar insegurança e apego a diagnósticos, Rafaela descreve brevemente sua relação com a mãe dessa criança. Apesar do uso do recurso da negativa, deixa transparecer sua preocupação com o olhar da mãe:

E eu acho que ele deu uma melhorada boa! Eu dei um passo com ele. Mas tudo isso foi a partir da minha intuição. O que eu podia fazer... não porque assim eu senti medo dela ter me levado ao conselho tutelar, mas eu quero mostrar pra ela que o que ela pensa de mim é errado... a ação que eu tive com ele eu faria com qualquer outro na sala.

Essa situação, como veremos na próxima subseção, está associada ao adoecimento e conseqüente pedido de licença médica pela professora. Ela passou boa parte do tempo de afastamento pensando em como seria a volta ao trabalho. Espera-se uma atitude acolhedora e inclusiva do ambiente de trabalho docente que, constituído também pela forma como a sociedade vê o professor, não se configura como acolhedor e inclusivo. A falta de identificação com a política de inclusão não encontra como alternativa uma possível identificação positiva com a representação social da profissão docente.

6.1.4 Saúde

Depois de contar sobre a agressão sofrida pelo aluno, Rafaela menciona ter ficado dois meses de licença médica, nos quais não conseguiu deixar de pensar em

como seria lidar com o aluno na volta às atividades docentes. Apesar da pouca referência à saúde do professorado no discurso livre, destacamos esta seção porque o tema foi bastante explorado na etapa das perguntas. Fica aqui a interrogação a respeito da causa de um assunto tão relevante não ter sido abordado nos discursos livres.

6.1.5 Formação

Diante da sensação de abandono e da falta de clareza sobre a inclusão, os cursos de formação continuada aparecem como uma alternativa interessante de mudança das condições docentes. Eles são mencionados como um elemento que ajuda a baixar a ansiedade e muda a atitude diante da educação. Mas também aqui surge a questão de que os efeitos de um curso variam conforme as perspectivas do profissional em relação à educação.

Rafaela menciona o papel da intuição em sua atividade profissional, mas também descreve como o curso de formação oferecido pela prefeitura ajudou a repensar as atividades pedagógicas com seu aluno:

Aí, por conta disso, ontem eu fui fazer um curso e aí falaram que quando a criança não sabe ler, não tem ainda o domínio da escrita, a oralidade, né, é maior do que o que ele dá conta da escrita. Então isso eu precisei ouvir no curso de ontem pra... e olha que eu tenho quase vinte anos de escola, nunca veio alguém falar isso pra gente... eu sei que a gente deve procurar, não ficar só esperando, mas você às vezes não tem tempo né, então, a partir disso, eu passei a baixar minha ansiedade também em relação a ele, ele começava a falar, eu mandava ele parar de falar, porque tava falando demais, atrapalhando, agora eu deixo ele falar um pouco, né.

A presença de um aluno considerado com necessidades especiais foi um motivo para que Rafaela fosse fazer um curso que a ensinou que uma criança que não sabe escrever faz mais uso da fala. Isso chamou a atenção de uma professora que se considera experiente, com mais de vinte anos de magistério. Outro elemento

importante nessa fala é o fato de que falta tempo para o profissional buscar aperfeiçoamento em sua profissão e há indícios de que essa formação pode ser um fator de mudança atitudinal, baixando a ansiedade e favorecendo uma relação outra com os alunos.

Esse efeito da formação fica evidente em Maristela, que relata dois momentos formativos importantes em relação à sua atitude diante da inclusão e da educação pública.

O primeiro deles é o mesmo curso mencionado por Rafaela. Ela é a única a mencionar o nome do programa criado pela prefeitura: “Toda a força para a primeira série” (TOF). Ela disse que estava gostando do curso, pois aprendeu muito. Por outro lado, tiveram que lutar para conseguir participar desse programa. Era um programa para reforçar o ensino da primeira série, a alfabetização, mas só puderam começar a freqüentá-lo em agosto. Até então, no primeiro semestre, o programa era oferecido às coordenadoras da escola, que relataram não ver muita utilidade nisso, pois elas não tinham experiência com alfabetização e mal poderiam passar o que aprenderam para as professoras, sendo que essas eram quem realmente deveria estar no curso.

O segundo momento formador importante mencionado por Maristela foi um curso de pós-graduação que fez na Universidade de São Paulo, alguns anos antes, sobre psicologia e educação: “aí minha visão começou a mudar”. Foi nesse curso que ela resolveu abandonar o ensino particular e se dedicar à educação pública. Após o pedido do entrevistador para explicar melhor essa mudança de visão, ela disse:

O que que a faculdade ajudou: porque como eu fiz psicologia, eles te fazem ver, te fazem olhar, ver melhor. Então eu comecei a perceber que aquilo não era adequado, essa visão não era adequada, nem pra mim nem pros meus filhos. Sabe, lá [na escola particular] eu tinha bolsa, né, e eu falei: não quero isso pra eles. E eu fui ver o que eu queria realmente,

procurei algo que era a minha cara e a cara deles. Eu tirei eles de lá, minha filha tava na sétima série. Mas ela não era feliz lá, porque a gente tinha uma outra visão também. Porque eles tinham uma visão de ter, possuir, e também não era a nossa, né... pra você ter uma idéia, hoje ela faz Letras na UNESP, quando ela encontra no MSN ela fala: mãe eu nem falo com o pessoal de lá. Eles são tão vazios, tão sem... hoje ela me agradece por ter tirado da escola...

Então foi a Psicologia, foi lá a Marilene, a Marilize, entre outras, né... que me fizeram ver... que me fizeram... foi tudo o que aconteceu, mudou minha vida radicalmente. Meu marido me apoiou na época, porque eu falei: eu não quero mais isso. Também juntaram outras questões, lembrando assim, né... eu tinha ficado grávida, e eles me tiraram o jardim dois, eu tava adorando trabalhar com eles... e eles me tiraram... coisas assim, você percebe que você não é nada... também colocaram pra trabalhar comigo pessoas incompetentes, as auxiliares, só porque eram bonitas, beleza... contratam porque têm lindos olhos azuis, cabelo loiro. Então acha que a pessoa porque é bonita, fala bem, ela é competente, mas não é...

Eu gosto de trabalhar mesmo na escola pública. Lógico que a gente podia ser melhor remunerado, que eu não tivesse que trabalhar dois períodos pra dar conta dos compromissos financeiros, mas é muito gratificante, né. Saber que aquela pessoa precisa de você, que você é essencial, faz a diferença. E agora a inclusão que é algo novo pra mim. Eu tô aprendendo, é o que eu tô te falando, sempre tem algo novo [risos]...

A psicologia é apontada como um conhecimento potencialmente transformador da forma de ver o mundo. A partir de uma psicologia de orientação crítica – deve-se destacar –, Maristela passou a ver a educação particular com outros olhos, repensando inclusive questões familiares, pessoais e profissionais. Daí seu gosto pela escola pública, por fazer a diferença, por enxergar a inclusão como um desafio, sem deixar de reconhecer as dificuldades e a exploração de seu trabalho.

Maristela menciona em seu discurso livre que, com Rafaela e Paula, estava participando do curso de formação oferecido pela prefeitura, destacando a relevância dessa formação para sua prática. Rafaela o menciona de passagem, como uma boa contribuição. Paula não o menciona. Não teria para esta a mesma relevância que para aquelas? Lembremos que ela tem poucas esperanças de que algo possa mudar na educação. Seria uma questão pessoal o que determina a postura assumida diante da educação pública ou dos cursos de formação continuada? É pessoal a capacidade de ainda negar a realidade educacional

presente afirmando a necessidade de um novo olhar? Há aqui um indício de que os programas de formação precisam dar destaque às atitudes dos professores diante dos ideais a serem desenvolvidos. Veremos, na subseção sobre as perguntas da entrevista, que, segundo Flávia, houve um trabalho de introdução da inclusão na escola, mas muitos professores não o aproveitaram pela resistência inicial diante da proposta.

6.1.6 Fantasia

Dentre os diversos temas tratados, a fantasia, enquanto potencial transformador da realidade, merece destaque. Nos discursos livres, não foram feitas menções diretas às fantasias, mas, justamente por serem discursos livres, permitem uma expressão maior das fantasias. As falas de três professoras merecem maior atenção.

Retomando as interrogações que encerraram a seção anterior, que dizem respeito à atitude diante de um curso de formação continuada, é importante retomar a fala de Paula sobre suas perspectivas futuras:

Eu fico até preocupada porque hoje, com o aumento de alunos, por número... é impossível, você não consegue ajudar... você tem que retomar tudo... a minha questão é essa: Meu Deus o que é que eu vou fazer pra poder melhorar isso, porque também, você não pode ficar vivendo em conflito, direto né... porque senão você não vai dar aula nunca... o professor está precisando de terapia porque hoje a gente vê tanta gente assim, tomando remédio, procurando alternativas... ontem eu até li uma matéria que falava que hoje as pessoas estão plastificando suas vidas, as pessoas não estão mais sonhando... isso que me assusta... e passa também pela nossa prática. Nossa prática também vai por água abaixo... então é isso... mas a minha perspectiva não sei se vai melhorar... eu penso em ser otimista, né, sempre falo: não, vai melhorar... não sei se o governo atual pode fazer isso...

A alternativa é o remédio, a vida artificial, não mais sonhar ou fantasiar. A perspectiva não encontra possibilidade de melhora, os lampejos de otimismo são

deslocados para uma possível ação governamental. Nesse contexto, podemos imaginar que as contribuições oferecidas pelo curso de formação, apontado como positivo por outras duas professoras, não foi relevante para Paula, que já não consegue enxergar alguma transformação. Como ela mencionou em outro momento do discurso livre: “a gente não consegue quase nada...”.

Já a professora Maria apresenta um caminho diverso para as suas fantasias, que ainda podem residir no campo da educação, apesar das frustrações de uma vida profissional que não tomou o rumo desejado.

Bom, como professora é o seguinte, eu na verdade nunca quis ser professora... eu tinha vontade de ser outra coisa. Gostava de desenhar, desenhava moda, assim quando eu era criança e isso é uma habilidade rara. Uma criança gosta de desenhar outra coisa e eu gostava de revista de moda e de desenhar roupa. Desde os sete anos, eu desenhava roupa e... mas eu não tinha condição pra... no interior isso daí é balela, né... cê fala assim: eu quero ser estilista – as pessoas têm que ter o pé no chão, né... isso não vai te proporcionar condição pra sobreviver. Se eu fosse você, pensaria em alguma coisa mais palpável. Tem que ter família estável... por exemplo, eu não tenho mãe nem pai, né... sou órfã. Eu fui criada pela minha avó. A minha avó não tinha condições de ficar com tantas crianças, ela cuidava de seis crianças... então o que ela podia proporcionar ela proporcionou. Tomar conta de toda essa criançada é difícil, né? Dois já é difícil. A família fez o que pôde, falou: vai fazer o magistério ou um curso técnico, você pode ter uma profissão e dessa você mudar. Então acho que foi isso que aconteceu, eu fiz o magistério e quando eu estudava eu gostava, porque sempre fui boa aluna. Sempre gostei de estudar, então não tive problema durante o curso, né. Mas, quando eu comecei a trabalhar, daí eu vi que era muito sonho pra ser realizado, então eu me frustrei demais, né. E... aí eu acho que... aquilo que eu já não tinha vocação, eu acho que fui me frustrando. Eu não me acho uma pessoa incompetente... até não me acho... mas eu vejo que há muitas dificuldades mesmo e hoje eu vivo com isso de forma real... como pessoa eu não me sinto realizada, profissionalmente... porque eu não fiz aquilo que eu sempre quis. As pessoas falam: ainda há tempo, mas eu como uma órfã, que vim pra cá morar com uma tia e tinha que trabalhar, não tinha como voltar... Porque, desde que eu pisei aqui, eu divido aluguel, eu divido água, luz, telefone... acho que eu sou uma sobrevivente mesmo, entendeu? E é assim até hoje. E eu não voltei porque eu sempre trabalhei muito, trabalhei em escola pública, trabalhei muito em Estado e prefeitura [...] então assim, eu gosto mais da criança pequena... eu gosto mais do meu trabalho na educação infantil. Eu queria ter mais tempo pra me dedicar mais, né? Eu fico em duas escolas, eu acho puxado, eu acho pouco tempo pra me dedicar. Se fosse pra optar hoje, eu ficaria com as crianças do ensino infantil. Gosto do carinho, gosto de como a criança da educação infantil fantasia as coisas e eu gosto de fantasiar. É mais a minha cara. Eu me sinto mais realizada lá, eu acho... eu me sinto mais feliz lá. É um espaço diferente, te dá... não cobra conteúdo. É essa coisa mais, sabe... cobra trabalho, mas um trabalho mais livre, bem lúdico, bem né... tem brincadeira...

A educação infantil é uma forma de elaborar o luto de uma escolha profissional frustrada. Maria, uma sobrevivente, encontra no carinho e no fantasiar um gosto que falta em outros momentos da vida. A liberdade e o brincar alimentam um desejo de maior dedicação, de querer trabalhar mais e melhor pela educação das crianças. A fala de Maria é um indício de que a educação infantil pode ser uma boa fonte para referenciar a prática inclusiva nos demais níveis de ensino. Nela ainda se fantasia. Por estar livre do conteudismo, o afeto e o brincar ainda estão presentes.

A terceira postura diante da fantasia e do trabalho docente na rede pública é a já mencionada atitude a favor da educação pública como um espaço mais livre e inclusivo que a educação particular. Maristela declara ser o ensino público gratificante e vê nele algo desafiador, uma forma de se fazer a diferença, uma possibilidade de ofertar educação de qualidade. Lembremos que ela menciona alunos de escola pública que se destacaram em uma escola particular que lhes concedeu bolsa. Ela encontra uma gratificação prazerosa em seu trabalho.

Nesta subseção, encontramos o contraponto da falta de perspectiva que afeta a formação. Maria encontra maior motivação diante das fantasias, do lúdico e da liberdade da educação infantil, uma área que possivelmente contribua na construção da educação para todos, assim como a educação especial. Maristela lembra a possibilidade de se extrair prazer do trabalho na escola pública, apontando para um caminho que é o de aprofundar as pesquisas com professores que conseguem manter a motivação, identificando elementos que possam contribuir para uma transformação educacional que possibilite a um número maior de professores uma vida profissional mais satisfatória.

6.2 PERGUNTAS

As perguntas foram, na verdade, apresentações de temas para que as professoras falassem livremente sobre eles (ver apêndice B, p. 258). Os objetivos da pesquisa aparecem de forma indireta na formulação das perguntas, o que, por um lado, facilita a expressão do sujeito, mas, por outro, torna a interpretação mais difícil. Buscamos com essa técnica complementar ou aprofundar os temas relevantes que não tenham sido abordados no discurso livre.

Todas as professoras participaram tranqüilamente dessa atividade.

No material analisado, destacaram-se as escolhas profissionais passivas, que, somadas à desvalorização da profissão docente, geram uma crise de identidade profissional. Uma das conseqüências é a falta de trabalho coletivo que acaba por formar um círculo vicioso no que tange à falta de identificação com a profissão. Os ideais coletivos não aparecem associados à profissão, e sim às minorias que sofrem exclusão social.

As condições de trabalho são apontadas como fatores de adoecimento físico e psicológico. Elas também impedem diretamente a formação continuada tão necessária para suprir a falta de conhecimento e substituir as idéias construídas na formação inicial, que se deu em tempos quando se debatiam princípios segregacionistas ou integracionistas.

Com o item sobre inclusão escolar, não chegamos diretamente a uma definição do termo, mas a associações que conduziram as falas para aquilo que falta na educação: competência, conhecimento, formação, estrutura, amparo...

Apesar da dissociação entre os ideais e a profissão, eles aparecem acompanhados da sensação de que a inclusão pode ser um avanço. Apesar da

existência de preconceitos na escola, as professoras fizeram pouco uso de estereótipos e rótulos e apresentaram perspectivas favoráveis à participação das pessoas com deficiência na sociedade. Elementos de identificação e compaixão também se fazem presentes.

Passemos à apresentação dos principais elementos.

6.2.1 Labuta docente e dessublimação

O conteúdo em torno do trabalho docente foi abordado em quatro grandes itens. O primeiro deles diz respeito à escolha da profissão, quais as perspectivas e valores envolvidos nessa escolha. O segundo item diz respeito às vantagens ou pontos positivos da profissão já em exercício. O terceiro se refere às desvantagens ou pontos negativos da profissão. Por fim, investigamos projetos de atuar em outras áreas, ou seja, uma possível mudança de profissão. O denominador comum é a relação entre o trabalho docente e a capacidade de se extrair alguma satisfação dele. Os termos labuta e dessublimação correspondem à modalidade de trabalho que impede a sublimação, que dessublima.

