

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CIBELLE CARLOS SOUSA LIMA

Não ser, eis a questão
A constituição da identidade do professor inclusivo

São Paulo
2010

CIBELLE CARLOS SOUSA LIMA

Não Ser, eis a questão
A constituição da identidade do professor inclusivo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Edna Antonia de Mattos

São Paulo

2010

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
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9
L732n Lima, Cibelle Carlos Sousa
Não ser, eis a questão : a constituição da identidade do professor inclusivo / Cibelle Carlos Sousa Lima ; orientação Edna Antonia de Mattos. São Paulo : s.n., 2010.

106 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação inclusiva 2. Formação de professores 3. Identidade profissional 4. Inclusão escolar 5. Teoria crítica – Educação 6. Professor reflexivo I. Mattos, Edna Antonia de , orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cibelle Carlos Sousa Lima

Não Ser, eis a questão

A constituição da identidade do professor inclusivo

Defesa apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Defesa em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a) Edna Antonia de Mattos

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) Áurea Maria Goulart

Instituição: UEM

Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) Maria de Lourdes Ramos da Silva

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) Célia Regina Rossi

Instituição: UNESP

Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) Shirley Silva

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

Prof.(a) Dr. (a) Marcos G. Neira

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Ronilda Carlos, minha mãe, com amor e gratidão pelo apoio ao longo do desenvolvimento de todo o meu percurso.

Ao pequeno Alexandre, meu filho, que, desde o seu nascimento, compartilhou com carinho e bom humor a sua mamãe com a tarefa da dissertação.

A Felipe Brauer, meu marido, pela presença, compreensão e apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha família e amigos pelo apoio e incentivo todos estes anos.

A Profa. Dra. Edna Antonia de Mattos, pela orientação do trabalho e pelo muito que me ensinou nestes anos de convivência.

As Profas. Dra. Marie Claire Sekkel e Profa. Dra. Áurea Maria Goulart pela atenção e contribuição nos estudos que muito acrescentaram no meu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

A toda equipe da EMEI Prof. Antonio Branco Lefèvre pela paciência, apoio e compreensão ao longo do desenvolvimento deste curso de mestrado.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade de realização deste trabalho.

LIMA, Cibelle C.S. (2010) **Não ser, eis a questão. A constituição da identidade do professor inclusivo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 106 f.

RESUMO

Este trabalho dissertativo propõe-se a traçar algumas reflexões sobre a constituição da identidade de professores inclusivos e seus processos formativos sócio-culturais. Esta é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de metodologia dialética de análise. Historicamente o processo de inclusão social e educacional tem repercussão global e luta pela garantia dos direitos a educação de qualquer pessoa independente de sua condição sócio-cultural, biológica ou psicológica, isto é, todos e todas têm direito a educação seja qual for a sua diferença ou diversidade. Entretanto, uma das maiores barreiras deste movimento é a discriminação e o preconceito. Barreira que aliada ao desafio das condições objetivas da escola (a saber: suas condições econômicas, sociais, culturais e políticas de estrutura e de funcionamentos) tornam tal desafio quase impossível. Diante do contexto histórico da educação massificada em uma sociedade capitalista e tecnológica, o movimento de educação inclusiva é considerado como uma tentativa de determinada parcela social que deseja produzir mudanças a fim de não contribuir com a perpetuação da contradição social: discursos de inclusão em uma sociedade que se sustenta pela prática de exclusão. Contudo, ciente das limitações desse movimento, recorro ao pensamento Crítico na busca de alternativas reflexivas que interrompam esse movimento histórico e que conduzam a elaborações emancipatórias. Uma leitura teórico-crítica, de cunho dialético, contribui com o nosso trabalho na medida em que aponta que as condições objetivas de transformação são impossíveis, sendo necessário considerar o lado subjetivo, ou seja, a valorização dos sujeitos e a sua tomada de consciência, além de seu papel social objetivo e participativo, para que a educação realize-se com ética.. Nesse sentido meu trabalho ao debruçar-se sobre a formação e a constituição da identidade dos professores objetiva provocar reflexão e crítica, a fim de ultrapassar as idéias e modelos preconcebidos, os processos de reificação, as subjetividades administradas e outras mazelas do pensamento moderno. A educação inclusiva deve ultrapassar limites, ser ousada, subversiva e reavivar a aptidão e a vocação de educar.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, Formação de professores, Identidade profissional, Inclusão escolar, Teoria Crítica – Educação, Professor reflexivo.

LIMA, Cibelle C.S. (2010) **Not to be, that is the question. The constitution of the identity of the teachers inclusive.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.106 pages.

ABSTRACT

This academic work proposes to outline some reflections on the constitution of teachers' identities inclusive and their formative processes socio-cultural. This is a bibliographical research, of a qualitative approach and methodology dialectic of analysis.

Historically the process of social and educational inclusion has repercussion overall and fights for the guaranteeing the rights to education of any person independent of its socio-cultural, biological or psychological, conditions' that is, all have the right to education whatever their difference or diversity. However, one of major barriers of this movement is the discrimination and prejudice. Barrier that allied to the challenge of objective conditions of the school (namely: their economic, social, cultural conditions and political structure and functioning) make such challenge almost impossible. In the face of the historical context of the mass education in a capitalist society and technological cooperation, the movement of inclusive education is considered as an attempt of given plot social wishes that produce changes in order to contribute with the perpetuation of contradiction: speeches of social inclusion in a society that maintains the practice of exclusion. However, aware of the limitations that movement, I turn to Critical thinking in the search of alternatives reflective to interrupt this historical movement and leading us to emancipating. A reading theoretical-critical, die dialectic, contributes to our work in so far as points out that the objective conditions of processing are impossible, being necessary to consider the subjective, that is, the recovery of the subjects and their awareness, in addition to its social role objective and participatory. In this sense my work to turn-on training and the constitution of the identity of the teachers objective provoke reflection and critical, in order to overcome the ideas and models, processes of reification, subjectivities administered and others sore spots of modern thought. Inclusive education must exceed limits, be bold, subversive and rekindle the ability and vocation to educate.

Word-Key: Inclusive Education, Training of Teachers, Professional' Identity, Critical Theory and Education, Reflexive Teachers.

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Epígrafe	
Resumo	
Introdução	11
Primeira Parte	14
1. Educação Inclusiva: sobre princípios, desafios e formação de professores	
1.1 Sobre os princípios da Educação Inclusiva	15
1.2 Sobre os desafios - Educação Especial e Educação Inclusiva: deficiência e NEE definidas entre o normal e o patológico.	18
1.3 Características do professor inclusivo	28
1.4 Ser ou não ser... eis a questão. Ou existirá um meio termo?	33
Segunda Parte	39
2. Fundamentação teórica: orientações da Psicanálise e da Teoria Crítica	
2.1 Sobre o referencial metodológico da pesquisa	40
2.2 Sobre o referencial da Teoria Crítica	45
2.2.1 A configuração da Indústria Cultural e a formação dos indivíduos	50
2.3 Sobre o referencial da Psicanálise : a origem dos estudos psicanalíticos	56
2.3.1 Psicanálise e o funcionamento mental	61
2.3.2 Psicanálise e cultura	65
2.4 Crítica ao freudismo	72
2.5 Psicanálise e Teoria Crítica	76

Terceira Parte	81
3. Educação inclusiva, identidade de professores e sociedade	
3.1 A formação dos indivíduos e a educação – uma reflexão crítica	82
3.2 Educação Inclusiva e a Idade Contemporânea	88
3.3 Sobre as principais barreiras da Educação Inclusiva	92
4. Considerações Finais	96
Educação Inclusiva e formação dos indivíduos – uma crítica às identidades administradas	
Referências Bibliográficas	101

Introdução

Este trabalho dissertativo propõe-se a traçar algumas reflexões sobre as características da identidade de professores inclusivos, considerando sua constituição objetiva e subjetiva ao longo do seu processo de formação. Tal recorte impulsionou-me a alguns questionamentos, dentre os quais destaco: Como a escola tem enfrentando a mudança do padrão clássico para o padrão inclusivo? De que forma os ideais da educação inclusiva estão repercutindo na caracterização da identidade dos professores? Quais são os processos formativos (sociais e culturais) que os professores inclusivos atravessam na constituição de suas identidades?

Para responder a estas questões foi necessário considerar a trama complexa de interrelações entre a disciplina da Educação e outras ciências humanas. Assim, apresento na primeira parte do trabalho uma investigação sobre as facetas do objeto de estudo, ou seja, sobre os fundamentos e principais desafios da educação inclusiva, e, as características do professor inclusivo. Na segunda parte concentrei-me na fundamentação teórica; Com foco na Escola de Teoria Crítica fundada por T. Adorno e M. Horkheimer (1944) - a respeito dos processos de formação de indivíduos na sociedade moderna - e, também, na teorização de S. Freud (1930) sobre a constituição psíquica do indivíduo e sua relação com a civilização.