Cinco professoras relataram ter escolhido a profissão de forma passiva, por necessidade, circunstância, apenas para ter uma profissão ou por influência familiar. Duas deram respostas diferentes. A primeira delas, Fernanda, viu na carreira docente uma missão. Começou a trabalhar em um escritório e, quando se deu conta, estava ensinando os trabalhadores que não sabiam ler e escrever. O avô dela foi professor, montou uma escola para os filhos dos colonos. O pai foi professor, muitos familiares foram voluntários e ensinaram negros em uma época de muito preconceito. Considera que ajudar o próximo é mais importante que ganhar dinheiro.

A outra professora com resposta diferenciada foi Maristela, que optou pela carreira docente por gostar de estar com crianças.

Uma escolha não ativa é um indício de pouca identificação com a carreira e uma barreira que dificulta a satisfação com o trabalho. Paula diz ter escolhido o magistério porque era um curso técnico e ela buscava independência financeira.

Flávia relata da seguinte forma a sua decisão por se formar professora:

não foi uma decisão de decisão... foi uma decisão de circunstância. Meus pais nunca pagaram escola pra mim, eu sempre estudei em escola pública, então fiz o primeiro ano, de primeira à oitava em escola pública, depois eu queria fazer o curso profissionalizante e o único que tinha, um dos poucos que tinha pra mulher era o magistério na época, isso em 1980. Então, em 1980, vinte e seis anos atrás... então tinha o magistério e tinha pública... então, como meus pais não poderiam pagar a escola, eu queria já trabalhar, então eu fui e fiz o vestibulinho no A. C., que, naquela época, ainda tinha vestibulinho, fiz no A. C., passei... e aí fiz o magistério... comecei a trabalhar com dezessete anos e logo prestei a PUC e o Mackenzie e fui fazer a PUC, daí fiz a PUC... fiz pedagogia. Então aí, foi uma coisa assim, não tive muito o que pensar é, como eu não tinha muitas opções, por exemplo, um curso de secretariado é, um curso... talvez eu me daria bem sendo uma secretária... fazia inglês... então trabalhava, pagava meu inglês e depois eu continuei trabalhando, fui fazer a faculdade. Então eu sempre tive que me virar.

“Não foi uma decisão de decisão”, ou seja, as circunstâncias conduziram a escolha de Flávia, influenciando, principalmente, porque o magistério era um curso gratuito e para mulheres. Interessante notar que uma outra opção profissional surgiu nessa reflexão, mas ela não foi mencionada quando Flávia falou sobre já haver pensado em outra área de atuação.

Maria, que já começou o discurso livre dizendo que nunca quis ser professora, faz um relato interessante sobre sua escolha e consequências:

Eu acho que eu fiquei muito passiva assim ... eu tenho uma tia que é professora há vinte e quatro anos, tenho uma outra tia que... é engraçado, tem duas... a mais velha que fez magistério e falou “eu não quero”, fez magistério e falou “eu não quero”, concluiu e saiu fora... Ela é diretora do fórum, ela foi pra esse campo. Ela fez desses concursos que teve aí na época, mas já faz muitos anos, que ela tá se aposentando já...e, nossa, faz muito tempo. A outra, chegou a fazer pedagogia e tudo, e essa tá até hoje, vinte e quatro anos, já tá quase se aposentando. E eu acho que, na minha família, tem... agora eu tenho uma tia, tenho uma prima que é mais nova que eu, bem mais nova, então... a família, quando ela tem alguns profissionais também, ela tende a dar umas dicas assim, né? E eu fiquei passiva, eu acho que eu pensei assim, eu acho que não tem muita

alternativa, ou nenhuma alternativa. Eu posso pensar, né? Posso estudar, não vi nenhum problema nisso. A minha irmã, eu, cê vê como a gente faz isso mesmo. A minha irmã mais nova, eu fiz a mesma coisa com ela... falei: “entra no CEFAM e sai com o magistério, porque a gente mora no interior não tem mais pra onde ir, a cidade é pequena, não tem emprego, cê não tem condição de pagar uma faculdade, né? Então faz o CEFAM, porque no CEFAM você estuda, você ganha um salário mínimo e depois você vê o que acontece”. Ela viu o que aconteceu: ela foi dar aula e ela detestou e ela saiu. Hoje ela ajuda o marido no mercado que ele tem, e ela não se arrepende. Então só ficou essa minha tia e eu. Então acho que foi isso, eu fiquei passiva e... quando eu entrei assim pela primeira vez numa sala de aula, eu disse: “que chato”! Eu vi, naquelas primeiras aulas em que a sua professora fica assim, supervisionando, né, e te dá uma nota, eu fui super mal! Eu achei difícil, muito difícil... ai meu Deus do céu! Achei muito difícil... levei uma nota fraca, tirei cinco assim, mas... mas eu fui em frente, eu fui ser professora. Eu achava que, em algum momento da minha vida, eu ia mudar o perfil, e eu não mudei, eu podia ter mudado também, né, e eu não mudei...

Maria relata sua passividade na escolha, fala das tias que fizeram uma mesma opção inicial pelo magistério e depois tomaram rumos diferentes. Fala da irmã mais nova, sobre a qual ela própria reproduziu a influência familiar, mas a irmã também optou por um rumo diferente. Ela parece enunciar que a passividade ainda faz parte de sua vida. Desde o primeiro dia de estágio, achou chato dar aula, saiu-se mal na avaliação, achou muito difícil. Seu perfil não mudou, ou seja, segue sendo alguém que acha chato e difícil ministrar aulas. Ainda é, para si mesma, uma professora que “leva nota fraca”.

Vimos até aqui como a base da profissão está envolvida com uma escolha circunstancial, não implicando uma escolha ativa das professoras na maioria dos casos. Vejamos agora como no caminho profissional, depois de cerca de duas dezenas de anos para a maioria das professoras, foram construídas as representações acerca das vantagens e desvantagens de ser professora.

Com relação às vantagens da profissão, houve uma enumeração muito menor que a das desvantagens. Outra característica que se destaca é a de que a enumeração das desvantagens é muito mais coincidente, indicando maior concordância entre as professoras nesse tema.

Sobre as vantagens, duas professoras, Maria e Maristela, mencionaram o fato

de que trabalhar na educação é um aprendizado constante, mas não entraram em detalhes sobre o que e como aprendem.

Fazendo referência a valores mais amplos, Fernanda menciona a carreira docente como missionária, voltada para a iluminação das mentes:

gosto de iluminar assim, as mentes, acho que isso é muito importante, tem que ter alguém pra fazê-lo. Então acho que é minha missão mesmo. É uma missão mesmo, porque você não ganha bem, mas a vantagem eu acho que é essa. O professor chega e ele dá jeito em alguma coisa.

Flávia menciona como vantagem da profissão, em um tom maternal, o poder acompanhar a evolução das crianças:

a vantagem é você ver o crescimento daquela criança. É uma coisa assim inexplicável. É que nem ter um filho, você tem o seu filho e pensa: meu Deus, que felicidade. A criança é a mesma coisa. Eu costumo ficar dois anos com a mesma turma. Então esse crescimento, pra mim, ele é muito forte. Porque quando eu pego aquela criança é assim... bem ainda no início, quando eu termino o final do segundo ano, eu tenho uma pessoa muito melhor, bem diferente. No meu caso, eu procuro fazer com que a criança pense muito, seja crítica, que ela resolva os seus problemas, que ela não aceite tudo, né. Então eu falo: olha eu tô falando isso pra vocês... vocês acham que é assim? Despertar uma certa criticidade ... então eu... nossa, essa é uma vantagem que é a única... não, única não... uma das grandes vantagens de ensinar é essa. É você ver a evolução mesmo da criança, né.

Flávia compara o ensino com a maternidade. Essa associação segue no seu discurso sobre as vantagens da profissão, quando destaca que, como professora, pode trabalhar meio período na escola e, no outro meio período, cuidar dos filhos e da casa. Essa mesma atitude maternal se expressa no fato de ser a única professora que acompanha uma mesma turma por dois anos. Chega a mencionar que acompanhar as crianças de perto é a única vantagem do trabalho, mas depois diz ser **uma** dentre outras vantagens. Porém, a vantagem que menciona em seguida, a de poder cuidar da casa e dos filhos, não é uma vantagem da profissão de professora em si, mas sim de poder continuar sendo mãe fora da escola.

Ainda nesse grupo podemos mencionar a fala de Rafaela sobre sempre ser possível conquistar algum resultado, apesar de quase enlouquecer para isso: “por mais dificuldade que você encontre, você acaba fazendo... com muita dificuldade! Se

a gente tiver que fazer um teatro, eu vou enlouquecer, mas ele vai sair... pode sair bom ou ruim, mas ele vai sair". Sofia também destaca a nobreza da profissão de professor por ela ser a profissão que dá base para todas as outras profissões, pois todo profissional foi aluno um dia.

Ideais coletivos não se fazem presentes nos discursos das professoras, ou, no máximo, aparecem indiretamente. Trata-se mais de realizar uma missão, ser mãe, gostar de criança. As outras vantagens mencionadas seguem o mesmo caráter individualista, como quando Maria cita a energia das crianças que acaba animando o professor, exercendo uma força contrária à da depressão; Paula menciona como vantagem ter se descoberto como pessoa, relacionar-se com os outros e perder a timidez. Veremos mais adiante como esse individualismo se reflete nas desvantagens da profissão e nas possíveis alternativas para os problemas causados pela profissão docente, que são também alternativas individualizantes.

As desvantagens enumeradas pelas professoras foram muitas. As mais citadas foram a baixa remuneração, o número excessivo de alunos em sala de aula e a poluição sonora ou barulho. Na seqüência vêm a desvalorização da profissão, a falta de coletividade no trabalho e os problemas de voz, decorrentes da poluição sonora e do conseqüente esforço excessivo ao falar. Ainda são mencionados como problemas para o professor a inclusão escolar, a falta de material de trabalho, a indisciplina dos alunos e o desgaste físico e psicológico.

A baixa remuneração do professor tem como conseqüência o aumento da carga horária para complementação salarial, também dificulta a participação em atividades de formação continuada. Quando pensa na relação entre o esforço pessoal e o salário, Maria conclui:

então você não ganha bem, você vive muito disso aqui ó... quando você precisa trabalhar em outra escola pra ver se ganha um pouco melhor aí você vê, a gente não ganha bem. Quando chega no fim da carreira, a gente

ganha um pouquinho melhor, mas aí o cara já ralou pra caramba. Você tem que ter mais de quinze anos pra começar a melhorar. Quando que fica bom, quando você está no fim! Aí fica bom, mas você já está no fim... quando eu tava na faculdade, eu aprendi que o professor precisa ser valorizado no começo. O professor no início tinha que ter um trabalho muito, muito organizado. Precisaria ganhar bem para permanecer na escola, ganhar experiência, fazer reciclagem...

Para Maristela, o fato de o professor ser muito mal remunerado é “o ponto mais forte e negativo”.

A desvalorização salarial acompanha de perto a desvalorização social da profissão. O olhar do outro sobre a profissão docente incomoda muito as professoras, que acabam encontrando dificuldade para que elas mesmas valorizem seu trabalho. Paula afirma:

you não é valorizada, ninguém vê o seu trabalho... você só vê o resultado com números, com notas, mas não vê o conteúdo como um todo. Você fica um ano e você não é valorizado. Nesse caso, acho que é assim uma desvalorização do profissional. Então não vê o trabalho, porque o trabalho da gente não é objetivo, demora, a longo prazo, né... e o sistema, assim, que cobra outras coisas: aprovação, números...

Fernanda descreve a desvalorização como algo que parte tanto de quem faz as políticas educacionais como da mídia, também do que ela chama de “classe inferior”:

agora... desvantagens, acho que assim, em nível de reconhecimento mesmo da profissão, né. [...] Acho que é um país orgulhoso e também a classe inferior que põe a culpa de tudo no professor. Falta de visão mesmo, acho que o Brasil é um país bem orgulhoso, principalmente os homens na política. Você vê tanta coisa que eles falam na mídia sobre o professor... é lógico, tem os maus e tem os bons... Eu vi muita gente é... quando nós estávamos em greve, tinha um programa na TV Cultura que falava coisas horríveis.

Também Maristela chama atenção para o fato de que os administradores têm um olhar distanciado da realidade docente. Rafaela menciona que falta formação aos professores e, quando eles se propõem a fazer os cursos de “reciclagem”, não há um incentivo da escola, pois não são dispensados da aula e a participação no curso é registrada como falta pela escola. Os cursos geralmente acontecem longe da unidade escolar e no horário das aulas. Sofia ainda acrescenta que o professor não é valorizado como ser humano.

O número de alunos nas salas de aula estava acima de trinta e, para 2007, com o fechamento de um turno, a previsão era de que aumentaria ainda mais. Paula já falava em mais de quarenta alunos por sala e a confusão que isso deve gerar. O aumento de alunos trouxe como conseqüência, segundo Flávia, o aumento de problemas:

É... antigamente não era assim, por exemplo, eu comecei com dezessete anos, faz vinte e três anos que eu tô em sala de aula, é muita coisa... é bastante tempo... então, você tinha menos problemas. Menos, muito menos. Então você tinha um caso ou outro de alguma criança que, que o pai não ligava, que não fazia lição ou que... hoje em dia os problemas são... são muito mais crianças é... famílias desestruturadas, criança que a mãe foi embora, que o pai foi embora... é crianças de drogado, né... pais alcoólatras, crianças é... que os pais realmente não ligam... é, não têm rotina, o acordar, o café da manhã, escovar os dentes.. sabe aquela coisa toda que a criança, ela tem que ter, toda aquela rotina... a boa alimentação, tem mães que nem comida fazem... pros seus filhos... é a falta, vamos dizer, é a falta de tudo.

Rafaela associa a quantidade de crianças ao barulho⁶⁸, à poluição sonora constante no ambiente escolar. Fernanda descreve as fontes do barulho: os alunos em sala de aula e a quadra que é muito barulhenta, fica embaixo das janelas das salas de aula:

os engenheiros deveriam ser mais cuidadosos... mas é tanto os professores quanto as crianças, porque eles ficam irritados também com o barulho. A janela a gente tem que fechar todinha. Aí eleva a tua... porque se você não ouve, com aquele barulho que tá lá, te dá a impressão de que você tem que falar alto. Então é com a voz o maior problema... e às vezes é psicológico, porque com tanto problema, você vai ficando deprimido, né.

Rafaela estava com faringite. Considerava o barulho muito estressante, ficava sem voz. Mencionou que duas pessoas da escola foram afastadas por problema de voz. Uma delas, possivelmente, foi Maristela, que, quando perguntada sobre as queixas dos professores em relação a problemas de saúde, respondeu:

É real, acho que não é nem o professor que tá exagerando, é bem real. Por exemplo, eu já fiquei readaptada por algum tempo porque perdi a voz. Porque a gente fala muito, isso exige muito da sua voz... se eu trabalhasse meio período, talvez eu não tivesse nunca esse problema. Fiz fono, tudo... e às vezes eu percebo que quando chega o final de semana, quando é sexta-

⁶⁸ Realmente o barulho é constante e impressionante. Desde os primeiros momentos na escola até a fase final da tese, em que o pesquisador ouviu novamente diversos trechos das gravações das entrevistas, o barulho se destaca.

feira, minha voz já tá indo embora... eu precisaria fazer um acompanhamento com a fono, eu precisaria trabalhar meio período pra não forçar tanto. A questão do barulho, né, você vai ficando assim, não sei nem porque, mas vai chegando uma certa hora do dia, que eu já tô assim um pouco aérea, de tanto barulho. A poluição sonora é muito grande. Então eu acho que existem problemas seríssimos mesmo.

Sofia descreve seus problemas de enxaqueca e as dificuldades que encontrou nas relações de trabalho por conta deles.

Eu faço parte desse grupo, eu tenho problema de enxaqueca. É uma sala de aula muito numerosa, tem muito barulho. Tem problema de disciplina, você chama os pais, eles não vêm. Quando vêm são muito agressivos, perguntam se é só eles, não querem saber do problema do filho. Eles jogam o problema. [...] então, eu tenho muita dor de cabeça, de passar mal na sala de aula. Eu fui no médico e a diretora não aceitou o meu atestado médico [...] e eu marquei o médico na sexta-feira e não avisei pra escola. Então, quando eu cheguei na segunda-feira, eu comuniquei para a auxiliar de direção e achei que estava tudo ok com o atestado, saí no meu horário, que eu tinha previsto, achei que tava tudo certo... No outro dia, eu fui chamada pela diretora dizendo que eu não tinha é... avisado com vinte e quatro horas de antecedência e me mostrou o decreto... eu falei pra ela que já tinha trabalhado muitos dias passando mal e nunca ninguém procurou saber, nunca ninguém veio saber e eu tive uma crise de choro muito grande, passei mal na sala de aula, eu pensei que eu fosse desmaiar, eu não conseguia dormir à noite porque eu tinha medo de morrer... senti muito medo de morrer sufocada e, no outro dia, não vim trabalhar, fui ao médico, vomitei, tomei soro, né... e assim, pra mim tá muito difícil terminar o ano na unidade escolar, na verdade... né, devido à atitude da diretora. [...] Eu tô em estado de choque. Como eu não posso agir, eu tô reagindo [...] eu sei que eu poderia recorrer. Não que eu esteja sendo omissa, quando eu falei pra ela que eu estava sendo... [pausa grande] digamos assim, coagida, ela falou que não, que estava cumprindo a lei.[...] Eu não consegui segurar minha emoção, eu fiquei perplexa,[...] nunca vi professor faltar e ser punido, e eu fui punida, não sei por quê.