À luz destas teorias a análise do objeto de estudo é apresentada na terceira e última parte desta dissertação. Minha hipótese inicial era que na literatura acadêmica, especializada, haveria uma espécie de “perfil” ideal, definição adequada sobre o como é um professor inclusivo. A premissa desta hipótese me levou a acreditar que o exame desta “categoria de professores” poderia contribuir na construção de um “modo correto de ser professor inclusivo”. Entretanto, ao analisar os dados e contextualizá-los no “mapa sócio- histórico e educacional”, através das preciosas considerações dos pensadores modernos, pude aprender que não se trata de adotar um modelo ideal de professor e perseguí-lo, mas sim de compreender como a sociedade contemporânea administra as identidades humanas, bem como suas necessidades e sua produtividade. A interpretação do significado de “ser professor inclusivo” a que este trabalho chega é uma abordagem inteiramente diferente da hipótese inicial. A coleta desses dados foi bibliográfica e considerou estudos nacionais e internacionais.

Acredito que o cruzamento dos ideais inclusivos com o pensamento crítico demonstra que o campo educacional pode ser analisado como um conjunto de saberes vigorosos, abertos ao diálogo e à multiplicidade com outros campos de saber (como a filosofia, a psicologia e a sociologia), favorecendo a ampliação de sua reflexividade e crítica.

*Não tenho pressa: não a têm o sol e a lua.
Ninguém anda mais depressa do que as pernas que tem.
Se onde quero estar é longe, não estou lá num momento.*

*Fernando Pessoa
Poesia de Alberto Caeiro*

Primeira Parte

1. Educação Inclusiva: sobre princípios, desafios e formação de professores

1.1. Sobre os princípios da Educação Inclusiva

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Introdução, § 7º).

Os movimentos de globalização, de reestruturação social pós-guerra, os processos de desenvolvimento do terceiro mundo e da criação de instituições internacionais - como a ONU/UNESCO e o Banco Mundial - ocuparam o cenário e a agenda das nações do século XX. Os “frutos” desses processos foram materializados em importantes documentos e declarações internacionais que tratam de diversos assuntos como direitos humanos, ecologia, políticas de comércio e mercado entre outros. O campo educacional não escapou da influência e do alcance destas instituições.

Organizada pelo ONU, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, A Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (Espanha, 1994) representa a “faixa inaugural” da era de demandas de reestruturação e inovação educacional contra a discriminação. Ela constitui-se como o texto fundamental para a compreensão da orientação inclusiva e dá voz a países de todo o mundo, cujas práticas e crenças em décadas anteriores procuravam promover a integração e a participação das diferenças humanas. Tal declaração proclama:

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
 - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
 - sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
 - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
 - 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 provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.
- (SALAMANCA, apresentação § 2º).

É interessante notar que as reestruturações proclamadas pela Declaração de Salamanca envolvem mudanças em diversos níveis (como políticas, economia, financiamento, organização sócio-cultural, pesquisa acadêmica-científico até a escola e a formação de seus profissionais) e para além disso, encontram-se com vários desafios como: a) o novo confronto com as questões ligadas à igualdade e diferença, a democratização e qualidade do ensino, bem como os objetivos e conteúdos dos projetos educativos; b) a ampliação dos sujeitos educativos contemporâneos: crianças com dificuldade de aprendizagem, minorias de gênero e étnicas, crianças de rua ou em situação de abandono, mulheres, jovens, adultos e idosos não alfabetizados. Sujeitos que provocam a reflexão e as atitudes sociais contra a discriminação, o preconceito e a exclusão; c) a condução de um modelo da sociedade e de projeto educacional: realizar um tipo de convivência social que satisfaça qualquer necessidade do indivíduo e possibilitar que o indivíduo possa realizar-se em todos os seus aspectos.

Assim, estes desafios exigem, portanto, uma valorização da educação como um núcleo mediador dos processos de socialização e formação dos indivíduos através de transformações em toda a estrutura educacional: organização institucional; formação de professores; métodos, conceitos e gestão curricular; avaliações; ações cotidianas; parcerias e serviços e, principalmente, exige a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo: professores, profissionais, pais e alunos. Por isso, este movimento é considerado por alguns autores¹ como o novo paradigma educacional

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

(PRIETO, 2006, p. 40)

Os alguns estudiosos desta temática² apontam que, ao adentrar as discussões escolares, a orientação educacional inclusiva divulgada e incentivada a partir da Declaração de Salamanca propõe para uma revisão radical do modo como a escola tem produzido seu discurso e se organizado frente às renovações, e, principalmente, a participação responsável de todos os atores sociais nessas práticas. Sugerem ainda que os impasses do campo educacional podem ser enfrentados com o fortalecimento e a valorização da cultura escolar, do caráter histórico da função e dos valores educativos, bem como a potencialização dos discursos dos profissionais da educação como condição básica para o funcionamento dos contextos escolares que incentivem iniciativas inclusivas na ambiência pedagógica.

¹ MANTOAN (2003) ; MATTOS (2004); RODRIGUES (2005).

² AINSCOW (1997), STAINBACK E STAINBACK (1999), MATTOS (2003 E 2004), CORREIA (2003), RODRIGUES (2005 E 2006), SEKKEL (2005), R. CARVALHO (2008).

1.2. Sobre os desafios - educação especial e educação inclusiva: deficiência e NEE definidas entre o normal e o patológico.

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 302)

Conforme apresentado anteriormente, após a Declaração de Salamanca (1994) o cenário educacional mundial é orientado a pautar-se nos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, isto é, todo e qualquer estudante tem o direito de frequentar e se desenvolver em uma escola/sala de aula regular com qualidade e sem discriminação.

Em Salamanca a Educação Especial é entendida como uma pedagogia que favorece a aprendizagem de todas as crianças, principalmente porque considera as diferenças como normais e favorece um aprendizado adaptado a criança e ao seu ritmo. Ela representa um benefício a toda a comunidade escolar, e, aos estudantes que por sua vez demandem apoios, recursos ou escolarizações especiais, estas medidas devem constituir exceções e devem ser compreendidas como transitórias. Ou seja, neste cenário, educação regular e educação especial passam por uma fusão e, conseqüentemente, a escola e a sala de aula de orientações inclusivas devem estar preparadas para atender a todos os alunos independente de raça, sexo, idade, condição social, credo ou deficiência, oferecendo a eles acesso, permanência e qualidade de ensino respeitando as características e necessidades individuais, e oferecendo, se preciso, serviços especializados para o desenvolvimento escolar.

A partir desses referenciais as construções de sistemas educacionais inclusivos passam a ser repensados, implicando uma mudança estrutural e cultural na escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Nesta lógica de reestruturação proposta pela orientação inclusiva, socilitar a professores e profissionais da educação que distingam os conceitos de deficiência e necessidade educacionais especiais - NEE é, para muitos, certamente, uma tarefa difícil.

O conceito de deficiência³ foi durante muito tempo, e ainda é, confundido ou erroneamente utilizado para referir-se a algum tipo de NEE, sendo este último um conceito pouco desenvolvido nos sistemas de ensino. E, em ambos os casos há de se ter cautela para não decorrerem em esquemas comparativos com situações de desvantagens ou incapacidades. Carvalho, E. (2008) esclarece:

Deficiência: representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente.

Incapacidade: representa a consequência da deficiência e reflete limitações dela resultantes e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais a vida diária, consideradas normais para o ser humano. A incapacidade reflete a natureza da deficiência.

Desvantagem: no contexto social, representa as consequências de uma deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias a sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis esperados de acordo sua idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas de seu grupo social, refletindo a qualidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente e a sociedade, como resultado da sua deficiência.

Explicando de maneira muito simples, tal confusão pode ser entendida historicamente de acordo com o modo como fora concebida a pessoa com deficiência na sociedade. Na primeira metade do século XX, após as duas grandes guerras mundiais, surgiu a necessidade de criação de ambientes sociais integrativos para os mutilados da guerra e para os deficientes. Até o surgimento desta demanda as pessoas com deficiência viviam amplamente marginalizados e/ou isolados da sociedade. A partir da década de 1960 os movimentos de integração social representam uma possibilidade de convívio na sociedade e impulsionaram a educação a acolher, também, essas pessoas.