A falta de acolhimento na organização escolar também se faz presente na fala de Rafaela, que mantém a característica de fazer afirmações e depois procurar negá-las:

Hoje em dia a gente tem muitas pessoas que procuram o concurso por uma estabilidade de emprego... e nem todo mundo tá preparado pra uma sala de aula. Estão procurando emprego e não uma profissão. [...] E às vezes você assim, se complica com os colegas, às vezes você... eu acho que aqui na escola, a gente assim, como é que eu vou dizer, não é complica, mas a gente às vezes não suporta muito o outro, um pensa de um jeito, outro pensa de outro... mas assim, na essência de tudo a gente acaba fazendo funcionar. [...] Ainda sou, acho que, uma das últimas... que ainda tem uma expectativa com os alunos, eu tenho uma expectativa alta pra eles. Eu fico vendo assim que a minha expectativa é maior do que a maioria dos meus colegas.

Começa criticando o fato de muitas pessoas se tornarem professores sem preparo, apenas para ter um salário. Muitas vezes os colegas de trabalho não se suportam,

mas ela afirma que acabam fazendo a coisa toda funcionar. Mais adiante critica a baixa expectativa dos colegas em relação aos alunos. Esse “não se suportar” ilustra a deficiência da coletividade que acaba por individualizar as explicações do fracasso escolar, do sofrimento profissional e as alternativas para sair dele.

Flávia denuncia como desvantagem da profissão uma dependência política: “nós dependemos politicamente dos nossos governantes, né. Estamos nas mãos deles. Se não é um governante que tá preocupado com a educação você fica pra trás mesmo”.

Maria faz uma descrição mais detalhada da situação de isolamento político do professor:

um trabalho difícil, você normalmente se sente só nessa caminhada. Até dos próprios colegas, a gente não tem uma história de trabalho coletivo... acho até que os países de terceiro mundo não têm uma história de trabalho coletivo, de exercer a cidadania de forma coletiva, né... eu acho que isso a gente ainda tá caminhando. Então numa escola em que a gente conseguir fazer um trabalho bem amarrado e coletivamente, eu acho que seria uma iniciativa. Mas a gente tem dificuldade, né, não há uma coordenação... há escolas que sim, o coordenador consegue amarrar isso bem, o coordenador diz eu tenho isso para o professor, normalmente ele é democrático demais, tem horas que a gente percebe que a democracia, ela se perde no vazio, então o trabalho, ele tem que ser orientado sim... o coordenador tem que chegar e dizer: “eu tenho essa proposta, a gente tem que se juntar e ver o que funciona, a gente tem que avaliar”. Ele deixa muito aberto... “o que vocês sugerem”? Não amarra... então o trabalho é muito sozinho, é... hoje, outros problemas como a inclusão, então a gente trabalha sozinho, o professor se desgasta demais, há um desgaste... muito grande.

Falta uma identificação grupal que ofereça uma identidade da categoria profissional, a imagem externa de incompetência parece ser um objeto de identificação mais forte que qualquer ideal coletivo educacional. O comentário sobre a democracia possibilita duas interpretações. A primeira delas é a de abrir mão de uma gestão democrática, algo coerente dentro do discurso de Maria que, em suas escolhas, acaba seguindo as circunstâncias. Mas também pode ser uma avaliação da gestão específica daquela escola, que foi criticada por mais de uma das professoras. É preciso mencionar que, por questões burocráticas, durante o ano de

2006, a escola ficou um bom período sem coordenação (ver nota 61, seção 5, p. 167). De qualquer forma, a solidão no trabalho é apontada como causa de um desgaste muito grande. A visão da inclusão como mais um problema será abordada mais adiante.

Há ainda o comentário de Paula que ilustra como a falta de acolhimento institucional e político resulta em problemas individuais e interfere diretamente no trabalho com os alunos:

Eu vejo hoje muitas das minhas amigas adoentadas mesmo. Com problema assim psicológico, depressão... muitos mesmo, muitos. Tem uma, que ela tem problema na voz, mas ela tá quase acabando, mais por número também... isso na EMEI. Ela força muito. Como a gente usa muito a voz, acho que devia ter um espaço para a gente aprender a educar a nossa voz. Então é lógico que se você tá com problema de voz você vai tirar licença, vai pro médico, então acaba o que, o seu trabalho acaba sendo truncado e nunca vai até o fim. Então se você analisar a fundo isso tá acontecendo direto... a única coisa que o governo tá fazendo é assim, ele tá pegando no econômico, então vamos supor: se você tirar licença você não vai ganhar gratificação, entendeu? Então, isso é uma jogada... então o profissional vem doente, e aquele acolhimento que eu te falei acaba sendo o que [riso] acaba sendo o que, uma coisa horrorosa, que aí nenhuma criança agüenta. Nós somos modelos, uma referência, para o primeiro ano é uma referência, né... estressada, gritando [risos], chamando atenção, né, ninguém agüenta, fala: "nossa". Então acho que isso é que é o mal... isso que a gente tem que parar pra pensar que faz muito mal. Porque já tem o ambiente de fora que é feio e horroroso, vem pra cá tem uma professora feia, horrorosa, chata, brava, né...

Paula descreve uma escola que não acolhe seus professores e estes, por sua vez, também não acolhem os alunos. O governo acaba fazendo com que os professores, por não ganharem bem, deixem de pedir licença médica para poder receber as gratificações. O resultado é que eles trabalham doentes e Paula se preocupa com o fato de que, por trabalharem com crianças de sete anos, são modelos identificatórios inadequados. Como modelo, sente-se feia, horrorosa, chata e brava. Seus risos nervosos denunciavam o incômodo que sente.

Os risos de Paula ecoam na precisão terminológica de Flávia:

É... em momentos, em alguns momentos... você fica assim... ai meu Deus, será que é isso mesmo? Será que eu não preferia uma profissão em que eu ficasse menos estressada, menos ansiosa... porque essa profissão, ela gera... ansiedade. [...] O professor fica, nós ficamos nervosos em sala de

aula... uma criança indisciplinada todos os dias, chega uma hora que você fala: "oh meu Deus do céu", né... parece que você vai ter um colapso mesmo... não tem outra palavra... então, muitas crianças com problemas e aí é, assim, essa indisciplina faz com que a pessoa fique doente porque você fica com aquela raiva, é raiva, porque não tem outra palavra, você sente aquilo e não pode fazer nada, a única coisa que você pode fazer é chamar a atenção, né...

Estresse, ansiedade, nervosismo, colapso e raiva – sendo que não há palavra que substitua as duas últimas – acabam por adoecer o professor que não pode fazer nada.

Maria também fala sobre seus conflitos, descrevendo-os como um problema de auto-crítica que carrega desde que começou na profissão até o momento da entrevista:

sempre tive muito conflito na educação, eu tenho ainda muito conflito, eu me acho muito ruim, e isso nunca mudou. Eu me acho muito ruim, sou muito crítica de mim mesma, tenho uma autocrítica muito, muito pesada, eu acho que a gente sofre muito quando a gente tem uma autocrítica muito grande, né? Então a gente cobra muito... e eu acho que não é só na escola assim, eu tenho uma auto-crítica... eu acho que eu já melhorei, mas eu ainda sofro muito com isso... eu sempre penso que eu podia fazer mais, podia buscar mais, podia, podia, podia... isso dá uma sensação de fracasso, de incompetência... sempre dá uma sensação de incompetência, de impotência e... nossa, eu me lembro que, no começo, assim, até depois de uns cinco anos na educação, eu perdia noites de sono... pensando como que eu ia fazer pra resolver tal problema, perdia o sono, né... eu tinha conflitos intermináveis... cê aprende a lidar com eles, eles não acabam, não acabam... então você aprende a lidar com eles. Mas eu ainda tenho essa sensação até hoje, de impotência e de incompetência... gozado isso, né?

As saídas apontadas para o sofrimento do professor são a terapia psicológica ou psiquiátrica. Há também a busca por uma formação para além do magistério e da pedagogia: a psicologia. Pelo contexto, fica a dúvida de essa busca pela psicologia ser uma solução para a falta de formação adequada ou para as questões individuais das professoras. Em sua seqüência de associações, Maria passou a falar de um período sem conflitos, de sua infância em uma cidade pequena no interior de São Paulo. Essa tentativa de fugir do conflito interno justifica sua predileção nostálgica pela educação infantil.

No contexto das políticas educacionais distantes da realidade profissional, da

perda dos valores mais gerais, da falta de coletividade no trabalho e da sensação de sofrimento e impotência, a inclusão aparece como mais um problema, mais uma desvantagem.

Flávia menciona indiretamente a inclusão como problema, quando descreve o novo público que está chegando às escolas e trazendo mais complicações. Fernanda começou seu discurso livre apontando para suas dificuldades em lidar com a deficiência mental. Maria menciona duas vezes a inclusão como uma desvantagem na profissão de professor. Ao descrever as desvantagens da profissão, Sofia fala da inclusão como se alguém estivesse “pregando uma peça” nos professores despreparados:

essa nova peça que eles estão trazendo, os alunos inclusos para os quais os professores não estão preparados. Não que eles não façam parte do contexto da sociedade e sim eles estão sendo jogados na sala de aula. Nós não temos mobília. Nós não temos... o prédio não tem estrutura para recebê-los, né... e assim, eles são... eles também não são acompanhados pela família, existe muita recusa da família porque a família não sabe como lidar... e a maior preocupação mesmo que vem pra unidade é cuide... cuide, professor... é seu, cuide. Quando o aluno não é só da escola. Ele pertence à sociedade, ele pertence à família também. É isso...

Essas referências à inclusão escolar como um ponto negativo no trabalho serão aprofundadas na seção seguinte, onde analisaremos as respostas aos itens mais diretamente voltados para a concepção de inclusão das professoras. Finalizaremos esta seção com as respostas das professoras à possibilidade de mudança de profissão.

De uma forma geral, as professoras não pensam em mudar de profissão. Quase todas⁶⁹ já trabalham há mais de vinte anos como professora e apenas uma disse nunca ter pensado em ter outra profissão, Rafaela. Paula se questiona sobre o que seria se não tivesse feito magistério, gostava muito de ginástica olímpica, mas acha que acabaria sendo professora de educação física. Flávia pensou em trabalhar

⁶⁹ Sofia fez magistério e passou um tempo trabalhando na área comercial até que, com a crise decorrente do Plano Collor no final da década de oitenta, voltou à sala de aula.

com comércio, lembrou-se que poderia ter cursado secretariado na juventude, mas nunca foi atrás dessas alternativas. Fernanda desviou um pouco do professorado, mas continuou na educação. Paralelamente à carreira docente, é dona e diretora de uma escola de educação infantil. Maria mantém o sonho de trabalhar com moda, estendendo as opções para decoração ou arquitetura, mas só depois da aposentadoria. Maristela pensa em se tornar psicopedagoga, permanecendo também no campo educacional. Faria especialização em Psicopedagogia se não fizesse em Psicologia e Educação, mas ainda pensa em cursar Psicopedagogia. Sofia tem outras formações, pensa em outra profissão, mas prefere não revelar. Temos, portanto, junto da insatisfação, uma certa resignação, alguma esperança de ainda fazer alguma diferença nas vidas dos alunos e realizar alguma outra atividade profissional em um momento futuro.

6.2.2 As visões sobre os alunos

As respostas aos itens de dois a seis – formulados para coletar dados sobre as ideologias, crenças, valores e atitudes das professoras – serão apresentadas em cinco grandes grupos: as minorias que mais enfrentam problemas em nosso país; como saber se uma pessoa tem deficiência; qual a influência das pessoas com deficiência na sociedade; concordância com o sistema de cotas; e casamento com uma pessoa com deficiência.

Antes, porém, de passar à apresentação e interpretação das respostas, é interessante informar que todas as professoras tiveram experiências com a deficiência há já algum tempo em suas vidas. Paula se lembra que aos dez anos brincava com uma vizinha com deficiência mental, seus pais não viam problema

nisso e até incentivavam a amizade. Flávia teve contato com um vizinho pouco mais novo que ela, mas ela teve uma convivência difícil com ele e manteve pouco contato com a deficiência em sua vida. Fernanda teve um irmão mais velho com deficiência, cuidou dele e sentiu muito a sua morte. Também tem um sobrinho que adquiriu uma deficiência no momento do parto e acompanha de perto o desenvolvimento dele. Maria relata que, numa cidade de interior, a deficiência era vista de uma forma mais pesada, teve contato com a deficiência já no magistério e sua visão frente à deficiência mudou muito desde então. Rafaela teve um cunhado com paralisia e tem um sobrinho autista, sua mãe não aceitava o cunhado e seu sobrinho não frequenta a escola por opção do pai que é professor. Maristela tem uma prima distante com alguma deficiência que ela não sabe identificar, mas que a impressionou bastante. Sofia disse ter contato com pessoas com deficiência desde a infância, lembra-se de funcionários de seus pais que tinham uma deficiência física e outro era mudo. As poucas representações negativas sobre a deficiência podem estar relacionadas à convivência das entrevistadas com pessoas com deficiências tanto na sala de aula como em momentos anteriores de suas vidas.

No item sobre as minorias, as pessoas com necessidades especiais e as pessoas com deficiência praticamente não foram mencionadas. As professoras se referiram mais aos negros como minoria ainda discriminada. Também foram mencionados os homossexuais, as crianças e os moradores de favelas. Flávia apresenta seus valores mais gerais, demonstrando preocupação com o direito à educação, saúde e cultura para todos:

Negros, homossexuais... o Brasil é um país de muitas desigualdades... eu vejo mais coisas erradas do que certas... a gente vê que os governantes não lidam com os problemas como deveriam. As minorias estão ficando cada vez mais prejudicadas porque eles camuflam⁷⁰ o que fazem e não

⁷⁰ Paula também usa o termo “camuflar” quando se refere às tentativas de inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

investem como deveriam investir. Globalizando tudo, minoria ou maioria, todos deviam ter direito à saúde, educação e cultura. Se esse povo tem tudo isso, então não seria tantas minorias. Aqui no nosso bairro por exemplo, tem essa escola, tem duas escolas estaduais e a EMEI aqui embaixo. Então você vê que tem poucos núcleos educacionais, poucos... não foram construídos é... em vinte anos... essa escola tem mais de vinte, as outras têm muito mais... a parte de esportes né, que forma a pessoa e a parte cultural, você vê que não temos a parte cultural... então as minorias, elas são realmente deixadas de lado e é dado o mínimo possível. Eles não investem, eles teriam que fazer um investimento assim muito, muito grande.

Maria menciona a necessidade de se lutar pelos direitos das minorias, cita os negros e as pessoas sem moradia como os grupos que enfrentam os maiores problemas em nosso país. Nesse contexto, menciona os alunos de inclusão escolar como um grupo que já usufrui de alguns privilégios, pois “eles têm direito ao conhecimento, à riqueza acumulada, mas eles não usufruem... eles precisam lutar mesmo, fazem parte da sociedade, eles estão aí pra isso, participar dessa sociedade e ser feliz, eles são iguais...”. Há, na fala dessa professora, clara referência à igualdade e à luta por reconhecimento jurídico.

Maristela faz referência à pobreza como o maior problema social. Ela descreve o sentimento de raiva, das classes mais favorecidas, pelos pobres que incomodam como pedintes. Também associa essa diferença de classes à origem da violência e da agressividade. Outros grupos, como negros e homossexuais, já têm alguma organização, um movimento que levanta a discussão sobre o preconceito e a discriminação, os pobres não. Ao tocar nesse ponto, Maristela se lembra de que os pobres são, na realidade, uma maioria, mas mantém a pobreza como foco de seu discurso pelo incômodo que sente com a não aceitação do pobre pela sociedade.

Sofia se refere a três tipos de minorias: econômica, de investimento e de oportunidades. Considera as minorias de oportunidades como as que enfrentam os maiores problemas em nosso país. Faz referência ao excesso de impostos que acaba fazendo com que empregadores tenham funcionários clandestinos. Nesse momento, cita “esse pessoal incluso” que “chega na escola e não tem gente

preparada, ele é só, não tem rampa, não tem elevador, e tem lei pra isso!”. Reconhece, de certa forma, o valor da lei e a necessidade de que ela seja cumprida.

Os valores em torno da igualdade e do reconhecimento jurídico estão presentes nas falas das professoras. Poucas mencionam as pessoas com necessidades especiais ou com deficiências entre as minorias. Veremos agora como os itens formulados para identificar as representações em torno das pessoas com deficiência aparecem nas respostas. Adiantaremos desde já que, para a maioria das professoras, “necessidades educacionais especiais” e “deficiência” são sinônimos. Para as que não consideram que esses dois termos têm o mesmo significado, não há clareza nessa diferenciação.