³ Segundo Carvalho, E. (2008) - Deficiência definida como anormalidade e estado patológico é comum no modelo médico. A comunidade de medicina organiza (desde 1893) e procede a uma revisão a cada 10 anos de um documento de classificação de doenças. A versão mais recente esta em vigor no Brasil desde 1998 e é conhecida como CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

(...) no modelo integrador, se acreditava que a melhor forma de munir o aluno com NEE com um conjunto de aptidões (acadêmicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE, era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais, de que a cascata de Deno (1970) é um exemplo, tantas vezes prestados fora da classe regular. Acreditava-se, ainda, que mais tarde o aluno com NEE poderia vir a juntar-se aos seus colegas sem NEE, permitindo-lhe uma integração plena, quer em termos académicos, quer em termos sociais. (CORREIA, 2003, p.22)

Tais movimentos foram muito importantes no desenvolvimento da Educação Especial e no imaginário de todo o campo educacional. A Educação Especial foi durante muitos anos a única opção de escolarização e socialização de pessoas com deficiência ou dificuldades graves. Porém, tornou-se um lugar segregado da sociedade em geral e funcionou como uma “fábrica” de especialistas e especialidades⁴.

Os últimos anos do século XX sinalizavam mudanças sociais e educacionais. A partir da década de 1990, essas transformações ganharam destaque e a Educação Inclusiva e Especial passam a trabalhar juntas, como parceiras e não como concorrentes.

Por **serviços de educação especial** entende-se: O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro *educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico*) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (CORREIA, 2003, p. 18)

E, ainda,

⁴ A Educação Especial configura-se como uma resposta tradicional do sistema de educação. No séc XX esta modalidade educativa passa por uma crise conceitual e por uma insatisfação a respeito da adequação dos sistemas separados de ensino. A reestruturação radical da Educação Especial configura um avanço para se alcançar uma maior educação inclusiva. (AINSCOW, 1998)

Assim sendo, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim, assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. (CORREIA, 2003, p. 21)

O fortalecimento da inclusão não pressupõe a extinção da Educação Especial, apenas uma reorganização⁵. Correia (2003) afirma que a Educação Especial deixa de ser lugar para ser um serviço.

Contudo, tal parceria não superou a ideologia predominante no campo educacional onde valoriza-se e utiliza-se concepções baseadas na deficiência e no modelo médico⁶. Conforme indica Prieto (2006, p 37) “Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.” Analisemos melhor esta questão.

Até 1994 (ano da Declaração de Salamanca) era hegemônica uma categorização dos alunos e alunas pautada na deficiência. O risco desta conceituação estava na definição de deficiência baseada, exclusivamente, em preceitos médicos, um modelo que valoriza o *déficit* a falta e a incapacidade. Elementos que não trazem nenhum benefício no desenvolvimento acadêmico, apenas uma carga de significado negativo e pejorativo. Infelizmente, como demonstra Carvalho, E. (2008), todo o imaginário popular e cultural está forjado neste modelo médico dificulta o desenvolvimento de um modelo social⁷ pautado nas características pessoais e nas condições sociais que resultem em uma interação positiva, de desenvolvimento humano, social e cultural.

⁵ Mas é evidente que tal reorganização não deixa de ser uma tarefa muito complexa e não trataremos da especificidade desta matéria neste trabalho.

⁶ Modelo Médico é a expressão designada pela autora Carvalho, E. (2008) para explicar um modelo de formação de indivíduos pautada na avaliação e no diagnóstico clínico dos pacientes. Neste modelo enfatiza-se características isoladas de certos órgãos, funções ou lesões, nesta medida, a pessoa com deficiência passa a ser percebida e representada como dependente e até incapaz, sem que haja uma avaliação integral do sujeito.

⁷ No sentido utilizado Carvalho, E. (2008) onde modelo social supera a explicação médica da diferença como desigualdade do sujeito e passa a considerar e a valorizar suas interações sociais, o convívio e o meio ambiente.

A condição de desviante produz no próprio sujeito inúmeros e ambivalentes sentimentos que interferem decisivamente na constituição de sua subjetividade, do mesmo modo que estimula nos ‘outros’, os ditos normais, atitudes preconceituosas e estigmatizantes que se constituíram a partir das diferenças, entendidas como desordens sociais e estéticas, porque fogem dos padrões sociais tidos como ideais. (...) Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade. (CARVALHO, E., 2008, p. 33)

O argumento de Carvalho, E. supra citado vem ao encontro com as pesquisas de Ainscow (1997) que indicam que o uso contínuo do “modelo médico” ou “clínico” de avaliação impedem o progresso da inclusão, pois desviam a atenção de questões de dois pontos fundamentais. O primeiro refere-se ao constante questionamento sobre os rótulos de NEE/deficientes nos alunos permeados por processos sociais complexos e, o segundo, refere-se a uma pergunta importantíssima: Porque é que as escolas não conseguem ensinar, com sucesso, todas as crianças?

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a **todos** os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma abordagem fragmentada da reforma da escola não satisfaz inteiramente as necessidades dos alunos. (SCHAFFNER & BUSWELL, 1999, p. 69, grifos do autor)

No contexto inclusivo o sucesso de todas as crianças na escola deve ser o investimento principal dos sistemas educacionais e a caracterização dos alunos com NEE/deficiência não deve desconsiderar as necessidades e potencialidades individuais através de adaptação no plano educativo e do currículo comum. Tal caracterização, importante e necessária, deve ser aplicada a um sujeito que apresenta uma necessidade educacional proveniente de dificuldade, disfunção, diferença, condição ou limitação tanto nos aspectos sócio-econômico, culturais, afetivos e psíquicos, quanto nos aspectos de saúde e ou fisiológicos ou anatômicos. O avanço da conceituação de NEE esta no sentido desta caracterização. Devemos evitar uma caracterização pejorativa ou negativa da diferença (como uma incapacidade e, conseqüente desvantagem) justificada por conteúdos médicos, como diagnóstico ou laudo.

A caracterização das NEE/deficiências com enfoque pedagógico tem como finalidade atender a crianças ou o jovem em seu desenvolvimento integral, ou seja, acadêmico, social, psíquico e cultural.

Quanto a mim, os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de **serviços de educação especial** durante **parte ou todo o seu percurso escolar**, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. Por **condições específicas** entende-se: O conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as *dificuldades de aprendizagem*, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.) As condições específicas devem ser identificadas através de uma *avaliação compreensiva*, feita por uma *equipa multidisciplinar* (preferimos o termo equipa de programação educativa individualizada/EPEI). (CORREIA, 2003, p. 17 e 18, grifos do autor)

Assim posso concluir que o descompasso acontece quando os professores ainda possuem uma formação baseada nos modelos médicos da deficiência. Tais profissionais tendem a confundir integração com inclusão. Ainscow afirma:

Assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores. (AINSCOW, 1997, p.20)

Permito-me inferir que o distanciamento do modelo médico é muito importante para favorecer e valorizar atividades e situações onde outras capacidades do sujeito integral pudessem aparecer, ou seja, oferecer uma oportunidade de olhar a diferença das crianças como diversidade e não como incapacidade ou desvantagem. Ao negarmos o saber instituído pelo modelo médico, a formação pelo modelo social incita seus participantes a refletirem e avaliarem cuidadosamente o quanto das informações médicas são relevantes para o trabalho

pedagógico que se pretende desenvolver: a convivência e/ou relacionamento social e a aprendizagem de vários conhecimentos a fim de orientarem essas crianças a serem ativas na exploração do mundo que as cerca.

A reflexão sobre a formação de professores pelo viés do “modelo social” demonstra dois apontamentos: o primeiro refere-se a compreensão de que os conceitos de necessidades educacionais especiais e deficiência são interligados, mas não interdependentes e que devem ser trabalhados de acordo com a sua relevância no contexto educacional. O segundo trata da auto-reflexão de cada profissional a respeito do conhecimento teórico e de sua própria prática de trabalho, bem como de quais processos e valores envolvem suas ações.

Com esta práxis forma-se um relacionamento diferente, distanciado daquele “nome” que antes sentenciava a criança como um “paciente”. Muitas vezes, as palavras do médico, os diagnósticos, tornam-se rótulos às crianças que passam a viver sob a roupagem do “pacientes”, “doentes”, “deficientes” e até de “incapazes”, “irresponsáveis”. Estes rótulos favorecem a interferência de estereótipos, preconceitos e, conseqüentemente, de atitudes de exclusão: não as possibilita de experiências sociais e culturais próprias de uma criança como ir à escola, brincar, ter amigos, ir a festas de aniversários, ao cinema, praticar esportes entre outras atividades.

Com um cenário tão excludente e complexo, o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas educacionais inclusivas justificam-se como uma valiosa contribuição para o desenvolvimento da infância, como uma possibilidade de oferecer a essas crianças um acompanhamento singular ou caso-a-caso, respeitando-se o limite, a possibilidade e o ritmo de aprendizagem de cada uma, ao mesmo tempo em que não podemos perder de vista um grande cuidado com a criação e inserção delas em um grupo. É claro que, respeitar o ritmo de aprendizado de cada criança não diz respeito apenas às crianças com NEE ou deficiência, mas sim a todas as crianças e também aos educadores.

O estudo de Ainscow (1997) sobre as estratégias de Educação Inclusiva para a valorização profissional de professores vem corroborar com esta argumentação. Seu trabalho diz respeito a “oportunidades de considerar novas possibilidades” e o “apoio à experimentação e reflexão” citadas pelo autor como atitudes fundamentais de formação de grupo, planejamento coletivo (sem desconsiderar as necessidades individuais), o trabalho

cooperativo e a improvisação. Tudo com o valioso apoio do trabalho em equipe e do diálogo, e, importantíssimo, respeito à criança e ao professor.

Outro dado importante que o estudo de Ainscow (1997) revela são as orientações para o trabalho com Educação Inclusiva continuam fortemente baseadas em concepções de deficiência. Este tipo de formação enraizado no interior das escolas e das salas de aula evita o avanço da proposta inclusiva. Com uma formação adequada os professores terão subsídios para: solicitar os serviços de apoio mais adequados organizarem-se em torno de comunidades educativas mais cooperativas e solidárias, a atender todas as crianças sem discriminação.

Isto também exige da sua parte que se libertem da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência. Consequentemente, o processo de reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores e um exame sobre a forma como estas são moldadas por contextos factuais mais vastos. (AINSCOW, 1997, p.20)

A comunidade acadêmica tem se debruçado sobre essas questões e pode trazer grandes contribuições as práticas escolares. Muitas destas, por sua vez, têm se dedicado a atender esses alunos e tornar a inclusão possível mesmo em condições adversas e, por isso, podem trazer grandes contribuições a comunidade acadêmica. Essas duas instâncias educacionais precisam conversar. Acredito que o primeiro passo é o esclarecimento dos conceitos, princípios e fundamentos. Seguido da escuta atenta aos profissionais e suas necessidades. Ajudar os professores nesse esclarecimento é valorizar seu processo contínuo de formação.

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

(Declaração de Salamanca, 1994, item C recrutamento e treinamento de educadores, § 46º)

Ainscow (1997), aponta ainda que, em seus estudos e pesquisas por diversos países, o “fator-chave” da inclusão não é material. É humano. Tanto para esse autor, como para tantos outros como Mattos (2004) e Rodrigues (2005), a valorização e formação profissional dos professores são primordiais no processo inclusivo.

O direito à educação com equidade para todos só se garantirá a partir de uma avaliação minuciosa das necessidades dos alunos, do planejamento adequado de intervenção, da **qualificação dos professores** e da diferenciação das práticas pedagógicas. A educação inclusiva leva a sociedade e, em especial, a escola a reflectir, a assumir novas posturas, a rever o seu papel, a vislumbrar novas e necessárias mudanças que busquem uma reestruturação coerente com as necessidades dos sujeitos nela inseridos. (MATTOS, 2004, p. 58 e 60, grifo nosso)

Enfim, embora a inclusão, a autonomia e a valorização do conhecimento e dos profissionais de educação sejam princípios fundamentais, muitas vezes, nos encontramos com recortes da realidade que denunciam uma escola não preparada para atender as gerações novas. Muitos professores entendem a inclusão escolar através de uma visão limitada às concepções de deficiência pautadas no modelo médico, uma orientação que pode ocasionar uma má interpretação da proposta inclusiva: é utilizada justificar a potencial ou real exclusão dos alunos e alunas dos contextos escolares alegando-se incapacidade ou desvantagem.

Assim, no que respeita á implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. (CORREIA, 2003, p. 35)

Conforme afirma Rodrigues (2007) somente uma mudança cultural e o desenvolvimento de processos de aprendizagem social possibilitaram o avanço da proposta e da prática inclusiva. Para isso, a escola precisa se re-significar, reconstruir seus valores e suas relações com o conhecimento e com os sujeitos. Isto é uma tarefa urgente e para acontecer com sucesso o professor deve conquistar um espaço de realização, reflexão e diálogo verdadeiro no interior da escola.

Mas quem é este professor? Quais características competem a este profissional? Qual seria esta tão valorizada formação adequada? Estas questões são parte da discussão central do nosso trabalho e abrem as portas dos próximos textos.

1.3. Características do professor inclusivo

Na Declaração de Salamanca, item C “Recrutamento e Treinamento de Educadores”, do § 38º ao 46º, esclarece que a preparação adequada de educadores deve constituir-se um fator-chave na programação e no progresso de escolas inclusivas. Deve-se favorecer uma orientação positiva frente à deficiência na formação dos estudantes de pedagogia. Outra habilidade que deve ser incentivada é o exercício da autonomia e da habilidade de adaptar currículo, bem como a colaboração com especialistas e pais. As orientações do documento Declaração de Salamanca reconhecem que muitos professores e escolas trabalham sob difíceis condições. Entretanto, mesmo diante do desafio, o treinamento em serviço é aconselhado sempre que possível, bem como o aproveitamento de cursos a distância e práticas auto-didáticas. Uma abordagem não-categorizante dos vários tipos de deficiência e NEE devem ser desenvolvida e deve ser anterior a especialização.

Abaixo apresentamos as acepções mais significativas que encontramos na literatura⁸ a respeito do professor inclusivo.

1. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (Declaração de Salamanca, 1994, item C “Recrutamento e Treinamento de Educadores”, § 39º)

2. O (a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. (...) Diria que não se transforme em um típico funcionário da alfândega, que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre a exclusão e a inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose”. (SKLIAR, 2006, p. 32 e 33)

⁸ Atualmente a literatura sobre Educação Inclusiva é muito vasta. As definições sobre as características de professores inclusivos são igualmente abundantes. Aqui selecionamos os trechos dos textos de autores nacionais e internacionais renomados e respeitados que tivemos acesso no desenvolvimento deste curso de Mestrado, tais como: citar Carlos Skliar (2006), David Rodrigues (2006) e Mel Ainscow (1997 e 1998).

3. A profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. (...) Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa, não basta uma formação acadêmica; é necessária uma formação profissional.(...) Assim, uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. (RODRIGUES, 2006, p. 306 e 307)

4. (...) Assim, se o professor se sente ameaçado por ter em sua sala alunos com necessidades educacionais especiais, é importante que esse sentimento de ameaça (que irá interferir na relação do professor com os alunos) possa se tornar consciente para o professor e ser objeto de reflexão. O enfrentamento dessas questões não é fácil e não deve ser minimizado (SEKKEL, 2003). O movimento de expor-se diante de si mesmo pressupõe a humildade de aceitação dos próprios limites e fragilidades (AMARAL, 2003). Muitos não são capazes desse primeiro movimento, e isso é resultado, possivelmente, da forma como foram educados e adaptados à sobrevivência nas condições sociais vigentes. (SEKKEL, 2008, p.27)⁹

5. A ausência da reflexão necessária sobre os desdobramentos sociais do exercício de sua autoridade pode levar o professor – como produto da adequação – a agir em prol da manutenção da organização social que se apresente contrária aos seus reais interesses, Se os professores atuam sem tomar consciência de suas ações, podem contribuir para a perpetuação da organização social que se oriente contrariamente à formação de indivíduos não propensos a aderir a receituários preconceituosos e autoritários. A forma como lida com seus alunos possibilita distintas experiências que devem ser constantemente refletidas. (SEKKEL, 2008, p. 30)

⁹ SEKKEL (2003) e AMARAL (2003) citadas por SEKKEL(2008):

AMARAL, Ligia A. (2003) **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SEKKEL, Marie Claire. (2003) **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

6. A formação de professores deve ter clara a integração teoria e prática (...) Neste princípio, não há um recorte e exclusão da teoria, e sim a consideração do conhecimento prático integrado ao conhecimento teórico, possibilitando formatos de currículo orientados para a ação. Trata-se, no dizer de Garcia (1999), de haver uma posição sobre o que se compreende como “reflexão epistemológica da prática”. O paradigma atual da formação de professores, tratado a seguir neste trabalho, considera a prática como fonte de conhecimento, ou seja, a se constituir em uma epistemologia, fortalecida como análise e reflexão sobre a própria ação (ZEICHNER, 1991 citado por BAUMEL, 2003, p. 30)¹⁰

7. (...) Assim, atitudes que passam por saber trabalhar em equipe, em cooperação com os outros atores que intervêm no processo educativo e pela aceitação da diferença, constituem-se como atitudes facilitadoras. Ao contrário atitudes de insegurança, de receio ou rejeição dificultam a integração. (...) Assim sendo, parece não haver dúvidas de que a formação contínua dos professores do ensino regular é crítica e fundamental, partindo do princípio de que ela decorre e ocorre da e com a participação dos professores a quem se destina, dos seus problemas, das suas dificuldades, das lacunas que sentem em sua formação e das expectativas que têm em relação a ela. Ou seja, a formação contínua provém da análise de necessidades de formação, debatida e refletida com o formador, de modo que a negociação dos programas de formação que daí decorram seja uma questão quase possível. (SILVA, 2003, p. 59 e 67)

¹⁰ GARCIA(1999) citado por BAUMEL (2003):

GARCIA, C. M.(1999) **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Lisboa: Porto Editora.
ZEICHNER (1991) citado por BAUMEL (2003): não consta referência bibliográfica no texto original da autora.