A pergunta sobre como identificar uma pessoa com deficiência, que procurava investigar estereótipos e rótulos atribuídos aos alunos, teve como respostas mais freqüentes as características físicas e o comportamento. Em torno dessa questão, os preconceitos relacionados à produção histórica do fracasso escolar, já comuns à educação de uma forma geral (COLLARES, MOYSÉS, 1996; PATTO, 2000), fazem-se presentes. Aquelas pessoas que não têm traços de alguma deficiência conhecida e não aprendem são enquadradas em alguma classe de patologia e precisam de um profissional especializado. Segundo Flávia:

Se ela é deficiente física, daí você consegue ver. A deficiência física, de uma certa forma, ou ela vai mancar, ou ela vai usar cadeira de roda, ou ela tem uma bengala, ou um cachorro se ela é cega, vai ajudar ela a se orientar. Mas se ela é deficiente mental... também você teria é... síndrome de Down você tem as características do corpo mais o rosto né... os olhinhos, a face é bem arredondada, a boca... a postura, aqui a parte do tórax, né. Eles são bem diferentes. Agora, como nós aqui, nós temos casos de crianças que têm deficiência é... cognitiva, mas você fisicamente você não percebe. Você olha pra aquela pessoa... mas ele não aprende... então essa deficiência pra nós é muito difícil de detectar é... alguma deficiência ele tem, mas você não detecta, nós precisamos de um profissional especializado pra fazer os estudos que nós não temos condições de fazer.

Fernanda explica a dificuldade em se reconhecer as deficiências dos alunos pela resistência dos pais. Segundo ela, para se identificar uma deficiência é

necessário um laudo. Como os atendimentos em postos de saúde, porém, são demorados, os pais acabam desistindo. Comenta sobre a necessidade das escolas serem mais acolhedoras com as famílias, pois muitas vezes a própria falta de perspectiva das famílias pobres faz com que não invistam tempo e dinheiro em suas crianças: “se essa criança não vai ser nada, pra que eu vou ficar investindo tempo e dinheiro nela?’ Eu já ouvi isso...”

A fala de Rafaela faz coro com a de Flávia e reforça a questão de a queixa escolar, baseada no comportamento desviante dos padrões esperados, ser reforçada pelos laudos psicológicos e médicos (COLLARES, MOYSÉS, 1996; PATTO, 2000; SOUZA, 2007) :

fisicamente é uma coisa que já te delata. Pela característica de Down... O comportamento, comportamento estranho, porque geralmente uma criança, você já espera mais ou menos como vão ser. Aí, quando desvia muito, você já encaminha e aí a maioria, acho que 99% confirma o que você acha.

Maristela apresenta um discurso de transição. Em primeiro lugar, reconhece as pessoas com deficiência como uma minoria, mas, de certa forma, em processo de inclusão social, pois pelo menos se pensa na questão da deficiência e “quando se pensa já é um progresso”. A inclusão já alcançou a mídia e a esfera jurídica, o que Maristela considera um avanço. Para ela, quando se tem laudo ou quando a deficiência “tá na cara”, não há maiores problemas: “acho que o grande problema é aquele que a gente não identifica. Aquele que tá na cara, que tem laudo... aquele que a gente não identifica se cobra mais, aí é que vem o problema”. Relata que tem três alunos com necessidades educacionais especiais. Um deles tem síndrome de Down e é bem aceito pela turma. Os outros dois não têm uma deficiência evidente e ela acredita que, por isso, os próprios colegas acabam cobrando que eles sejam como os demais. Essa observação, porém, pode indicar aquilo que Amaral (1995) descreveu como o “café-com-leite”, ou seja, quando a deficiência é reconhecida,

associa-se a ela inferioridade e não se espera muito da pessoa.

Ao falar sobre deficiência, Sofia afirma que existem vários tipos: auditiva, visual, de locomoção, outras que não sabe nomear, autismo e muitas que não são visíveis. Quando procurou um livro que tratasse do assunto, recorreu ao livro de uma médica, que não se lembrou qual era o título nem o nome da autora. No outro dia, após a entrevista, encontrou o pesquisador na escola e levou um papel em que anotou o nome do livro: *Mentes inquietas* (SILVA, 2003)⁷¹. Quando as professoras buscam alguma informação, acabam recorrendo à classificação medicalizante.

O próximo item da entrevista diz respeito à influência das pessoas com deficiência na sociedade. Nenhuma das professoras respondeu que exista uma influência negativa, o que indica que ideais eugenistas, por exemplo, já não são verbalizados em um clima desfavorável à discriminação ou, possivelmente, já não se fazem presentes entre as professoras entrevistadas. Em alguns momentos, fora das entrevistas, em que o pesquisador estava presente na escola, outras professoras manifestaram comportamentos discriminatórios. Referiram-se aos alunos como “lelés da cuca”, “retardados”, “mongolóides”, chegando uma professora a dizer que, se fosse preconceito se sentir mal diante de uma pessoa com deficiência, ela era realmente preconceituosa, pois sentia o estômago embrulhar. As professoras entrevistadas, no entanto, não demonstraram esse comportamento. Possivelmente por estarem em uma situação de entrevista, ou porque, ao aceitarem alunos com necessidades especiais, já indicaram ser professoras que não têm o mesmo nível de rejeição que as outras mencionadas acima. Elas afirmam que há dificuldades no contato com as pessoas diferentes, mas vêem algo de positivo nessa relação.

Paula reconhece a rejeição e classifica as ações afirmativas empregatícias

⁷¹ Trata-se de uma obra que oferece testes para facilitar a identificação de características comportamentais com possíveis bases cerebrais. Faz coro com a literatura que patologiza problemas de escolarização.

como “camuflagem” de uma rejeição muito grande. A mídia trata do assunto, mas Paula segue com sua baixa expectativa de que algo possa realmente mudar. Quando perguntada sobre o que os deficientes poderiam fazer para mudar sua presente situação, ela disse:

Eu acho que depende mesmo da gente, a gente ter um outro olhar... Não é só como trabalho braçal, terapia ocupacional, pra mim isso é só camuflagem, é muito mais que isso a inclusão, mais que fazer potinho pra vender, acho que ele tem muito mais coisa pra contribuir...

Há, nessa fala, indícios de uma concepção próxima à do modelo social da deficiência, enxergando a necessidade de mudança não apenas das pessoas com deficiências, mas também da sociedade, deixando de ver o trabalho possível a essas pessoas apenas como terapia ou como um trabalho apenas manual. Paula afirma que as pessoas com deficiência podem contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Fala em investimento na família, para que ela aceite as pessoas diferentes e invista nelas, comenta das diferenças entre uma pessoa com deficiência que faça parte de uma família com recursos financeiros, que possa viajar e realizar diversas atividades e dos alunos da escola que são abandonados, são de famílias abandonadas e sem recursos.

Flávia menciona a rejeição inicial dos professores à inclusão escolar, não porque as crianças tenham deficiência, mas porque os professores não se sentem preparados para ensiná-los, trabalhando apenas com socialização e oferecendo o mínimo:

A sociedade... agora nem tanto porque já é um assunto que nós conversamos bastante... mas ela expulsa como se ela retirasse, não quisesse que fizesse parte... quando começou o projeto de inclusão nas escolas públicas é, imediatamente qual foi a reação dos profissionais, os professores... nós não queremos. Primeiro, não temos especialização. São pouquíssimos os profissionais que... quando você faz pedagogia, você tem a especialização para deficiências mentais, auditivos e visuais. Então é um curso de especialização. Então você tem pouquíssimos profissionais nessa área. Além de você não ter a formação necessária é... salas de aula lotadas. Dependendo da deficiência você não consegue dar atenção necessária pra aquela criança. E não tem estrutura alguma... a parte física, o prédio, a escola não oferece estrutura para o deficiente físico. Nem físico e nem

mental porque... é uma criança que precisa de um outro tipo de trabalho que nós não fazemos em sala de aula. Então primeiro é a rejeição e depois nós tivemos que aceitar essas crianças e estamos é... é... vamos dizer, sem saber o que fazer. No caso, o P. é uma graça, uma criança carinhosíssima, então seria a parte social... e o que nós gostaríamos... que a criança ficasse na escola, tivesse essa vivência, mas ela teria que ter uma escola especializada, com profissionais, o psicólogo, o psicopedagogo, profissionais que tenham, dominam... é... um pouco mais nessa área, né... que nós não temos essa formação. Então a sociedade realmente, acho que ela começa a pôr de lado e, como não há investimento do governo nessa área, a criança, ela fica mesmo é... ela recebe o mínimo, sempre o mínimo...

As concepções segmentadas de educação especial adquiridas na formação inicial em magistério e pedagogia continuam no imaginário das professoras. Flávia enuncia uma primeira fase de rejeição, outra de aceitação obrigatória – “nós tivemos que aceitar essas crianças” – e, no presente, uma fase de não saber o que fazer. Já enxerga uma contribuição para a socialização de seu aluno, mas segue com a visão de que há uma educação normal e outra especial que cabe a outros profissionais especializados.

Fernanda afirma que a sociedade aceita as diferenças, acolhe, pelo menos é o que ela pode dizer baseada na experiência de sua sala de aula, seus alunos aceitam bem os colegas com necessidades especiais e são carinhosos. Para ela, é mais a falta de tempo, a correria da cidade grande que faz parecer que as pessoas não se importam. Ela acredita que a situação das pessoas com deficiência seria melhor se elas enfrentassem as dificuldades, chegassem para as outras pessoas e falassem: “sou pessoa, me respeitem. Acho que a escola deveria fazer um trabalho...”. Com isso, percebemos que Fernanda vê na escola um potencializador da autonomia das pessoas com deficiência. Em um aspecto mais amplo, ela afirma que a sociedade deveria acompanhar as crianças, desde a maternidade, com cuidados.

Maria vê nas pessoas com deficiência uma influência positiva sobre a sociedade:

A sociedade pode ser mais humana, ter uma visão mais social mesmo. Pra isso precisa ter uma lei, porque aí as pessoas enxergam. Você se humaniza mesmo. Tem que se preocupar com os problemas do outro, lutar pelos direitos do outro também. Exercer a cidadania.

Ela também reconhece a fragilidade a que as pessoas com deficiência estão expostas em uma sociedade capitalista:

É difícil isso, né. Porque eles são frágeis numa sociedade capitalista como a nossa, em que mesmo os normais são pisoteados. Complicado dizer... acho que é lutar pelos direitos, provar... é muito legal, eles têm provado pra sociedade que eles têm capacidade... botar a boca no trombone, falar: olha, eu sou gente, eu sou normal, como você, eu preciso sobreviver...

Quando diz que uma pessoa com deficiência deve afirmar que também precisa sobreviver, há uma indicação de identificação de Maria, que se definiu como “sobrevivente” em outro momento da entrevista, com esse grupo. Para Maria, também as pessoas sem deficiência são pisoteadas no mundo em que vivemos, ela reconhece, do seu jeito, a deformação e a reificação. Reafirma a luta pelo reconhecimento jurídico e algum avanço social no reconhecimento das capacidades de pessoas com deficiência. Essa fala de Maria pode ser ilustrada pela história que ela contou sobre a mudança de atitude, dela e de seus alunos, diante da deficiência, depois da convivência com um estagiário na escola municipal de educação infantil (EMEI):

Eu acho que, para os não deficientes, a princípio, seja difícil, um choque. Mas à medida que a sociedade se modifica e muda as leis, talvez isso a longo prazo possa mudar a visão dessas pessoas. Talvez não resolva, não atenda ao pé da letra o que elas necessitam... [...] Sabe o que você me fez lembrar? Uma vez eu fui na EMEI e vi uma pessoa muito estranha, quase assim, um monstinho... mas eu passei por ele, sorri e falei: “oi, tudo bem”... aí a CP [coordenadora pedagógica] veio e disse que tinha um estagiário novo e que ele escolheu uma pessoa para trabalhar. Ele queria fazer estágio na sala de uma professora que, pelas características, era eu. “Mas ele me conhece?”, eu perguntei, ela respondeu: “acho que ele te viu uma vez”... Ele me escolheu pelo tratamento que eu dei a ele, porque eu achei ele esquisito, mas eu sorri. Quando ele entrou pela primeira vez na minha sala, ele chocou as minhas crianças... porque ele tinha um olho pra cima e outro pra baixo... só o corpo que era meio mudado, a boca torta, as mãos pequenas e ele arrastava uma perna... lembra você do Corcunda de Notre Dame... sabe aquela coisa de você ter a repulsa mesmo. As crianças ficaram olhando, parecia que era o ET de Varginha. Daí eu apresentei ele pras crianças, de forma agradável. Daí ele pegou uma criança de 4 anos, ele quis agradar, pôs ela no colo e ela deu um pulo! Mas, no final do ano, eles falavam com ele como se fosse comigo, mas elas brincavam com ele, pediam ajuda. Ele me ajudou muito, ele se esforçava pra caramba, se

empenhava tanto que produzia mais do que uma pessoa normal, por exemplo, foi bom trabalhar com ele, foi uma experiência legal.

Maria não nega a estranheza e o choque inicial dela e das crianças diante da deficiência física do estagiário, mas reconhece que essa relação se transformou bastante depois de um período mais longo de convivência, elogiando o trabalho do estagiário. Nesse caso, fica difícil saber se ela sobrevaloriza o trabalho dele ou se ele realmente buscava compensar os olhares de estranhamento com sua competência. Apesar dos termos, não muito politicamente corretos, utilizados para se referir ao rapaz, a mudança de sentimento e a valorização da relação apontam para aspectos positivos na convivência com pessoas diferentes, tanto para a professora como para as crianças.

Rafaela também assume o sentimento receoso e o medo diante das deficiências, comenta a obrigatoriedade de aceitar as pessoas como algo que acaba sendo bom para “quebrar paradigmas”:

As pessoas têm um pouco de medo... por exemplo, eu fui no ônibus um dia desses e tinha uma pessoa cega. Então eu percebi que as pessoas não chegavam muito perto. As pessoas têm dificuldades de lidar. Aqui na escola, temos dificuldades de lidar, mas lidamos, temos que aceitar porque tá dentro da lei e a gente vai aprendendo. Mas de cara a gente tem um pouco de receio. Agora eu não sei que receio é esse, não chega a ser preconceito. Mas eu acho que é medo de a criança surtar e a gente não saber o que fazer. Eu tive essa menina que eu chamava ajuda, as crianças tinham medo dela, porque ela era meio violenta. [...] Por obrigação, a gente tá aprendendo. É um novo momento, que eu acho bacana. A gente tá quebrando os paradigmas...

Podemos ler essa fala como uma indicação de que as pessoas com deficiência geram sentimentos negativos na sociedade, mas também quebram padrões de comportamento. Essa professora vê isso como um “momento bacana”, ou seja, apesar do desconforto, tem uma perspectiva positiva da influência das pessoas com deficiência na sociedade. É também interessante sua reflexão sobre o sentimento ser ou não preconceito, pois pode ser apenas um receio de não saber o que fazer. Ela ilustra essa dúvida comentando sobre dois casos com os quais convive:

Falta emprego, acham que a pessoa é deficiente em tudo. Não vê que ele pode ter outras habilidades. Eu tive uma aluna que ficou parálitica por causa de um acidente. Eu até pedi pra que ela tentasse uma bolsa no P. D.. Ela conseguiu e tá até hoje lá. Mas tem deficiência de muitos tipos. Eu tenho um sobrinho que é autista, segundo grau. É “x frágil” que chama. Então eu vejo as dificuldades do meu irmão. A sociabilidade dele é zero. Então, se um autista do nível do meu sobrinho vier pra escola, ele não tem o que fazer. Ele precisa todo dia que alguém ensine ele a escovar os dentes, tomar banho. Meu irmão é professor de biologia em duas escolas, mas não coloca ele nem em escola particular.

Ao contar da aluna que adquiriu uma deficiência física, que ela incentivou a tentar uma bolsa em uma escola particular, ela ilustra a idéia de que uma deficiência não implica a falta de outras habilidades e capacidades. Por outro lado, o caso de seu sobrinho, considerado bem mais grave, chama atenção pelo fato de o próprio pai, professor de biologia em duas escolas, não querer que o filho esteja nem mesmo em escola particular. Não foi possível aprofundar as questões sobre como o irmão da professora vê a educabilidade do filho, mas podemos refletir sobre como um certo empirismo acrítico do cotidiano ganha força e leva a afirmações como “a sociabilidade dele é zero”⁷². Ela finaliza comentando a responsabilidade depositada sobre os ombros das professoras, quando nem mesmo os pais sabem direito o que fazer, comparando a formação inicial do professor com a habilitação para dirigir: “querem que a gente seja um profissional que a gente não é. É como dirigir, as faculdades só dão a primeira e a segunda... a terceira, a quarta e as rés da vida, a gente só aprende dirigindo...”.

Maristela considera que conviver com pessoas com deficiência é algo positivo: “acho que sensibiliza, humaniza, mostra solidariedade, a pessoa começa a se mostrar solidária, consciente. Eu vejo os meus alunos, eles começam a se

⁷² Algumas características dessa síndrome são: ansiedade social e resistência a mudanças no ambiente, podendo ocorrer crises de pânico; traços de excessiva timidez e inibição social; contato ocular escasso; humor instável; pessoas com X-Frágil podem ser alegres e sorridentes e ter dificuldades para controlar condutas explosivas, às vezes acompanhadas de agressividade verbal ou física (principalmente em homens adolescentes e jovens adultos). Tais reações são freqüentemente precipitadas por excesso de estímulos no ambiente ou por exigências acima de suas capacidades. (Fonte: <http://www.xfragil.com.br/caracteristicas.html>).

mostrar solidários... se bem que isso com o V., com a D. não [se mostram solidários] porque ela não aparenta nada”. Essa observação levanta a hipótese já comentada de que, com as pessoas com deficiências visíveis, há respeito e uma melhor aceitação. Quando a necessidade especial não é evidente, há uma exigência de que a pessoa se enquadre nos parâmetros esperados.

Sofia, baseada em sua experiência fora da sala de aula, comenta o fato de as pessoas com deficiência precisarem lutar, “mostrar que eles existem, que eles têm capacidade... os síndrome de Down nadam muito bem. Tem gente que dança na cadeira de rodas. Tem pouco espaço pra que eles mostrem suas capacidades. Há lei agora, mas ainda são poucos”.

De uma forma geral, as professoras demonstram dificuldades, resistências, mas também valores que estão a favor da inclusão e do reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiências. Há uma falta geral de informação e reflexão sobre o tema na escola, o que potencialmente transformaria certas idéias, já que existe uma disposição favorável a trabalhar com as necessidades educacionais especiais desde que se tenha algum direcionamento e suporte.

A questão da aceitação parece estar mediada pelas concepções que envolvem a situação de inclusão. Fernanda menciona que seus alunos aceitam bem os colegas com necessidades especiais até que eles não prejudiquem suas atividades: “As crianças aceitam até o ponto em que não prejudique. E as crianças [com necessidades especiais] também sentem que não conseguem fazer... elas se sentem incluídas no âmbito geral da escola, mas não nas atividades...”. Como seria se as atividades escolares deixassem de ser normativas? A transformação das atividades possivelmente mudaria até mesmo a concepção de estar sendo prejudicado pelo colega. Paula menciona o grupo que aceita a criança diferente

como o “grupo do bem”, mas também há o “grupo do mal” que não tem paciência e respeito: “no caso do meu aluno, tem os que são extremamente dóceis com ele, procuram ajudar, brincam... outros já querem bater... isso na sala de aula, no âmbito da unidade escolar, não sei te falar”. Esses relatos, somados ao de Maristela sobre a deficiência aparente ser tratada de forma diferenciada da não aparente, chama atenção para a aceitação e rejeição dentro da sala de aula, que poderia ser um tema a ser trabalhado na educação de todas as crianças. É também um indício de que há aceitação e um potencial real para a inclusão escolar.

As outras questões dessa parte da entrevista foram sobre ser ou não favorável a cotas para pessoas com deficiência e o que as professoras pensam sobre o casamento entre uma pessoa com deficiência e outra sem. Sobre as cotas, três professoras foram favoráveis, sendo que uma delas, Flávia, fez a ressalva de que ainda falta estrutura para o bom atendimento. Maria ficou em dúvida, pois, por um lado, as cotas ajudam e, por outro, discriminam. As outras três professoras que responderam ser contra as cotas explicaram a sua negativa pelo fato de as cotas terem como consequência a discriminação. Ainda assim, Paula disse que sua resposta não era definitiva, precisaria pensar melhor. Fernanda hesitou um pouco e reconheceu que o sistema de cotas ajuda a melhorar a situação dos grupos excluídos. Em relação ao casamento com uma pessoa com deficiência, todas as professoras acharam que tudo bem. Quatro delas mencionaram alguma restrição. Paula e Flávia consideram que o casamento com uma pessoa com deficiência mental seja mais complicado. Rafaela e Sofia destacam a necessidade de que se reconheçam os limites da pessoa antes do casamento.

6.2.3 A educação inclusiva

Nesta subseção, trabalharemos com as respostas às perguntas sobre a noção de necessidades educacionais especiais, os ideais e representações em torno da educação inclusiva e da educação especial e como os professores vêem a relação entre inclusão escolar, alunos e pais.

As sutilezas em torno da noção de “necessidades educacionais especiais”, central na transição do discurso da educação para todos para o da educação inclusiva, não se fizeram presentes nas falas das professoras. Para três delas, deficiência e necessidades educacionais especiais são sinônimos. As outras quatro acreditam que não sejam, mas não apresentam muita segurança nessa diferenciação. Maria explica a diferença com os seguintes argumentos:

Deficiente é aquele que parece que falta alguma coisa, né. Lembra falta. Lembra que a pessoa fica lesada. E a necessidade especial dá uma outra conotação, né. Necessidade especial diz que ele é uma pessoa, e ele só precisa mesmo é de uma... um olhar diferente, uma atenção especial, um cuidado... não que ele está deficiente ou é, mas que ele necessita de um... né... uma atenção e um cuidado especial. Não também que ele seja igual, no caso especial já diz, a palavra “especial”.

Não há muita clareza nessa explicação. Já Rafaela começa admitindo nunca ter refletido sobre o tema. Faz uma diferenciação não muito clara entre deficiência e necessidades educacionais especiais e termina relatando o destino do elevador que a escola instalou quando se começou a falar de inclusão:

Olha, eu nunca parei pra pensar. Necessidade é necessidade de você precisar ir num banheiro e não ter como, né. E deficiência é uma coisa que você já nasce ou você adquire. Aqui na escola foi feito um elevador, não sei se você viu... de quando começou a explodir esse negócio de inclusão. Só que não funciona. Ele tá hoje como depósito de caixa de leite, por falta de manutenção... se tivermos uma criança com cadeira de rodas, como é que fica?

Maristela apresenta uma concepção mais bem definida, mas enfatiza sua incerteza: “acho que eu posso não ter uma deficiência específica, mas ter uma necessidade especial. Eu acho... eu acho! [risos] Eu penso assim, tem algumas crianças que têm

necessidades especiais e não têm uma deficiência pontual”. A definição de Sofia também é vaga:

é diferente... porque um deficiente de uma guerra do Vietnã é diferente, um deficiente, que ele foi mutilado na Segunda Guerra Mundial também tem diferença porque uma pessoa com necessidade é ocasional, os outros é... permanente.

Nas descrições das concepções do que seja a inclusão, podemos elencar mais aspectos positivos do que negativos, em contrapartida, os aspectos negativos estão presentes nas falas da maioria das professoras, enquanto os positivos são apontados isoladamente. As falas comumente se desviaram do objetivo de definir inclusão e vagaram por outros temas, que, segundo nossos pressupostos, acabam revelando uma dimensão mais exata dos significados pessoais atribuídos à inclusão escolar. Isso reforça a tese de que elementos psicológicos são essenciais para a fundamentação da educação inclusiva.

O elemento que mais se destaca nas falas de todas as professoras é o sentimento de incompetência. Segue a descrição que Flávia fez da educação inclusiva:

Na escola pública? Porque na rede particular você tem poucos deficientes, né... das escolas que eu conheço são poucos os deficientes que eles aceitam. Eles não aceitam assim... olha... a educação inclusiva na escola pública é deficiente... a escola pública não tem estrutura pra receber essa criança. Devido ao excessivo número de alunos em sala de aula, à não formação... o professor que não tem formação específica pra atender esse alunos e a... a falta de estrutura em geral mesmo, a parte física né, o prédio da escola é, e os profissionais que infelizmente... e que essa criança deveria vir à escola, ter essa parte social, mas com acompanhamento com os profissionais especializados. [...] Nós nos sentimos incompetentes, né. Eu acho que, como eu e os outros, eles, nós nos sentimos presos, amarrados porque, ao mesmo tempo em que você tem que dar conta de toda aquela turma, no processo... de todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem, você tem que dar uma atenção especial pra essa criança e você não tem meios e nem formação pra isso. Você faz o que está ali na hora, você programa alguma coisa, mas nem se compara com o que ele deveria ter realmente.

A definição da inclusão se dá mais pela falta que pelo que ela apresenta, que aqui foi descrito como a socialização e um planejamento precário dos professores. Subjacente ao sentimento de incapacidade está a noção de que a pessoa com

necessidade educacional especial deveria ter mais que aquilo que vem sendo oferecido.

Fernanda aponta para a necessidade de uma transformação da estrutura escolar, pois esta acaba excluindo, mesmo com a proposta de inclusão. Fala também da necessidade de uma mudança de olhar e da falta de formação do professorado:

Seria uma educação inclusiva, ao meu ver, seria uma sala com 20 alunos. E que tivesse assim uma criança [com necessidade especial], aí eu poderia ajudá-la. Mas, com esse tipo de organização que tem, eu não vejo... precisaria de uma organização maior, assim... vamos ver com o passar dos anos. [...] Você vê tanta coisa que não viu na faculdade, não se formou pra isso. Porque eu me sinto muito incapaz dentro da sala de aula com essas crianças. Então eu vejo a inclusão caminhando ainda, primeiros passos. Eles falam muito em inclusão, mas não é tudo isso. Os próprios deficientes sabem que é difícil, então tem que ter um outro olhar, da pessoa mesmo. De pessoa pra pessoa, do outro para o outro. Da escola, de toda aparelhagem da escola. Da secretaria, da prefeitura, do Estado e da Federação. [...] Acho que tem que ter uma estatística, trabalhar com estatística. [...] Eles são excluídos dentro da inclusão.

Há uma denúncia da inclusão como exclusão, mas também uma expectativa de que futuramente, com um outro olhar, com uma possível mudança nas diversas esferas da política educacional, os primeiros passos se tornem uma caminhada.

Maria também fala em tom de denúncia da precariedade, apontando para a boa vontade das professoras e a dificuldade de trabalhar com os pais, a necessidade de um laudo e o não saber como lidar com as necessidades dos alunos na prática:

Eu acho que, hoje, nos moldes que eu vivo, aqui, na educação... na escola pública... eu acho que a educação inclusiva hoje ela deixa muito a desejar, na escola pública, deixa a desejar... porque a gente pega o aluno, né, recebe esse aluno, até com boa vontade, mas a gente tem muitas dificuldades pra lidar com esse aluno. Onde estão as dificuldades: você chama o pai, você pede um laudo, às vezes o pai demora meio ano pra trazer um laudo. O pai não reconhece no filho a dificuldade, o pai não aceita, a criança, enquanto isso, ela sente as dificuldades, fica difícil até de se adaptar, depois há uma adaptação, mas ela também sofre... o professor fica com muito conflito porque ele quer ajudar mas ele fala: eu não sei, eu não sei se ele sabe fazer, o que ele é capaz de fazer... como adequar minha aula pra que esse aluno realize essas atividades, né... como eu posso ajudar, eu não sei se tô ajudando... eu acho que deixa muito a desejar...né.

O segundo elemento de maior destaque é a falta de conhecimento sobre a

inclusão, que pode ser encontrada no item sobre as dicas que as professoras dariam a um profissional que começasse a trabalhar com a inclusão. Foi a seguinte a resposta de Paula: “não indicaria nada [risos], vá conhecer o seu aluno! Quem sou eu pra indicar alguma coisa, tô em estado de construção ainda”. Sofia menciona “uma lei espanhola”, possivelmente a Declaração de Salamanca, que não está funcionando no Brasil. Flávia faz referência à barreira armada diante do conhecimento.

Então o que que você sente? Que você está fora. Então nós teríamos que retornar, pegar autores que têm... ver o que eles têm a nos dizer. Porque nós estamos realmente sem conteúdo mesmo... então você teria que fazer uma leitura, ou uma pesquisa bibliográfica e retornar, retornar... sobre a inclusão. [...] No momento não lembro de nenhum livro ou nenhum autor que eu possa, né, dizer... o que nós lemos muito são os artigos da prefeitura que eles mandam, aqueles textos que a gente tem que ler na JEI⁷³... é agora nem tanto, mas, nos anos anteriores, quando começou mesmo o processo de inclusão, nós líamos muito sobre inclusão. Então líamos muitos autores, né, principalmente de universidades, da PUC, da USP, mas é... gravar o nome eu não gravei, mas que você tinha que aceitar, né, esse processo e nós sempre... aquela barreira, ninguém quer, ninguém quer então... você não fica tão atento como deveria. Mas nós tivemos várias leituras sobre inclusão. Não foi: ah colocou o aluno aqui e ninguém falou nada e não preparou. Eles prepararam, sim. Não é que não teve leitura, teve sim. É que quem quer aproveita, quem não quer... [risos]. O serviço público tem isso, é muito da pessoa, né... do profissional mesmo, ele se interessar e correr atrás.

Essa fala de Flávia é mais um indício de que a falta de identificação com uma política ou uma legislação não gera os resultados esperados na prática. O conteúdo trabalhado com as professoras não foi apreendido pela resistência inicial ao processo de inclusão escolar na escola pública.

Para Fernanda, por exemplo, a passagem da educação especial para a educação inclusiva se deu centrada na frustração dos professores e não nas necessidades dos alunos:

aí notou-se que o profissional ficava totalmente é... como é que eu posso dizer, comprometido emocionalmente, né. Porque ele não via... porque o professor, ele precisa ver entendeu? Que a criança tá indo, progredindo. Aí

⁷³ JEI significa Jornada Especial Integral. Na prática, são horas de trabalho coletivo remuneradas, quando os professores realizam tarefas pedagógicas e reflexões sobre temas diversos. As entrevistas foram realizadas nesses horários.

acho que a inclusão nasceu disso. Da classe especial precisar de pessoas que evoluam e o próprio profissional não fica tão infeliz. Porque eu já vi caso dos professores ficarem doentes só por... aqui tem o caso da S. Da sala de PIC, que só tem criança assim... é como diz a coordenadora, que elas estão na UTI, vão assim, muito lentamente, então precisa de uma sala com um número muito menor de alunos.

Maria, que provavelmente fez sua formação em pedagogia mais recentemente, menciona a Declaração de Salamanca, sem se lembrar de seu título, e indica os próprios documentos internacionais como material de referência para trabalhar com a inclusão:

Tem documentos, a última portaria que saiu... tem um documento que eu não consigo lembrar, que eu vi na faculdade, que a gente estudou... não é o estatuto, que ele é muito geral. Que fala especificamente sobre inclusão, que não é só no Brasil, né... eu preciso ver no meu material da faculdade... tem um nome que chama esse documento, mas não me lembro agora. Inclusive as escolas deveriam pegar esse documento, ler, se apropriar. Por exemplo, quando saiu aquela matéria na revista, o pessoal comentou, mas a escola não se apropriou disso... a coordenação não leu o artigo... não trouxe à tona nenhuma discussão. Acho que tem muita falha no sistema...

Da consciência do desconhecimento, decorre o sentimento de desamparo. Fernanda começa falando dos professores em geral e acaba por se identificar com a situação:

Reclamam dessa falta de apoio, porque nós estamos sozinhos e tem crianças que são assim, violentas... esse meu aluno mesmo grita muito na sala. [...] eu não sei o que fazer pra ele parar de gritar. O que é que eu vou fazer, deixar ele ficar gritando?

As professoras citam ainda a falta de estrutura escolar, de professores especializados, o excesso de alunos por sala, o prejuízo para o próprio aluno e para seus colegas.

Entre os pontos positivos temos a socialização, que, no entanto, acaba sendo tomada como o único objetivo do trabalho inclusivo. Para Flávia, “a inclusão é pra criança estar junto, ela se... se sociabilizar...”. Segundo Rafaela, “as pessoas falam muito em socialização. A prioridade é ele estar lidando com o outro e as outras pessoas aceitando esse diferente”. Paula afirma que a inclusão deve socializar, o ensino mais aprofundado ocorreria na educação especial:

A inclusão, eu vejo que é só o social mesmo, ela não vai mais além. Na especial, você chega um pouquinho mais... Agora o ideal seria unir... o ideal seria fazer um trabalho da escola normal e, por outro lado, ali, trabalhando a parte motora...

Como vimos na segunda seção, o que Paula considera ideal é justamente a proposta da inclusão escolar: a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001).

Rafaela levanta uma discussão interessante em torno da discriminação e dos turnos na escola, que remete aos temas da integração e da inclusão. Tal discussão poderia ser tema dos momentos de trabalho coletivo na escola:

Será que é discriminar colocar numa rede especial? Será que a gente tá discriminando mais ainda? Ou será que a gente tá dando suporte pro conforto dessas pessoas tarem usando um banheiro na escola... eu fico assim meio que pensando, não sei né... então, na APAE tem todos os profissionais lá, você vê vários tipos de profissionais, tem psicólogo, fonoaudiólogo, todos os tipos, preparados... preparados mesmo, né... pra tar ajudando essas pessoas... olha, eu acho assim, se vierem ficar duas horas numa escola pra socializar, ficar ali aquele tempinho por causa da deficiência, tudo bem, mas quatro horas eu acho um sofrimento até pro professor. Ele não vai tar interagindo de fato com os outros, por causa do espaço. Então lá tem tudo isso, né.