8. Refiro-me ao educador que regista sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultado o processo. Ainda não temos, infelizmente, em nossa cultura, a valorização do professor-pesquisador que busca trabalhar em equipe trocando saberes e experiências. (...) Procuram rever suas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando ensinar a toda turma, tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda a vida. Um espaço inclusivo, de fato. (...) O trabalho do professor passa a ser representado pelo seu ideal de buscar, continuamente, novas formas de mediação para que os alunos aprendam, processando as informações, refletindo criticamente e examinando seu próprio refletir. (CARVALHO, E., 2008, p. 69,54 e 78)

9. Assim, em resumo, tenho vindo a reconhecer que a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas implica a inclusão e a exploração da influência de um conjunto de fatores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo, é possível, sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do *feedback* que recebem dos seus alunos. Isto também exige da sua parte que se libertem da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência. Conseqüentemente, o processo de reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores e um exame sobre a forma como estas são moldadas por contextos factuais mais vastos. Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas. (AINSCOW, 1997, p.13)

10. A perspectiva tradicional e individualista de intervenção, no âmbito das necessidades especiais, pode ser vista como um exemplo do modelo de racionalidade técnica com todas as suas limitações e desvantagens (Iano, 1986). Ao procurar modos de trabalho baseados no questionamento reflexivo estamos, por conseguinte, a tentar combater o domínio desta perspectiva. A nossa esperança é que, ao ajudar os professores a terem mais confiança nas suas próprias capacidades de aprender com a experiência, os possamos ajuda a romper com “o olhar individualizado”. Para além do questionamento reflexivo, a outra área que consideramos fundamental é a dos processos sociais como meios de facilitar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem. (AINSCOW,1998, p. 47 e 48)¹¹

Nesta amostra de 10 caracterizações de professores inclusivos podemos notar que para os autores uma formação adequada significa possibilitar que os professores sejam mais reflexivos em suas práticas. Entretanto, formar para a reflexão, a auto-reflexão e para a autonomia não é uma tarefa simples. Não há uma cartilha ou “manual de formação adequada para professores inclusivos de sucesso”. A formação de sujeitos empreende processos complexos sociais, culturais e psicológicos. Depende da história de vida de cada indivíduo e das oportunidades sociais a que ele foi exposto.

O próximo capítulo é a nossa tentativa de explorar o contexto histórico, social e cultural da Educação Inclusiva, elemento fundamental para a futura abordagem dos fatores objetivos e subjetivos que constituem a formação dos sujeitos, no caso desse estudo, dos professores.

¹¹ AINO (1986) citado por AINSCOW (1998):

IANO, R.P. (1986) **The study and development of teaching: with implication for the advancement of special education.** *Remedial and Special Education*, 7(5). p. 53-58

1.4. Ser ou não ser eis a questão ... Ou existirá um meio termo?

À medida que, consideramos o professor como agente de mudanças, este trabalho vem alertá-lo para a importância de sua **identidade profissional**. (...) Para que esses indicativos vivifiquem, isto é, dêem alma ao processo de inclusão, há necessidade de se reverem os procedimentos que impedem o professor de conhecer e exercer os princípios fundamentais na prática do exercício da inclusão. (MATTOS, 2003, p.54, grifo nosso)

Quem sou eu? Quem é você? Quem é o professor? Quem é o “bom” professor?

Este pronome interrogativo é o disparador de nosso problema da pesquisa. No cenário moderno a resposta a estas perguntas pode definir características pessoais como o nome, idade, cor dos cabelos ou características sócio-culturais como profissão, carteira de identidade, nacionalidade. Quando pensamos a figura do professor e adentramos suas especificidades são vários os modelos de professores que podemos resgatar na memória coletiva: o professor bonzinho ou severo ou sabe-tudo etc. Também as categorizações ligadas aos movimentos históricos na pedagogia podem influenciar (e complicar) nossa hipótese: o professor tradicional ou escola-novista ou construtivista ou sócio-construtivista ou inclusivo.

Diante de tantas possibilidades o interesse da nossa pesquisa é pensar o professor em sua subjetividade (suas experiências e características pessoais) e em sua objetividade (sua formação e prática profissional). O importante deste exercício de pensamento é descobrir as relações dialógicas que se estabelecem nestes dois componentes (subjetivo e objetivo) e as relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade em que ele está imerso. Desejamos pensar estas relações e compreender o significado da figura do professor contemporâneo em um duplo sentido: a auto-compreensão, no sentido de tornar-se mais humano, e a contribuição na transformação social e cultural da sociedade que vivemos, a fim de torná-la (um dia) uma sociedade mais humana, pacífica e de culto ao amor e a não-violência. Talvez sejam desejos muito idealistas, mas são também esperançosos.

Visualizemos, hipoteticamente, o seguinte cenário: a educação inclusiva pensada sob o foco da formação de professores (inicial e contínua) entende que alguns fatores (competentes ao professor) são essenciais na aprendizagem dos estudantes e em seu sucesso na vida escolar. Dentre estes fatores encontramos: gestão de sala de aula; planejamento e currículo; improvisação e criatividade. Neste contexto um bom professor é aquele capaz de ser flexível

com seu planejamento e currículo adaptando-os às necessidades dos estudantes; é aquele capaz de organizar tempo e espaço para a aprendizagem; é um mediador do conhecimento, é autônomo na tomada de decisões e reflexivo a respeito de sua própria prática. Diante destas características questionamos: será que esses fatores/características podem definir um professor como inclusivo ou não? A construção da identidade do professor está relacionada a quais processos de formação? De quantas facetas esta identidade pode ser composta (pessoal, individual, social)?

E mais, ao imaginar a figura do professor imersa em seu contexto sócio-cultural podemos supor, analogamente, que professores podem viver uma crise de identidade em relação a sua profissão. O que tem importância crucial na vida do professor? Em qual posição ele se coloca diante da sociedade? Com qual ideal profissional ele se identifica? Quais compromissos assume?

Começaremos investigando o próprio conceito de identidade. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss identidade é um substantivo feminino com várias acepções: **1** estado do que não muda, do que fica sempre igual; **2** consciência da persistência da própria personalidade; **3** o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra; **4** conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la; **5** Rubrica: álgebra, igualdade entre as expressões, que se verifica para todos os possíveis valores atribuídos às variáveis que elas contêm; **6** Rubrica: filosofia, no *aristotelismo*, unidade de *substância*, seja no caso da relação necessária entre os dois termos (sujeito e predicado) de uma proposição, seja na situação em que dois seres apresentam mesma *essência*, ou ainda quando um mesmo ser é duplicado logicamente.

As acepções de nº 1 e nº 4 e a rubrica nº 6 me intrigaram. Será possível que um professor nunca muda, fica sempre igual? O conjunto de características que distinguem um professor aplica-se somente para ele, o indivíduo? Haverão características coletivas ou sociais? Haverá uma essência do ser professor? Para aprofundar nossos questionamentos buscamos dicionários especializados a fim de delimitarmos o foco do nosso entendimento sobre o conceito de identidade.

No Dicionário de Filosofia do autor italiano Nicola Abbagnano (2000) o termo identidade trás três definições fundamentais. Em nosso trabalho adotaremos a 1ª definição fundamental embasada no pensamento de Aristóteles. Segundo Abbagnano (2000) nesta

definição “a unidade da substância, portanto da definição que a expressa é desse ponto de vista, o significado da identidade”. O autor italiano esclarece que esta definição foi adotada por outras doutrinas, como por exemplo, por Hegel que definiu a essência como identidade consigo mesma e, conseqüentemente, a identidade como coincidência ou unidade da essência consigo mesma. Tal conceituação é análoga e correspondente à interpretação do ser predicativo como inerência e da essência como essência necessária.