Há, por parte das professoras, a percepção de que é preciso mudar de olhar, que uma outra perspectiva acompanha a inclusão escolar, um cuidar diferente. Seria uma possibilidade de trabalhar com a noção do modelo social da deficiência. Para Paula,

a educação inclusiva é o cuidar mesmo diferente, você ter um outro olhar, estudo mais aprofundado, conhecimento... vivenciar mais, ter uma prática mais... pra você poder lidar mesmo com a educação inclusiva... eu acho que o que pega a gente é esse não conhecimento das coisas da educação inclusiva, nós não temos conhecimento realmente. Porque é um prejuízo também pro aluno, você coloca ele as quatro horas [...] mas não é só isso, tem que saber até que ponto ele avançou.

Reconhecer a falta de conhecimento leva a uma disposição para estudar mais, conhecer, mas existem barreiras práticas. Segue um longo trecho da entrevista com Maristela:

Eu estou construindo esse conceito na prática, né. Eu acho que assim, no papel a gente já leu muita coisa, já escutou, já viu, né... mas assim, o que é que tem que ser... você tem a Declaração, você tem que estudar a Declaração de Salamanca, tem que fazer... na verdade eu tô construindo,

uma constituição de como é isso. Estou precisando estudar realmente, então eu não saberia te dizer, sinceramente. Porque, num primeiro momento, eu achava que eu tinha que dar igual pra todos, uma atividade... porque, se eu não desse igual, eu achava que eu tava discriminando aquela criança. Agora eu já tô me questionando, acho que não, tenho que modificar porque senão, não tem sentido pra ela também. Uma atividade que o outro tá fazendo, pra ela, aquela atividade não tem sentido. Então, tem hora que ela tem uma necessidade especial, que eu tenho que dar uma atividade especial, diferente. E eu não sei dizer se ele tá se sentindo discriminado, se isso vai ajudá-lo porque ele precisa aprender, por exemplo, o nome dele... se isso tá mais próximo dele nesse momento. Então eu tô construindo isso, porque é o primeiro ano que eu tenho efetivamente um aluno especial na sala. [...] [sobre como os professores vêem a inclusão] Com muita aversão. Porque o professor, ele sabe de todas as dificuldades materiais que a gente tem, do que acontece. Então como você... dá esse atendimento especial, com uma sala super lotada, isso é difícil, né... como fazer isso? Sem ter ninguém pra te ajudar, sem as orientações necessárias de como fazer, sem né... a gente não tem nem essa especialização... tudo bem, você não tem uma especialização, mas não tem nem uma assessoria! Então hoje você tem um aluno com síndrome de Down, amanhã eu posso pegar um aluno com cegueira, depois surdo, e eu tenho que estar sabendo de tudo agora... vire-se! Então essa é a postura do professor, sabe. Pô... ninguém vai me ajudar? O que fazer... com que tempo que eu vou estudar? Com que dinheiro? Ah você tem que ser professor, você tem que... você tem que aprender, mas como? Com que dinheiro? Com que condição? Não é?!

Sofia complementa essa declaração com as seguintes informações:

[os professores] não estão preparados pela rede, nós não estamos preparados. Alguns cursos que começaram a aparecer como o TOF para o município, né... e assim tá tendo limite pro professor fazer e tá sendo no horário de aula... então tá sendo muito limitado, uma tentativa muito longe para os professores... vai demorar...

Paula, quando respondeu à pergunta sobre como os professores vêem a inclusão, reconheceu que mais que uma formação baseada na informação há a necessidade de uma construção interna do educador, chamando atenção para uma mudança atitudinal e a fragilidade do eu.

Péssimo, né, o olhar é triste. Porque, quando você vê no semblante da professora: “ai... que eu tô com um aluno...” [...] então a capacitação do profissional pra chegar nessa inclusão, eu acho isso de extrema importância. Porque quando você recebe uma criança, entendeu, e você já tem essa barreira, imagina como que é... pro professor, também pro aluno. [...] Quando a criança passa a fazer parte dessa comunidade tem que ter esse recebimento, acolhimento... e se ela não tem... então o olhar, eu acho que ainda não tem o acolhimento dos professores... talvez exista alguma coisa nesse acolhimento que pode ser até dó, mas não é isso que a gente tem que ter, a gente tem que ter acolhimento de um outro lado, de educador. Então eu percebo isso muito nas minhas amigas que hoje elas têm uma deficiência muito grande, como eu, mas falam “ah você tem que trabalhar, tem que ver, procura não sei o que lá do governo... [risos]”, mas ao mesmo tempo não tem uma construção... interna. Acho que tem que ter uma construção interna do educador... se não eu acho que o trabalho é em vão... e é aí que eu falo que entra o prejuízo... Essa é minha pauta, eu

queria que trabalhasse muito o meu interno, meu eu... pra tar descobrindo, pra tar tirando um pouco essa coisa, porque às vezes eu saio daqui acabada. Eu queria muito, muito, muito mesmo que tivesse um outro lado que me amparasse, que dissesse: não, olha, o que a gente pode fazer é isso e tal né... porque o meu eu, às vezes ele tá fragilizado. Meu Deus, é complicado, porque eu mesma falo: gente, tá aí, é a inclusão, já começou e à medida que o tempo vai passando só vai ter mais crianças [...] e você vai ter que estar preparado, né. Então acho que tem que começar a preparar pelo educador, principalmente.

Fernanda deixa claro como as condições de trabalho estão mudando sua forma de ser: “acho que eu estou muito brava, não é assim que eu sou como profissional”.

Maria destaca a peculiaridade de cada caso e vislumbra que, mesmo as escolas especiais, encontram dificuldades diante da inclusão e da diversidade. O importante é acumular informações sobre cada caso para construir uma educação renovada.

Cada caso é um caso. Portanto, o professor não tem, de repente, conhecimento específico pra lidar com cada caso. Eu já tive dois casos né, o P. e a C., né... totalmente diferentes. O que o P. faz a C. não fazia. O que a C. fazia o P. não faz. Então a gente fica assim... labirinto sabe. A gente fica andando, andando, andando sem encontrar uma saída. Então eu vou acumulando informações assim, por exemplo, o P., ele recorta, agora ele conversa, ele estabelece uma lógica nessa conversa, né... ele já lida com o espaço, bem... sabe onde é a secretaria, ele aprendeu... ele se relaciona com as crianças. Ele sabe quem é quem. A relação dele comigo é uma, com as crianças é outra... eu vou acumulando informações dessa criança... mas é tudo meio que no escuro. [...] A instituição especializada consegue ir mais a fundo, estuda, tem profissionais especializados. Mas até as instituições estão muito perdidas porque cada caso é um caso. A síndrome de Down tem vários estágios. Imagina se pegar outros casos... então como as instituições fazem? Acho que a inclusão pra eles é igual pra nós. Se eles lidam com síndrome de Down, mas em casos diversos cai aqui no nosso problema. Se a sociedade quer caminhar nesse sentido, as universidades precisam focar nisso, quais são os casos conhecidos pela ciência. O professor ter acesso a esse tipo de conhecimento, das patologias.

Rafaela faz a crítica da formação, mencionando que não é só dar curso, mas formar um todo. Para tanto, o professor precisa lutar contra o preconceito de que eles mesmos reclamam da inclusão apenas por serem preconceituosos. É preciso abrir a boca sem medo.

Então, se a gente tivesse isso dentro da escola, por exemplo: a partir de hoje a gente vai ter inclusão. Então prepara o ambiente, a quantidade de aluno, as mesas, o banheiro... uma pessoa cega, uma pessoa surda, a pessoa é da escola inteira, não é só de um professor. Desde o pessoal da

faxina até o diretor. Então todos têm que estar juntos nisso. E eu acho que hoje a responsabilidade cai muito pro professor, que está todo dia com esses alunos. Mas não é só dar curso, tem que fazer um todo né. Porque, quando a gente reclama, eu fico assim muito preocupada com isso. Quando você reclama sofre do preconceito que você não quer, que você tá resistente, não é isso! É todo um processo, né. Que talvez tenha que mudar daqui pra frente, né. Se a gente falar mais, não essa coisa de preconceito, a gente falar mais, abrir mais a boca sem medo... Porque, se você vai na minha sala, não tem discriminação assim. [...] Então hoje a inclusão é só responsabilidade do professor, porque ele vai pro recreio, volta e fica no... porque aqui na escola, até hoje não teve criança de cadeira de roda, cega ou surda; as crianças que vêm mais pra escola têm mais assim esquizofrenia, né, síndrome de Down, ã... eu não sei se o hiperativo é classificado como especial... não sei se ele se encaixa nisso. Eu vejo como diferente.

6.3 CONCLUSÃO

O estudo do conteúdo das entrevistas possibilitou a montagem de um panorama disperso das condições de trabalho das professoras, passando pela relação entre ideais coletivos e sistema educacional, crenças, opiniões, fantasias e sentimentos. Nesta subseção, buscaremos um caminho interpretativo possível, que leve em consideração as potencialidades de transformação da escola – em direção a uma prática inclusiva – que sobrevivem na subjetividade das professoras. Para tanto, partiremos da descrição da situação concreta de trabalho, posteriormente passando a um confronto entre a hipótese, baseada nos pressupostos teóricos, de que os efeitos da labuta docente e do princípio de desempenho tenham desviado os sentimentos morais e fantasias para outras instâncias que não as educacionais. Se os elementos favoráveis à inclusão escolar subsistem na psique dos professores, que caminhos podemos identificar para potencializar os valores igualitários e caminhar para um ambiente escolar mais inclusivo?

As condições reais do trabalho docente não favorecem uma relação construtiva e prazerosa com o trabalho, pelo contrário, acabam gerando desprazer e conseqüências físicas e psicológicas. Uma visita à escola é suficiente para perceber

o excesso de barulho a que os profissionais estão expostos nos duzentos dias letivos. Ao barulho se soma a necessidade de falar alto e forçar a voz. Doenças relacionadas à voz e a dores de cabeça são comuns entre os professores. Ainda existem, nos duzentos dias letivos, o sentimento de incapacidade, o desconforto de ser responsável por uma sala de aula numerosa e o deparar-se com um aluno com necessidades educacionais especiais sem saber o que fazer. Os baixos salários levam a uma carga horária que acaba se tornando excessiva, dobrando o tempo em sala de aula e impedindo a devida dedicação ao preparo de atividades e à tão necessária formação continuada. A sensação de solidão e isolamento é potencializada em uma organização escolar em que os professores relatam não se suportar. Falta acolhimento, falta um sentimento de coletividade. As angústias experimentadas pelo coletivo aparecem como pessoais, o fracasso é sentido individualmente. Um movimento coletivo como a greve, que ocorreu no início do ano e apareceu na fala de apenas duas professoras, é associado a consequências ruins, pois foi uma greve por salário e também por condições de trabalho, mas estas se tornariam ainda piores com o fechamento de um dos turnos da escola no ano seguinte. Além da interferência direta nos horários de trabalho das professoras, a greve também reforçou na mídia uma imagem ruim da classe docente, imagem que se traduz no que as professoras apontam como falta de reconhecimento pelos políticos, pelos pais dos alunos e pela sociedade em geral.

É com base nessas condições, aqui descritas de forma resumida, que se deve compreender a relação entre ideais coletivos e individuais, valores, crenças e atitudes. Sob tais condições, os valores igualitários ainda se fazem presentes, mas bastante dissociados da educação. As professoras falam em cidadania, igualdade de oportunidades, luta por reconhecimento de direitos, mas não quando falam de sua

profissão ou da inclusão escolar. Esses valores aparecem quando falam sobre as minorias injustiçadas. As vantagens de ser professora não estão diretamente associadas aos grandes ideais tradicionalmente atribuídos à educação, mas a realizações individuais. O individualismo é uma característica que se mantém tanto diante das desvantagens e dos sofrimentos da profissão docente como das vantagens e dos bons momentos.

A dificuldade em se identificar com uma imagem positiva dos coletivos educacionais e seus valores é uma explicação possível para esse individualismo. Tal dificuldade se dá em três níveis. As professoras não apresentaram laços bem constituídos com a profissão, com a instituição e com a política educacional. As escolhas profissionais foram em sua maioria circunstanciais, demonstrando que ser professora não é uma escolha muito valorizada. A imagem ruim da profissão reforça a dificuldade em se reconhecer plenamente nesse papel social, o que fica evidente na preocupação demonstrada com o olhar do outro, olhar especular que fragiliza as profissionais. A unidade escolar também não favorece uma identificação institucional, uma identidade que dê alguma segurança às professoras. Pelo contrário, elas se sentem solitárias, sem acolhimento, sem ajuda e em alguns momentos prejudicadas. Por fim, a política educacional é vista como algo que atrapalha o trabalho docente, como uma obrigação legal, como uma camuflagem para os problemas da exclusão social, como incerteza para o futuro e algo que chega a gerar nojo. Nesse contexto, faz muito sentido que as representações de valores desejáveis se afastem das representações associadas à escola e à profissão.

Ainda assim, as crenças e opiniões em torno da inclusão escolar são ambivalentes. Retomando as categorias desenvolvidas no corpo teórico do trabalho – ideologia, valor, crença e atitude – constatamos que não há uma clareza ideológica

em torno da inclusão escolar. Há um misto de desconfiança e credibilidade que apresenta crenças contraditórias, permitindo a inferência de que atitudes opostas convivem com o ideal inclusionista. A inclusão aparece como moda educacional e como um possível marco transformador, como uma desvantagem ou problema da profissão e como um caminho privilegiado para potencializar a autonomia das pessoas com necessidades educacionais especiais, uma quebra de “paradigmas”.

Entre os conflitos, faz-se presente, ainda, o incômodo, o susto, um impulso para lutar e as fantasias. Quando o ensino é lúdico, livre, menos conteudista, quando permite o contato com o afeto dos alunos, torna-se mais estimulante buscar um aperfeiçoamento. A educação infantil aparece no discurso de mais de uma professora como uma modalidade de educação mais prazerosa. Pensar uma outra forma de a escola funcionar é um exercício presente nas vidas das professoras. A educação pública chegou a ser qualificada como mais inclusiva, pois apresenta maior liberdade para mudanças do que a educação privada.

As professoras assumem que lidar com a diferença não é tranquilo; os preconceitos estão presentes no cotidiano da escola, mas elas aceitaram os alunos com deficiência em suas salas de aula, diferentemente de outras professoras que discriminam esses alunos. Elas construíram, na relação com os alunos com necessidades especiais ou em suas vidas, a perspectiva de que as pessoas com deficiência podem ocupar novos lugares na sociedade e que estar na escola já é um avanço em relação ao passado. Boa parte da resistência em receber os alunos com necessidades educacionais especiais está mais no sentimento de incompetência e desconhecimento que na falta de boa vontade. Há contrariedade, há desinformação, mas também existe a noção de que, mesmo o que começou como obrigação, gerou algo bom, uma mudança de visão e experiências desafiadoras. As professoras

passaram mais a sensação de estarem pedindo ajuda, suporte e amparo do que a de se negarem a ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais.

Um sentimento de identificação compassiva se manifesta nas falas indignadas com a pobreza, o abandono das famílias dos alunos pelo poder público, a injustiça social. A convivência com pessoas com deficiência, tanto na vida particular como na escola, afetou as professoras, que demonstraram se identificar com aqueles que também são gente, que também precisam sobreviver no capitalismo competitivo, que podem produzir mais que potinhos feitos em uma terapia ocupacional. Há piedade, que já é um indício de identificação, mas há também a noção de que as pessoas devem ser tratadas como iguais, que é um caminho para a compaixão.

O potencial transformador permanece no fantasiar uma outra educação, na atitude positiva que sobrevive ao lado das resistências e frustrações, na compaixão. Um possível caminho para começar um trabalho transformador, que leve em consideração verdadeiros fundamentos materiais para os ideais de igualdade, é o da formação. Vimos que uma simples informação em um curso oferecido pela prefeitura diminuiu a ansiedade de uma das professoras. Vimos que um curso de especialização mudou efetivamente a vida profissional e pessoal de uma outra professora. A formação continuada é uma demanda comum à fala de todas as entrevistadas. Foi possível perceber que as perspectivas pedagógicas segregadoras e integracionistas da formação inicial dessas professoras são os apoios que elas ainda têm para pensar a educação especial na educação básica. Alguns pontos levantados pelas entrevistadas – como considerar ideal que educação especial e educação regular se unam, se é ou não discriminar manter pessoas em instituições especializadas, se estas instituições estão mais preparadas que a escola regular para a inclusão – são discutidos nos documentos do Ministério da Educação e

poderiam fazer parte das reflexões cotidianas na escola. Uma concepção próxima do modelo social da deficiência também circula no imaginário das professoras que percebem a necessidade de mudar o olhar, de uma mudança da sociedade em relação às pessoas discriminadas.

A formação, porém, esbarra na falta de perspectiva em relação ao futuro educacional, muitos professores não aproveitaram o trabalho inicial sobre a inclusão por estarem muito resistentes à proposta. Por isso, a formação continuada deve levar em conta, como afirmou uma das professoras, a fragilidade do eu, a vida interior. Abre-se, assim, um caminho para a psicologia educacional em relação à inclusão: trabalhar as potencialidades e fragilidades dos professores como material para a formação continuada. Acrescentaríamos, ainda, a reflexão sobre o acolhimento e o cuidado com a humanização na instituição escolar. Quem sabe até, com uma possível construção coletiva que leve a mudanças políticas representativas, ou, pelo menos, a uma luta em que as resistências não se voltem para os alunos, não dificultem a motivação e a apreensão de novos conteúdos, mas se voltem para as fontes concretas que fazem com que o trabalho educacional perca sua relação com os valores humanitários. Falou-se da depressão gerada pela situação atual da educação. Se a depressão é um sentimento de falta causado por um objeto perdido, todos nos sentiremos assim se a educação realmente perder seu elemento utópico e emancipatório. Mais que informação e técnicas, a formação continuada e inicial precisam trabalhar com os valores educacionais, com o resgate histórico das lutas pela educação e com o que delas sobrevive na subjetividade dos educadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que desabroche a mais insignificante das flores, é necessário o trabalho de mundos.

Oscar Wilde

A busca por uma resposta à pergunta sobre o valor da inclusão escolar traçou um caminho que desembocou em uma abordagem teórica ampliada de seus fundamentos filosóficos e políticos. Da inclusão escolar, chegamos à educação para todos, aos direitos humanos e aos valores igualitários e libertários. Como vimos, no entanto, não é de muita valia apelar a valores eternos, mais vale uma inflexão em direção ao sujeito, conhecer os mecanismos psicológicos (ADORNO, 2000). Não que a Psicologia mereça destaque na divisão do trabalho científico, pelo contrário, é expressamente recomendável mantê-la sob suspeita crítica, principalmente em sua relação com a educação! E, sim, porque a defesa a-histórica, idealista e ideológica dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades, em um período histórico desumano e desigual como o neoliberal, é falsa e ilusória. A crise dos movimentos sociais e do Direito volta algo da esperança para a afetividade, para a força social que reside no indivíduo.

Apostar na descrição de mecanismos psicológicos, neste trabalho, não significa que partimos de uma epistemologia psicologista que corrija as falsidades depositadas nos grandes valores da modernidade. O indivíduo é produto da sociedade, carrega em seu íntimo as contradições sociais. Apenas sob a compreensão histórica das contradições que envolvem os valores igualitários, os direitos humanos e a ética revolucionária, começamos a compreender as contradições inerentes às propostas de educação para todos. Somente compreendendo o confronto entre, de um lado, o tecnicismo frio e produtivo que dominou o conhecimento e, de outro, os valores que foram depositados na idéia de

humanidade, teremos elementos para explicar a crescente desumanização da sociedade administrada ou industrial e a sobrevivência marginalizada dos valores libertários na cultura. Ressaltamos que é por conta do caráter duplo – repressor e libertário – dos valores socialmente construídos que, quando predomina na sociedade a repressão, é preciso trabalhar com a concepção de que algo da esperança de emancipação refugia-se na individualidade.

Aplicando um procedimento crítico à proposta idealista de educação para todos da UNESCO nos anos noventa, vimos que já, em 1948, na *Declaração Universal*, utilizava-se o argumento de que a educação é a base para um mundo pacífico que respeite as diferenças. Já assinalamos o aspecto ilusório dessa afirmação em um contexto de injustiça, mas apontar para seus limites não implica desprezar seu elemento verdadeiro. Os sistemas educacionais, entretanto, participando da formação de reação coletiva desde a barbárie da Segunda Grande Guerra, encobriram a idéia de que não bastaria oferecer qualquer educação a todas as pessoas. A idéia relegada ao inconsciente histórico da educação, se supusermos a existência de algo do gênero, foi a de que se deveria educar para os direitos humanos. Se as idéias são produtos da história, não foi ao acaso que, simultaneamente à formulação de um projeto de educação para os direitos humanos, surgiu a formulação de uma teoria da semicultura e da educação contra a barbárie. É fundamental que se pense em uma outra concepção de educação, uma outra estrutura escolar para que faça sentido pensar em uma educação para todos, que respeite as diferenças. Mais uma vez, compreender os mecanismos psicológicos envolvidos tanto no preconceito quanto no acolhimento das diferenças é essencial. A Psicologia é elemento indispensável aos debates sobre o reconhecimento dos direitos humanos, uma transformação educacional também...

A inclusão escolar é como um sonho elaborado a partir dos conteúdos daquele hipotético inconsciente histórico da educação. Ela é herdeira das contradições históricas igualitárias; é o desfecho que tenta unir a educação para todos e a educação especial. Parcela de uma proposta de transformação das instituições sociais, incorretamente denominada “inclusão social”, tenta deixar para trás a segregação e a integração normalizadora: propõe a transformação da escola, para transformar pessoas, para transformar o mundo. Manter a tradicional estrutura escolar, que mais gera fracasso que educação, e oferecê-la a todos não é inclusão.

Caracterizamos a inclusão escolar como uma proposta que visa principalmente: a transformação profunda da escola e de sua estrutura curricular; o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à humanidade e à diversidade por meio da educação escolar; não localizar as explicações do fracasso escolar no indivíduo, passando a lançar mão de uma teoria da mudança social que reconhece a abordagem social e institucional do fracasso como a mais adequada. Cabe, ainda, em nossa concepção de educação inclusiva, afirmar que ela é, como proposta, portadora de possibilidades disruptivas, uma herdeira da memória coletiva, expressando a fantasia educacional que chegou, aos trancos e barrancos, do século XVII ao século XXI. Quantos sonhos e concepções de mundo semearam esse solo: “para que desabroche a mais insignificante das flores, é necessário o trabalho de mundos”!

Herdeira de utopias, herdeira das dificuldades e das distorções conceituais. Contaminada pela retórica internacional e pelo descaso com a educação, a inclusão escolar acaba soando como mais uma moda pedagógica. Esperamos que este trabalho contribua para a distinção entre “inclusão total forçada” – expressão que parece melhor descrever o que efetivamente vem acontecendo nas escolas

brasileiras – e as propostas de “inclusão total” e “iniciativa da educação regular”.

Os achados empíricos confirmaram nossa suposição teórica de que as contradições históricas dos direitos humanos, expressas por meio de obstáculos e forças de emancipação, encontram correlatos na subjetividade docente. Estes assumem a forma de desconfianças e de credibilidade em relação à inclusão escolar ou à educação de uma forma geral.

Começamos por correlacionar alguns dos principais argumentos teóricos com o material empírico, no que diz respeito às desconfianças. A descrição do processo de reificação na sociedade industrial aparece nos diversos elementos que denotam, ou denunciam, a proletarização do professorado. Recordemos uma listagem apresentada na quarta seção, que descreve alguns elementos ambientais relacionados ao *burnout* – violência, falta de segurança, administração insensível, burocracia, pais omissos, transferências (de local de trabalho) involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectiva de carreira, preparo inadequado –, e perceberemos que ela corresponde fielmente ao que foi descrito nas entrevistas como as condições de trabalho. A constatação de que o muito falar sobre ética pode expressar um desamparo ético na vida prática, apresentada na segunda seção, aparece como um sentimento de desamparo descrito pelas professoras entrevistadas. A suspeita de que a apologia dos valores humanitários é uma camuflagem para as verdadeiras intenções neoliberais – anti-igualitárias, anti-utópicas e redutora dos investimentos no setor social –, também apresentada na segunda seção, aparece sob o mesmo termo, “camuflagem”, na descrição da educação inclusiva feita pelas professoras. O retrocesso dos direitos humanos, descrito na terceira seção, é mencionado como o abandono dos alunos e de suas famílias pelo governo.

Sob tais condições, os valores humanitários e igualitários ainda se apresentam, mas dissociados do complexo de representações do cotidiano escolar. Nossa suposição de que os documentos com as diretrizes e fundamentos da inclusão escolar fossem uma fonte importante para os docentes não se confirmou. Eles são pouco citados e conhecidos. As representações da inclusão escolar como uma nova pedagogia redentora, comuns a documentos, artigos e livros, não se fazem significativamente presentes entre as pedagogas em exercício na educação básica. Também a visão de que a educação inclusiva é um elemento de transformação da sociedade é bastante incipiente. Bem mais desenvolvida, no entanto, é a noção integradora de que inclusão escolar é socialização. Vimos, na primeira seção, que a ênfase no processo de socialização em detrimento das aprendizagens curriculares é apontada como um ponto fraco da integração; contrária, portanto, à inclusão. Esse recurso a elementos de propostas anteriores da educação especial evidencia que os docentes vão buscar em sua formação inicial, já que a formação continuada é precária, as respostas possíveis aos questionamentos que invadem suas vidas. Se, como vimos com Horkheimer (1990), os valores igualitários e de respeito pelas diferenças se mantêm vivos por meio dos sentimentos morais em relação à política, preocupa-nos a falta de identificação docente com a proposta política da inclusão escolar, pois, como vimos na quarta seção, a falta de identificação com uma política está relacionada à diminuição da tolerância.

O elemento de emancipação da inclusão escolar, de trabalhosa detecção, parece estar se retraindo diante das diversas dificuldades que encontra. Retomemos uma interrogação elaborada por Herbert Marcuse (1997, p. 144): “o que, entretanto, se o desenvolvimento esboçado pela teoria não acontecer, se as forças que

deveriam produzir a transformação recuassem e parecessem sucumbir?”. A resposta do autor, que acatamos, é a de que a teoria não deve ser refutada como falsa, que a teimosia persista como virtude filosófica! A fantasia, diante da histórica desumanidade, apresenta-se como uma força que ainda pode vincular o pensamento à história efetiva da humanidade. Sem a fantasia, o elo com o futuro, permaneceremos presos ao presente e ao passado integrador e segregador, recordando e repetindo sem novas elaborações.

A desproporção entre as desconfianças e a credibilidade da inclusão escolar, sob o foco da teimosia filosófica, remete-nos à possível aproximação entre inclusão escolar e educação contra a barbárie. Que exista preconceito e discriminação na escola, infelizmente, já não surpreende. Adorno (2000a, p. 158) já afirmava que “ninguém está inteiramente livre de traços de barbárie”. Diante da desproporção, passamos a considerar de extrema urgência e relevância uma outra constatação: “tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça”. Retomando uma citação de Ligia Amaral (1995, p. 191):

E para que cada um de nós possa ter essa experiência de “guardião” dos direitos humanos se faz imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir e repetir, acriticamente, que “a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes” e trocar esse discurso por uma constante indagação: “Como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?”.

Contra os preconceitos, restam-nos a fantasia, reconhecer a barbárie e voltá-la contra si mesma, o esclarecimento, desarmarmo-nos das defesas psíquicas enrijecedoras e permitir que afetos e representações assumam uma nova configuração. Tais possibilidades ainda existem na escola e podem se estender a todos aqueles que se relacionam com ela.

Já faz muitas páginas, redigimos a afirmação de que ressoa na inclusão

escolar uma renovação do desejo por uma escola humana, novíssima – o superlativo é para evitar confusão com a Escola Nova –, uma manifestação em prol da sobrevivência da formação e da humanidade, no momento em que elas são sufocadas pela ordem repressora do progresso. Esse ressoar se estende à subjetividade docente. Nas melodias desencontradas das vozes individualizadas, forma-se um coro trágico: “minha alma, estendida pela angústia, palpita de medo. [...] Que irás exigir de nós? Uma nova obrigação? Ou uma obrigação omitida a renovar ao longo dos anos?” (SÓFOCLES, 2007, p. 15). Os professores passam mais a impressão de pedirem ajuda, suporte e amparo diante da esfíngica inclusão, do que a de se negarem a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Um trecho de Mittler (2003, p. 184), sobre os professores, merece ser retomado:

qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação.

Nossa pesquisa demonstrou que a inclusão já é vista como mais uma moda pedagógica, o que reforça a necessidade de se oferecer oportunidades para refletir sobre as mudanças de valores e convicções, de se defrontar com afetos, representações e fantasias. Todo esse esforço, no entanto, depende do mecanismo da sublimação: sem uma transformação significativa nas condições de trabalho responsáveis pela dessublimação, não passará de um esforço de Sísifo. Transformar algo significativo em relação ao não saber o que fazer, à solidão, ao isolamento, ao individualismo, ao desamparo, requer coletividade, capacidade de identificação. Como, porém, identificar-se com uma profissão desvalorizada? Com uma instituição escolar impessoal e burocrática? Com uma política educacional tão distante e

perturbadora?

Uma possibilidade apresentada pela teoria psicanalítica é a de que a identificação ocorre quando os ideais são comuns (FREUD, 1921/1980). A construção de uma comunidade de ideais e valores semelhantes, em prol da inclusão escolar, estaria diretamente envolvida com a mobilização de fantasias e atitudes. Para tal trabalho, a matéria prima já existe. A proposta da inclusão escolar, em si, carrega um elemento de compaixão: ela transforma em dever o participar do destino dos outros. Ou ainda, sob outra perspectiva, a não discriminação faz com que os outros, sejam eles como forem, passem a fazer parte de nossos destinos pessoais como nunca antes na história. Ingrediente imprescindível, também, é o material afetivo apresentado pelas participantes da pesquisa: há identificação compassiva com as minorias e as fantasias sobrevivem associadas a alternativas educacionais. O desafio está em reunir sob ideais comuns o que foi cindido pela história de produção do fracasso escolar e da proletarização do professorado. Os ideais podem ser compartilhados em momentos coletivos na escola, em momentos de formação inicial e continuada, mas é imprescindível levar em conta a subjetividade docente, a falta de perspectiva decorrente das condições laborais que não favorecem o trabalho reflexivo.

Até aqui, formulamos considerações que reuniram seqüencialmente alguns dos principais achados investigativos que ficaram distantes na exposição da pesquisa. Deste ponto em diante, apresentaremos, de forma mais imaginativa, algumas possíveis conseqüências lógicas e práticas.

Tanto tocamos no assunto da compaixão, mas faltou destacar um elemento central: pede-se aos professores compaixão, mas quem tem compaixão para com eles? Do breve convívio na escola, onde pude observar algumas aulas, e durante as

entrevistas, aprendi sobre compaixão na teoria e na prática: por imitação e por sofrer com as professoras em situações difíceis. Um olhar compassivo, não de cima para baixo, igualitário, para o profissional que ensina e cuida de cada um, deveria partir também dos cientistas, da população em geral e daqueles que têm poder sobre a educação pública e privada. Já que tocamos no assunto: por que à escola particular é dado o direito tácito de selecionar quais alunos com necessidades educacionais especiais escolher? Por que os mais ricos escolhem enquanto o peso da obrigação recai sobre o público abandonado e os professores das escolas públicas?

A formação continuada se impõe como elemento efetivamente transformador, mas, ao mesmo tempo, cheio de obstáculos. Momentos formativos poderiam acontecer na própria escola, nos horários coletivos, conforme demanda da equipe de educadores, da comunidade, dos alunos. Seriam trabalhados não apenas conteúdos técnicos da pedagogia especializada, mas sentimentos, medos, ideais, valores. As questões institucionais e organizacionais da escola, o projeto político pedagógico, deveriam ser debatidos pelo maior número possível de interessados. Implicar os educadores com a unidade escolar, em torno de um ideal comum, é um possível caminho para que identificações aconteçam, para que a crise de identidade profissional e a fragilização do eu sejam combatidas.

Não bastaria oferecer uma formação referenciada no conhecimento científico, sem a sabedoria da crítica. A ciência, como vimos, é uma das principais fontes de estereótipos travestidos de noções médicas e psicológicas. No campo da psicologia, apresenta-se como mais valioso para a inclusão, trabalhar potencialidades e fragilidades dos professores em relação à educação para todos; favorecer a reflexão por meio de análises institucionais e da criação de espaços de escuta mútua; abandonar a lógica patologizante dos psicodiagnósticos que depositam o fracasso

escolar nos alunos e/ou em suas famílias.

No caminho para chegar a nossos objetivos, no desenrolar de um novo embarracado, muitas pontas foram se soltando. Identificamos, dentre os diversos elementos da subjetividade docente, aqueles que se relacionam com a inclusão escolar e com os alunos com necessidades educacionais especiais. Conhecemos fantasias, gostos e desgostos. Encontramos elementos favoráveis a uma verdadeira transformação escolar. Seguimos um fio condutor que apontou para possíveis novas questões investigativas: como sobrevivem em outros atores educacionais os valores igualitários? Há neles a mesma disposição que há nos docentes? Que outros métodos poderiam ser utilizados? Uma pesquisa-ação, baseada em nossas propostas acima apresentadas, poderia confirmar alguma eficácia?