Esta definição filosófica do termo identidade no auxilia a focalizar nossas questões: Qual é a identidade do professor inclusivo? Qual é a sua “substância” sua “essência”? O que lhe define? E a resposta parece-nos simples, mas não simplória: a identidade como uma substância una, como uma essência necessária, como um predicativo do ser professor é exatamente ser professor . Ou seja, na lógica aristotélica de identidade, o ser é ou o ser não é. Logo um professor é professor ou não o é. Entretanto tal constatação nos leva a um novo questionamento: será que esta lógica do *ser* admite tal maniqueísmo? Existirá apenas a totalidade do positivo ou do negativo?

Neste momento recorreremos ao dicionário francês de psicologia, organizado por Roland Doron e Françoise Parot (2001), para auxiliar-nos. Doron e Parot iniciam a definição trazendo um percurso filosófico do termo muito semelhante ao que Abbagnano (2000) traçou. Em seguida os organizadores apresentam o termo identidade segundo acepções da psicologia clínica:

Por outro lado, o termo identidade remete à identidade individual, pessoal, do sujeito humano. Relativa à concepção que cada sociedade elabora da identidade humana, étnica e cultural, a identidade pessoal resulta da experiência, própria de um sujeito, de se sentir existir, de ser reconhecido pelo outro enquanto ser singular, mas idêntico, na sua realidade física, psíquica e social. A identidade pessoal é uma construção dinâmica da unidade da consciência de si por meio de relações intersubjetivas, das comunicações lingüísticas e das experiências sociais. (DORON E PAROT, 2001, p.404)

Os organizadores ainda esclarecem uma outra faceta da identidade, a identidade social,

Enfim, a identidade social resulta de um processo de atribuição, de intervenção e de posicionamento no ambiente; exprime-se por meio da participação em grupos ou instituições. (...) No nível individual, a identidade social é o produto e o lugar da síntese das relações dialéticas entre o ego/eu, o eu e o self envolvidos em toda relação com o outro. (DORON E PAROT, 2001, p.404 e 405)

Complementado os conceitos apresentados pelos autores franceses apresentaremos um terceiro autor. Segundo Taylor (2005) interrogar a identidade moderna é investigar seus ideais e interditos, é explorar suas riquezas e sua complexidade. Segundo este autor, “nossa identidade é aquilo que nos permite definir o que é e o que não é importante para nós” (TAYLOR, 2005, p. 47). Para Taylor a pessoa que não consegue responder a pergunta “Quem sou eu?” passa por uma experiência dolorosa e assustadora, acompanhada de sentimentos de desorientação, incerteza e instabilidade, esta experiência é chamada de crise de identidade.

Além disso, este retrato de nossa identidade pretende servir de ponto de partida a uma compreensão renovada da modernidade. Essa tarefa, isto é, a de chegar ao entendimento das momentosas transformações por que passaram nossa cultura e nossa sociedade nos últimos três ou quatro séculos e, de alguma maneira, pô-las em perspectiva, continua a nos preocupar. As obras dos principais pensadores contemporâneos como Foucault, Habermas e MacIntyre, focalizam esse aspecto. Outros, se bem que não tratem dessa questão expressamente, pressupõe alguma idéia daquilo que aconteceu na posição que assumem em relação ao pensamento e à cultura do passado, mesmo que em forma de rejeição. Não se veja nisso uma obsessão gratuita. Não nos é possível atingir a auto-compreensão sem chegar a um acordo com essa história. (TAYLOR, 2005, p. 9 e 10).

Para este autor, o que responde de fato a interrogação (quem...?) é uma compreensão daquilo que é importante para nós. A identidade nos proporciona uma estrutura, nos orienta, a saber, de nossas configurações, de nosso horizonte nos ajudam a avaliar qualitativamente o nosso agir e nossos limites como pessoa humana.

Porém, isso também significa que nossa identidade definida pelo que quer que nos forneça nossa orientação fundamental, é na verdade complexa e multifacetada. Somos moldados pelo que julgamos compromissos universalmente válidos, bem como por aquilo que compreendemos como identificações particulares. (...) Mais fundamentalmente, podemos ver que ela só representa o papel de nos orientar, de nos proporcionar a estrutura na qual as coisas têm sentido, em virtude das distinções qualitativas que incorpora. (TAYLOR, 2005, p. 45 e 47)

Para Taylor (2005) a identidade moderna se constitui na relação como o outro e com o meio definição que vem de encontro com a explicação organizada Doron e Parot (2001) e será a acepção adotada neste trabalho. A identidade do professor é entendida como uma construção complexa e múltipla nas suas dimensões individuais¹² e sociais.

Assim, a identidade individual é dada por elementos visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação.(...) Assim, a identidade é a síntese daquilo que se repete e daquilo que luta contra a repetição, ou daquilo que tenta não se repetir e o que luta pela repetição. (...) O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. Antes mesmo de se identificar com seu nome, o indivíduo participa de relações sociais que lhe dão sentido, o que nos impede de considerá-lo abstratamente uma mônada, ou seja, fechado em si mesmo e com um princípio de determinação interno. Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele. (CROCHIK, 2006, p. 66 e 67)

A lógica racional procura prever e controlar a natureza e seus fenômenos. Por isso, no mundo moderno, essa mesma lógica tenta controlar também o homem, sua identidade, tornando-o um ente natural, controlável e previsível. Nesta sociedade moderna o homem é responsável pelo seu destino, ele recebe influências sociais, morais e age sobre o mundo que o cerca. Enfim, no processo de constituição da identidade a perspectiva da dimensão social envolve os fatores culturais e objetivos. Já a dimensão individual compreende os , fatores subjetivos e, portanto, singulares de cada sujeito. Estas duas perspectivas, objetivas/social e subjetivas/individual, serão analisadas com a contribuição das teorias apresentadas a seguir.

¹² “Indivíduo é um produto social criado historicamente”. Horkheimer e Adorno (1978) citados por Crochik (2006).

*FALARAM-ME em homens, em humanidade,
Mas eu nunca vi homens nem vi humanidade.
Vi vários homens assombrosamente diferentes entre si,
Cada um separado do outro por um espaço sem homens.*

*Fernando Pessoa
Poesia de Alberto Caeiro*

Segunda Parte

2. Fundamentação teórica: orientações da Psicanálise e da Teoria Crítica

2.1. Sobre o referencial metodológico da pesquisa

O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores. Ele (Dilthey) concluía que a sociedade é o resultado da intenção humana consciente e que as inter-relações entre o objeto de pesquisa e o investigador são inseparáveis. (SANTOS FILHO, 2007, p. 25)

Considero a discussão a respeito da opção em determinada base filosófica muito importante para o desenvolvimento e compreensão deste trabalho. Segundo Santos Filho (2007) a consciência das pressuposições subjacentes à determinada metodologia adotada é crucial para, não só assegurar coerência teórico-metodológica, mas, sobretudo deixar claro ao pesquisador e seu leitor o alcance e os limites de sua abordagem de pesquisa.

O modo de compreender as ciências humanas e os relacionamentos entre objeto e pesquisador, método e teoria variam radicalmente de acordo com a abordagem escolhida. A abordagem realista-objetivista é conhecida por seu tratamento quantitativo aos dados. Isto se deve ao seu método científico baseado em uma lógica e em determinadas técnicas.

O método científico é o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre os fenômenos. Quando está buscando descobrir tais relações, o cientista está pesquisando, está investigando. E faz isso praticando, aplicando o método científico. (...) Para a ciência, o real se esgota na ordem natural do universo físico, à qual tudo se reduz, incluindo o homem e a própria razão, que é razão natural. O homem se constitui então como um organismo vivo, regido pelas leis naturais, tanto no plano individual como no social, leis que determinam sua maneira de ser e de agir. (SEVERINO, 1994, p.121 e 125)

Santos Filho (2007) demonstra em seu texto que, no século passado, uma das questões cruciais de filósofos e de pesquisadores de áreas das incipientes ciências humanas foi o problema da unidade das ciências. A filosofia positiva de Comte representa uma poderosa defesa da unidade de todas as ciências e da aceitação da abordagem científica na realidade social humana (SMITH, 1983b, citado por SANTOS FILHO, 2007, p. 15). Diante do prestígio e sucesso dos métodos das ciências físicas, indagava-se se a vida social humana podia ou devia ser investigada com os métodos destas ciências. Ou seja, segundo esse autor,

aplicado a qualquer uma das ciências humanas (sociologia, psicologia ou educação) o método científico quantitativo apresenta três características básicas: primeiro o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, a neutralidade de posicionamentos e valores; e terceiro, considera que o objetivo é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos humanos.

A reação crítica à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais iniciou-se na segunda metade do século XIX. Os filósofos e pensadores sociais envolvidos nisso entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representava a essência da vida social humana. Para eles, o positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade. (SANTOS FILHO, 2007, p. 24)

Entretanto, para muitos estudiosos¹³ este modo de considerar as ciências humanas era insuficiente ou até mesmo incorreto. Segundo Santos Filho (2007) Dilthey é considerado um dos primeiros críticos à abordagem positivista quando trata da ciência cultural.

A contribuição mais importante de Dilthey para o estudo da vida social encontra-se em seu conceito de experiência vivida e de compreensão interpretativa. Para ele, há dois modos de se “experienciar”: a experiência interna (interna ou vivida: consciência de nós mesmos e dos outros, sendo imediata e direta, trabalhando com valores e significações) e a experiência sensorial (sensorial ou concreta: referindo-se às ciências naturais e suas leis de universalidade). (SANTOS FILHO, 2007, p.26)

Assim a abordagem idealista-subjetivista ficou conhecida por favorecer um tratamento mais qualitativo de seus dados. A diferença de visão de mundo, métodos e tratamento de dados da pesquisa entre as duas abordagens científicas fundamentais (a objetiva-quantitativa e a subjetiva-qualitativa) inaugurou a era da “crise dos paradigmas”. Então indagamos: o que é paradigma? Na acepção contemporânea:

¹³ Entre os pensadores que contribuíram para o desenvolvimento das ciências sociais dentro da tradição filosófica, pode-se citar: Dilthey, Rickert, Weber e Husserl. (SANTOS FILHO, 2007, p. 24)

Kuhn introduz o termo paradigma em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, segundo ele: (...) de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos e exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (KUHN, 1962, p. 218, citado por MARCONDES, 2002, p. 15)

A crise de paradigmas caracteriza-se pela mudança conceitual, pela troca de visão de mundo, por uma insatisfação. Marcondes (2002) afirma que segundo Kuhn as causas dessa mudança podem ser internas (metodológicas, teóricas) ou externas (na sociedade e na cultura).

No caso das abordagens científicas a crise situa-se no embate entre a hegemonia da ciência positiva e as demais formas de ver o mundo. Há três eixos principais que exploram essa questão: a tese da incompatibilidade de paradigmas; a tese da complementariedade dos paradigmas e a tese da unidade dos paradigmas¹⁴. A controvérsia é contínua e complexa, com isso é necessário o contato com os clássicos para o aprofundamento das raízes filosófico-históricas e teórico-metodológicas do problema do objeto e da metodologia das ciências humanas. Por outro lado familiarizar-se com as correntes filosóficas atuais colabora para clarificar e fundamentar as diferentes teses de incompatibilidade, complementariedade ou unidade dos paradigmas.

Por meio da testagem e validação de suas teorias e metodologias, as ciências humanas e da educação avançarão em seu processo de desenvolvimento para a plena maturidade teórico-metodológica. (SANTOS FILHO, 2007, p. 53).

Diante do impasse entre as abordagens quantidade e qualidade a tendência é a tese da unidade dos paradigmas e da complementariedade. Uma abordagem teórico-metodológica emergida entre as décadas de 1930 e 1960 que vem contrapor essa idéia da unidade: a Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Adorno, Horkheimer, Benjamim, Marcuse. Eles sugerem que os paradigmas podem ser complementares.

¹⁴ O trabalho de Santos Filho (2007) explora com detalhes cada uma destas possibilidades.

(...) sob inspiração do marxismo, do hegelianismo e da psicanálise, desenvolvem uma crítica ao projeto iluminista da modernidade à instrumentalização da razão. (SEVERINO, 1994, p. 65)

A filosofia desenvolvida pela Escola de Frankfurt critica o positivismo e também a abordagem fenomenológica/hermenêutica por considerarem que elas não contemplam a realidade e necessidade das ciências humanas.

Ela (a filosofia contemporânea) desenvolve então um esforço para instaurar um novo modo de pensar de maneira a constituir uma imagem que integre os aspectos válidos dessas imagens anteriores, nas numa síntese que avance, enriquecendo ainda mais a compreensão da realidade.(...) O elemento fundamental dessa tradição dialética, está no princípio básico de compreensão do real e do conhecimento que temos dele, que é a sua condição de radical historicidade. Isso quer dizer que a realidade não é mais vista nem como um conjunto de entidades metafísicas, eternamente determinadas, nem como um conjunto de entidades naturais, determinadas pelas leis mecânicas da natureza física. Em verdade, ela é tudo isso, mas é ainda muito mais: ela vai se constituindo num processo histórico resultante, a cada momento, de múltiplas determinações e esse movimento de constituição decorre de forças contraditórias que atuam no interior dessa própria realidade. (SEVERINO, 1994, p. 133)

Segundo Severino (1994) adotando conhecimentos de novas teorias, como a psicanálise e o marxismo, os teórico críticos (como também eram conhecidos) desenvolvem uma crítica ao projeto iluminista da modernidade e a instrumentalização da razão. Por isso, em seus estudos trabalham o método dialético: afirmação – negação – superação (tese – antítese – síntese).

Segundo Freitas (2007) as principais características desta abordagem são:

- Texto/Sujeito – objeto da pesquisa – são compreendidos em seu contexto;
- Questões e Fenômenos são compreendidos em seu acontecimento histórico.
- A coleta de dados tem como ênfase a compreensão – apoiada na descrição – procurando as possíveis relações do evento em uma integração individual com o social.
- A atividade do pesquisador é entendida como um processo de transformação e mudança; é a reconstrução de sua história e de seu desenvolvimento

- O pesquisador é entendido como um instrumento, ele é parte integrante da investigação: constrói-se a partir do lugar sócio-histórico que ocupa e depende das relações intersubjetivas que estabelece. O critério para identificação é a participação ativa e profunda, re-significar, refletir, aprender com o processo da pesquisa.

Assim, com base nessas considerações e, sabendo-se que esta pesquisa insere-se no campo das ciências humanas e da educação e, concordando que a pesquisa de fundamentação positiva traz em seu bojo um referencial equivocada a respeito das ciências humanas, optamos por desenvolver nosso trabalho como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de análise crítica.

Por fim, diante deste cenário, algumas considerações se fazem necessárias: o texto bibliográfico, objeto da pesquisa, é considerado como texto vivo, escrito por autores que buscavam interlocução. O pesquisador é o interlocutor ativo, e tem como objetivo estabelecer relações entre o texto e o contexto, formuladas a partir de seu repertório de conhecimentos e valores. Texto, contexto e problema da pesquisa se cruzam dialogicamente em uma análise que busca compreender a sua historicidade.

2.2. Sobre o referencial na Teoria Crítica

Olgária Matos (1990), em seu texto, traça uma linha histórica do percurso da Escola de Frankfurt e aponta os principais representantes desta Escola ou da Teoria Crítica da Sociedade, são eles: Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse. Sendo que o ensaio é a forma de exposição mais utilizada.

(A Teoria Crítica) desconfia do sentido definitivo ou único das coisas, da verdade uma ou una, na ciência e na história. Frente à lógica do incontrovertido e da crença em uma objetividade na compreensão das obras de pensamento, os autores frankfurtianos reconhecem o heterogêneo, o dissonante, o fragmentário, o descontínuo como diagnóstico da própria Filosofia e método para interrogar o presente. (...) Sua vocação interdisciplinar não é arbitrária, pois o pensamento crítico incorpora reflexões que iluminam a gênese do irracional, os aspectos noturnos da *Aufklärung* e a tendência à dominação nas experiências políticas.

(MATOS, 1990, XIV)

Nas proximidades históricas da Escola de Frankfurt encontramos a Revolução Bolchevique (1917) uma revolução proletária, e duas insurreições operárias na Alemanha – Proclamação da República (1918) e o levante operário na Polônia (1923). Após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939 - 1945) seus representantes exilam-se da Alemanha.

Já no horizonte teórico, “acreditava-se na transformação iminente da teoria na práxis, na unidade entre o pensamento intelectual radical e a práxis do sujeito revolucionário” (MATOS, 1990, XIV). No horizonte teórico ligado a história da cultura, segundo a autora, tratou-se de investigar a dissolução das relações de comunidade, com a perda do sentimento de pertencer a um destino comum e a uma localidade que enraizava os homens, bem como, o conceito da racionalização das relações entre os homens. Os dois aspectos – a dissolução das relações de comunidade e a racionalização das relações entre os homens – conduzem os frankfurtianos a uma crítica ao paradigma do pensamento identitário cartesiano, que, por sua vez, é a forma específica que a ideologia toma na modernidade, isto é, a identidade de um sujeito cognoscente é correlata a identidade e a permanência no mundo.

No sentido crescente da formalização da razão na sociedade, onde aspectos quantitativos se substituem aos qualitativos sob a hegemonia do princípio da equivalência entre coisas e coisas, homens e coisas.