Urge que se investiguem em profundidade as conseqüências da proletarização docente no contexto de uma educação para todos (OLIVEIRA, 2004). As novas demandas educacionais, em tempos de globalização, reestruturaram toda a organização escolar, ao mesmo tempo em que a escola vem perdendo valor social. Noções administrativas de gestão, como a da qualidade total, passaram a reger os sistemas educacionais (BUENO, 2003). De uma forma geral, a educação para todos se propõe a uma ampliação do atendimento ao público, porém sem aumento de investimentos. O resultado é uma sobrecarga sobre os professores⁷⁴, precarização das condições de trabalho e de remuneração. Também aqui caberiam questionamentos como: quais as conseqüências da proletarização para a subjetividade docente? Quais elementos de luta por melhores condições ainda

⁷⁴ “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

subsistem? Sem uma efetiva transformação das condições objetivas do trabalho docente, ficam muito comprometidos todos os demais esforços em prol de uma educação para todos.

Que as linhas soltas nesta tese sejam futuramente dirigidas por agulhas que espetem a rigidez discriminatória e preconceituosa! Que se costure uma nova roupa para a educação, capaz de vestir a todos e aquecer os sentimentos congelados na frieza social. Que não seja propagada retoricamente a igualdade abstrata, que se denuncie a má igualdade e que se possa ser diferente sem ter medo. Que diferentes mundos trabalhem dignamente juntos...

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, B.S. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)
- ADORNO, T.W. **Actualidad de la filosofía**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- _____. **Dialéctica negativa**. Tradução de José María Ripalda. Madrid: Santillana, 1992.
- _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.
- _____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2.ed. Tradução de Luiz Edurdo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- _____. **The psychological technique of Martin Luther Thomas' radio addresses**. Stanford: Stanford University Press, 2000b.
- ADORNO, T.W. et al. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AINSCOW, M. 1997. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31.
- ALLPORT, G. Attitudes in the history of social psychology. In: JAHODA, M.; WARREN, N. **Attitudes**: selected readings. Penguin Books, 1966. p. 15-21.
- _____. **The nature of prejudice**. Boston, Massachussets: The Beacon Press, 1954.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, J.A.L. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALVES JÚNIOR, D.G. **Dialética da vertigem**: Adorno e a filosofia moral. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2005.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe editorial, 1995.

AMARAL, M.G.T. do. **O espectro de narciso na modernidade**: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). **Para além do neo-liberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANGELUCCI, C.B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.

_____. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

AUDY, P., RUPH, F. e RICHARD, M. La prévention des échecs et des abandons par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). **Revue Québécoise de Psychologie**, Québec, v.14, n.1, p. 151-189, 1993.

AUSCHWITZ: a fábrica da morte do império nazista, v.1. Produção de Laurence Rees. Manaus: Editora Abril, 2007. 1 DVD (143 min), NTSC, son., color.

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, 2004.

BANK-MIKKELSEN, N.E. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, W. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1942.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

BAPTISTA, C.R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.

BARAÚNA, L.M.P.B. À flor da pele. In: CARONE, I; BENTO, M.A. da S. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 131-146.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, C.C. **A relação entre psicologia e educação na luta contra a barbárie**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BEM, D.J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973.

BERCHOLZ, S.; KOHN, S.C. (Orgs.). **O pequeno Buda**: entrando na correnteza. Tradução de J. E. Smith Caldas. São Paulo: Siciliano, 1994.

BERLINCK, M.T. **Psicopatologia fundamental**. São Paulo: Escuta, 2000.

BETTLEHEIM, B.; JANOWITZ, M. **Dynamics of prejudice**: a psychological and sociological study of veterans. New York: Harper & Brothers, 1950.

BILLOUET, P. **Foucault**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Locke e o direito natural**. 2. ed. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOLONHINI JUNIOR, R. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas e a legislação brasileira. São Paulo: Arx, 2004.

BORKOWSKI, J.M.; PRESSLEY, M. Spontaneous strategies use: perspectives from metacognitive theory. **Intelligence**, v. 11, n.1, pp. 61-75, 1987.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

_____. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

_____. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação . **Projeto escola viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2000.

BRECKLER, S. J., WIGGINS, E. C. On defining attitude and attitude theory: once more with feeling. In: PRATKANIS, A. R., BRECKLER, S. J., GREENWALD, A. G. **Attitude structure and function**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 407-427.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. 5. ed. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182.

_____. Por uma epistemologia historicamente orientada da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A.M.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Editora Evangraf Latada, 2007. p. 197-207.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CECCIM, R.B. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COMÊNIO, J.A. (1631) **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

COMPARATO, F.K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSULTA popular. **O neoliberalismo**: ou o mecanismo para fabricar mais pobres entre os pobres. Cartilha n. 05. 4. ed. Tradução: Deser. São Paulo, 2002.

CONVENÇÃO interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

COOPER, J.B.; McGAUGH, J.L. Attitude and related concepts. In: JAHODA, M.; WARREN, N. **Attitudes**: selected readings. Penguin Books, 1966. p. 26-31.

CORREIA, L. de M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

CORREIA, L. de M.; MARTINS, A.P.L. Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. **Inclusão**, Minho, n.1, p. 15-29, 2000.

CROCHIK, J.L. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. 1999. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Atitudes a respeito da educação inclusiva. **Movimento**: revista de educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, v.7, p. 19-38, 2003.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

DANIEL, J. (2002). **A educação em um novo mundo pós-moderno**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133673por.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

DRAWIN, C.R. Ética e direitos humanos: uma crítica. In: SILVA, Marcus Vinícius Oliveira (Coord.). **Psicologia e direitos humanos**: subjetividade e exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 43-57.

DUARTE, N. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 607-618, 2006.

DUAYER, M. Marx, Verdade e Discurso. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, 2001.

DUCKITT, J. Psychology and prejudice – a historical analysis and integrative framework. In: **American Psychologist**, 47, 10, 1182-1193, 1992.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

ENTREVISTA: Arakcy Martins Rodrigues. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, 2 (1), p. 73-84, 1999.

FEHÉR, F. **La revolución congelada**: ensayo sobre el jacobinismo. Tradução de Mario Garcia Aldonate. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989.

FEHÉR, F.; HELLER, A. Forms of equality. **Telos**, Washington, n. 32, p. 6-26, 1977.

FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 543-560, 2007.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FEUERSTEIN, R. **The dynamic assessment on retarded performers**: the learning potential assessment, device theory, instrument, and techniques. Baltimore: University Park Press, 1979.

FEUERSTEIN, R. et al. 1980. **Instrumental enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 46-63.

FONTES, R. de S. Educação especial: um capítulo à parte na história do direito à educação no Brasil. **Ensaio**: avaliação políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 503-526, out./dez. 2002.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Nietzsche, Freud e Marx: theatrum philosophicum**. Tradução de Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1997.

FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 5).

_____. (1920). Além do princípio de prazer. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).

_____. (1926). Inibições, sintomas e ansiedade. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 20).

_____. (1930). Mal-estar na civilização. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

_____. (1911). Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides). Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

_____. (1919). O estranho. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.17).

_____. (1927). O futuro de uma ilusão. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.21).

_____. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.18).

_____. (1912). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

_____. (1915). Reflexões para os tempos de guerra e morte. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).

FREUD, S. (1931). Tipos libidinais. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

_____. (1922). Uma neurose demoníaca do século XVII. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.19).

_____. (1920). Uma nota sobre a pré-história da técnica de análise. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**, v. 60, p. 294-309, 1994.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

GARCIA-ROZA, L.A. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991. v.1

GHIGGI, G.; OLIVEIRA, A. da R. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GIBBONS, F.X. Stigma and interpersonal relations. In: AINLAY, S.C.; BECKER, G.; COLEMAN, L.M. **The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986, p. 123-144.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista integração**. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

_____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 196-201.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.

_____. Questões im-pertinentes para a filosofia da educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, SP, v.12, n.1, p.85-100, jan./abr. 2006.

GREENWALD, A.G. Why attitudes are important: defining attitude and attitude theory 20 years later. In: PRATKANIS, A. R., BRECKLER, S. J., GREENWALD, A. G. **Attitude structure and function**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 429-440.

HAYEK, F. A. Entrevista. In: HINKELAMMERT, Franz. **Crítica a la razón utópica**. San José: DEI, 1981.

HOBBS, T. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

_____. **Historia, metafísica y escepticismo**. Madrid: Alianza, [19 --?].

_____. Sobre el concepto de la razón. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Sociológica II**. Tradução de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1971.

_____. Sobre los prejuicios. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Sociológica II**. Tradução de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1971.

_____. **Teoria crítica**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos escolhidos**/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Orgs.). **Temas básicos da sociologia**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

HORNBY, A.S. **Oxford advanced learner's dictionary of current English**. Oxford: University Press, 2000.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. 21. ed. Tradução: Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Globo, 1995.

IMBASCIATI, A. **Afeto e representação**: para uma psicanálise dos processos cognitivos. Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: 34, 1998.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JENKINS, J.R.; ODOM, S.L.; SPELTZ, M.L. Effects of social integration on preschool children with handicaps. **Exceptional Children**, v. 55, n. 5, p. 420-428, 1989.

KAHTUNI, H. C. **Psicoterapia breve psicanalítica**: compreensão e cuidados da alma humana. São Paulo: Escuta, 1996.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: 1999. (Os Pensadores)

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2001.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEHMAN, Y. P. A contemporaneidade e seus mitos: modos de subjetivação atuais. In: CANIATO, A.M.P.; TOMANIK, E.A. **Compromisso social da psicologia**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2001. p. 213-236.

LEPELLETIER, L.-M. Plano nacional de educação. In: ROSA, M. da G. de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 216-227.

LOWEN, A. **Narcisismo**: negação do verdadeiro self. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, [199-?].

LÖWENTHAL, L. **False prophets**: studies on authoritarianism. New Jersey: Transaction Pub, 1987.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. Tradução de Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 71-82.

MACMILLAN, D.L. **Mental retardation in school and society**. Boston: Little Brown, 1977.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 137-154.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3, p. 7-23.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 6. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. **Cultura e sociedade**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v.1

_____. **Cultura e sociedade**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v.2

_____. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Guanabara-Koogan, [199-?].

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, P. Axel Honneth: formas do desrespeito social. **Mente, cérebro & filosofia – o século XX**, São Paulo, n. 8, p. 58-67, 2008.

MATTOS, E. A. et al. Educação inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total. **Inclusão**, Minho, n. 5, p. 49-61, 2004.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

MICHAELIS: pequeno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILLS, C. W. **A elite do poder**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, mai./ago. 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORUS, T. **A utopia**. Tradução de Luís de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, [198-?].

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MRECH, L. M. (1999). **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 15 jan. 2008.

MUCCHIELLI, R. **O questionário na pesquisa psicossocial**. Tradução: Luiz Lorenzo Rivera e Silvia Magaldi. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NAUJORKS, M. I. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Cadernos de educação especial**, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/r7.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2005.

_____. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de educação especial**, n. 20, 2002. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2002/02/a9.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2005.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R. B.; WOLFENBERGER, W. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1941.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2006.

ODOM, S.L., DEKLYEN, M. e JENKINS, J.R. Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. **Exceptional Children**, v. 51, n. 1, p. 41-48, 1984.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências e cognição**, S.l., v. 07, p. 27-41, 2006.

OLIVEIRA, I.A. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 97-105.

ONU. **Conheça a ONU**. Em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2008.

_____. (1948). Declaração universal dos direitos humanos. In: COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 234-240.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEDRO, A.; CÁCERES, F. **História geral**. São Paulo: Moderna, 1982.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Tradução: Maria Amélia Almeida. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2006.

PIRES, G. N. da L. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 162-170.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 29-53.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

_____. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

REIS, E. J. F. B. dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53-71.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. M. **Instruções adicionais**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, [199-?]a. Mimeografado.

_____. **Instruções para a entrevista**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, [199-?]b. Mimeografado.

_____. **O discurso livre**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, [199-?]c. Mimeografado.

_____. **Operário, operária**: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo: Símbolo, 1978.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 18 ed. reform. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROUSSEAU, J.J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Rousseau 2**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a, v.1.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002b.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARCZ, L. M. Dos males da medida. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 33-45, 1997.

_____. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 62-66.

SCHWEPPENHÄUSER, G. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 391-415, 2003.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1974.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas, inquietas. 8. ed. São Paulo: Gente, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: LP&M, 2007.

SOUZA, M. P. R. de S. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-58.

SOUZA, M. P. R. de; MACHADO, A. M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, M. P. R. de; MACHADO, A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-37.

STAFFORD, M.C.; SCOTT, R.R. Stigma, deviance and social control: some conceptual issues. 1986. In: AINLAY, S.C.; BECKER, G.; COLEMAN, L.M. **The dilemma of difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986, p. 77-91.

STAINBACK, S. B. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, v., n. 32, p. 20-25, 2004.

STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEIN, E. Nota introdutória. In: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17-19. (Os Pensadores)

STERNBERG, R.J. Reasoning, problem solving and intelligence. **Handbook of human intelligence**. Cambridge: R. Sternberg/University Press, 1982.

TRINDADE, J.D.L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. **Arquivo aberto sobre educação inclusiva**: material de apoio para gerentes e administradores. Brasília: Die Presse Editorial, [2003?].

_____. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. In: MACHADO et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 125-155.

_____. (1990) Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. p. 68-81.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

_____. **Educación para todos en 2015 alcanzaremos la meta?** Tradução de Francisco Vicente-Sandoval. Paris: UNESCO, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C.. Inclusão e governamentalidade. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 11-28.

VIÉGAS, L. de S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 147-186.

WANG, M. Atendendo alunos com necessidades educacionais especiais: equidade e acesso. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 49-67.

WELLMER, A. **Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad**: la crítica de la razón después de Adorno. Tradução de José Luis Arántegui. Madrid: Visor, 1993.

WOLFENBERGER, W. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, declaro que recebi orientações e esclarecimentos do pesquisador Carlos César Barros quanto aos objetivos do estudo e sobre a relevância da minha participação, respondendo a uma entrevista. Declaro também que fui informada(o) de que serão mantidas a confidencialidade das informações e de minha identificação, e que a entrevista será gravada somente para análise com posterior desgravação. Diante dos esclarecimentos recebidos, concordo em participar, de forma voluntária, deste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de 2006

Assinatura

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

DISCURSO LIVRE

“Eu estou fazendo uma pesquisa para saber como é a vida das professoras, saber o que elas fazem, sentem, pensam, acham das coisas... vou falar com outras pessoas, o nome delas nem me interessa. Se preferir, nem precisa dizer seu nome. Depois vou juntar tudo o que as pessoas me disseram, estudar, analisar e escrever um trabalho sobre a vida das pessoas como ela é mesmo. Por isso eu gostaria de pedir para você falar tudo o que você quiser, tudo o que vier à sua cabeça, o que faz, o que acha, o que pensa, o que sente. Tudo o que me contar, qualquer coisa, me interessa.”

PERGUNTAS

1 - Fale-me sobre as vantagens e desvantagens de ser professor.

Explorar:

- Você acredita estar na profissão certa?
- Em que mais você poderia trabalhar?
- Já pensou em mudar de profissão? Comente.
- Como decidiu ser professor?
- Como foi recebida sua decisão na sua família?

2 - Fale-me sobre os grupos minoritários no Brasil.

Explorar:

- Qual deles enfrenta maior problema em nosso país?
- O que pensa sobre ele?

3 - Como saber se uma pessoa é deficiente?

Explorar:

- Quais os traços mais característicos?
- Qual a influência dos deficientes na sociedade?
- O que os deficientes deveriam fazer?

4 - O que deveria ser feito com os deficientes?

Explorar:

- Deveria existir um sistema de cotas para deficientes?
- Como a convivência com deficientes afeta as pessoas não-deficientes?
- O que pensa do casamento de um deficiente com um não-deficiente?

5 - Onde e quando soube pela primeira vez sobre deficiência?

Explorar:

- Que experiências pessoais teve com pessoas deficientes?
- Já teve alguma experiência diferente?
- Qual era a atitude de seus pais frente à deficiência? Você concorda com eles?

6 – Deficiência e necessidades especiais são sinônimos?

7 – Descreva a educação inclusiva.

Explorar:

- semelhanças e diferenças com educação especial
- como os professores vêem a educação inclusiva
- como os alunos lidam com a educação inclusiva
- como os pais ou responsáveis lidam com a educação inclusiva

8 – Se um professor lhe pedisse uma indicação de leitura ou algum outro material sobre como lidar com a inclusão, o que você indicaria?

9 – Descreva o que se pode considerar um bom aluno.

Explorar:

- quais as consequências da inclusão para os bons alunos?

10 – Alguns professores têm se queixado sobre problemas de saúde relacionados ao trabalho. O que se pode dizer sobre isso?

APÊNDICE C – Solicitação de autorização

Solicitação de autorização

São Paulo, 22 de março de 2006.

À Escola Municipal X.

Eu, Carlos César Barros, psicólogo e mestre em educação, estou cursando o programa de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (documento comprobatório em anexo). Minha pesquisa tem como objetivo identificar os elementos do dia-a-dia em uma escola que trabalhe na perspectiva inclusiva.

Considerando a relevância da realidade escolar frente às teorias, gostaria de realizar um estudo de campo, cuja metodologia consiste em entrevistas. Venho por meio desta, solicitar a autorização para a realização deste estudo.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados obtidos na pesquisa.

Atenciosamente,

Carlos César Barros