(MATOS, 1990, XV)

Em seu texto Matos (1930) demonstra que a partir da década de 1930 os ensaios teóricos críticos debruçam-se sobre diversas temáticas e problematizações, mas não perdem de vista a análise da racionalidade material e histórica, inerente ao pensamento moderno.

Esta crítica da razão já presente nestes ensaios se afasta do materialismo mecanicista do marxismo da época, marxismo confiante na noção de progresso e que confunde progresso nos desenvolvimentos da ciência e da técnica com o desenvolvimento da humanidade enquanto tal, ocultando as regressões da sociedade, procedimento este que impossibilita compreender as periódicas recaídas na barbárie, como o fascismo, o stalinismo, frutos do mesmo impulso onipotente de dominação da natureza e dos homens, impulso que trata o homem como o “melhor capital”. (MATOS, 1990, XV e XVI)

Nos ensaios da década de 30 a palavra crítica “deve ser compreendida aqui no sentido da crítica dialética da economia política mais do que no sentido da razão pura” (MATOS, 1990, XVII). O pensamento crítico sempre esteve familiarizado com o pessimismo metafísico (elemento fundamental do pensamento materialista) e teve como aliados intelectuais autores como Kant, Hegel, Marx e Schopenhauer.

Na década de 1940, com o exílio pela guerra, a crítica à economia política é substituída pela crítica à civilização técnica. Nesta fase os aliados intelectuais são Nietzsche, Freud e Heidegger. Horkheimer e Adorno trabalham juntos na problemática da emergência irracional nas relações entre o homem e a natureza, na separação entre o eu e o mundo e no projeto de índole cartesiana de dominação conceitual do homem sobre uma natureza formalizada, desencantada.

O desencantamento do mundo abre caminho à neutralização do real, à dessacralização da vida, à lei do mais forte, ao genocídio. Mundo desencantado, rela monótono, repetitivo, causal é também mundo da “banalização do mal”, da “volatilização da culpa”. (MATOS, 1990, XVII)

Nas décadas de 1960 -70 os escritos críticos tratam da análise da sociedade da total-administração. Trata-se de um “diagnóstico do presente” que fala do desaparecimento da noção de indivíduo e do pensamento crítico em um mundo aonde não há oposição, contradição. É o mundo administrado ou unidimensional, um mundo totalitário, afinal.

Este posicionamento da Teoria Crítica a coloca em um lugar de resistência frente a este mundo pragmático, tecnológico e anti-crítico. E esse posicionamento frankfurtiano tem como núcleo a crítica ao princípio de identidade, pensa-se uma dialética que libere a negatividade, que reverta o destino identitário do sujeito que pensa a si mesmo como idêntico ao Absoluto, ao infinito. Assim para a teorização crítica a não-identidade é o tólos da identificação. Isto é, ela recusa a ilusão da identidade que tende a supervalorizar somente o que lhe é semelhante, sacrificando em contrapartida seu pólo da singularidade.

Segundo Matos (1990) os estudos de Horkheimer reconhecem o papel insustentável do racionalismo da identidade. Razão que faz do pensamento analítico da ordenação, decomposição, a única medida e forma de pensar competente entre o real e o racional, do singular e do universal. Sistema de pensamento que favorece a dissolução da consciência, “coisifica” a existência. Mas uma alternativa crítica a esta racionalidade não é simples. Uma razão que superestima a intuição e a sensação é igualmente nula. “A crítica à identidade é crítica do ‘princípio de razão suficiente’.” (MATOS, 1990, XIX). Devido às restrições do pensamento tradicional era necessário enunciar uma filosofia da história, da concepção materialista que não aceita o dogma do certo/instituído, pois a harmonia do existente não é garantida pela correlação entre objeto e sujeito. “É preciso construir a objetividade crítica para realizar a objetividade social” (MATOS, 1990, XIX).

Os estudos frankfurtianos mais atuais buscavam revisitar o materialismo para refletir acerca das relações entre teoria e práxis, de forma a construir uma racionalidade na História, e não como no período anterior que afirmava uma racionalidade pautada na crença do progresso burguês.

Foi diante desta tarefa do pensamento crítico que Adorno e Horkheimer investigam, em *Dialética do Esclarecimento* (1947) “porque a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, esta se afundando em uma espécie de barbárie”. (ADORNO, 1985, p. 11). Em 1969 ao reeditá-la, após mais de vinte anos de seu lançamento, os dois pensadores acreditavam que não eram poucos pensamentos da obra ainda atuais e que

refletiam seus esforços teóricos anteriores. Frente as necessidades e acontecimentos violentos no mundo,

“o pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história.” (ADORNO, 1985, p. 9)

Os obstáculos a esta proposta eram a instrumentalização desmedida da ciência e o processo global de produção. O progresso social atua em duas vertentes, a primeira refere-se ao aumento da produtividade econômica, que por conseqüência desenvolve o aparelho técnico para controle das massas e aumenta o poder da sociedade sobre a natureza sob a condição de se criar um mundo mais justo. A segunda é a naturalização dos homens, processo que ocorre através do aumento de bens de consumo, do fornecimento de informações precisas e de diversões assépticas que despertam e idiotizam as pessoas ao mesmo tempo. A naturalização dos homens aumenta a dirigibilidade da massa através de uma situação injusta na qual os indivíduos se sentem anulados, impotentes frente aos poderes econômicos.

Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensamento dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. (ADORNO, 1985, p. 13)

Uma sociedade assim impede os indivíduos de aspirarem uma negação de processo de alienação, impede a dúvida, a contradição e procura absorver as tendências opostas, transformando a crítica em um mero instrumento a serviço da ordem existente.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele esta selando o seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmático pede seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO, 1985, p. 13)

Enfim, nas situações acima o progresso converte-se em regressão. E a este processo os autores denominaram “a autodestruição do esclarecimento” ADORNO (1985, p. 13). Os mecanismos da autodestruição serão explorados a seguir.

2.2.1. A configuração da Indústria Cultural e a formação dos indivíduos

A busca do progresso, pelo desenvolvimento da civilização e por uma verdade única acabou por abrir a passagem para a barbárie e o anti-civilizatório no interior da própria civilização e, conseqüentemente, criar uma falsa identidade do universal e do particular. A participação de milhões de pessoas em uma cultura de massa faz com que as necessidades sejam iguais e satisfeitas com produtos padronizados, industrializados. Favorecendo a criação de clichês, aceitos sem oposição, pois, derivam de um círculo de manipulações e de necessidades que torna o sistema cada vez mais impermeável. “Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massa é idêntica (...) A racionalidade técnica hoje é racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma ” (ADORNO, 1985, p.100) .

Para Adorno e Horkheimer, a produção em série e a standardização provenientes da técnica da indústria cultural não deve ser atribuída ao desenvolvimento da técnica em si, mas à sua função na economia contemporânea. Integrantes dos setores mais poderosos de toda a indústria (não só a cultural) impõem suas intenções subjetivas às tendências sociais objetivas. A indústria do divertimento funciona como um analgésico à classe dominada que vive apenas para trabalhar e para consumir. E mesmo o padrão e o tipo de divertimento servem para classificar e organizar os consumidores, a fim de padronizá-los. Mesmo os produtos culturais como música, cinema, dança e outros, não precisam mais se disfarçar de “arte”, eles obedecem a um conteúdo invariável, a uma ordem previsível que impede a reflexão e a dúvida de quem os consome, favorecendo a automatização do pensamento. O pensamento automatizado evita o conflito e facilita a reificação¹⁵, a identidade, agora turva, pode substituir o universal pelo particular e vice-versa.

¹⁵ Consta no dicionário Houaiss sobre o termo filosófico reificação: segundo Georg Lukács (1885-1971), alargando e enriquecendo um conceito de Karl Marx (1818-1883), processo histórico inerente às sociedades capitalistas, caracterizado por uma transformação experimentada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado. Sinônimos: alienação e coisificação.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam as capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. (...) A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. (...) Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo.

(ADORNO 1985, p. 104 e 105)

As argumentações de Adorno e Horkheimer conduzem-nos a compreender que toda a violência da vida cotidiana, as injustiças, as desgraças humanas representadas nos produtos da indústria cultural (de modo que o herói fabricado sempre consegue a superação de seus obstáculos através de um acontecimento fantasioso e incrível) favorecem a semelhança da vida real com a vida fictícia dos produtos culturais pois alienam e naturalizam a barbárie que passa a ser aceita sem crítica pelos indivíduos. A todo momento, o ritmo acelerado e a dinâmica da indústria produzem novidades familiares não deixando espaço para o realmente novo, para o diverso ao mesmo tempo que mantém a atividade mental das pessoas em baixa. A indústria cultural é a indústria da repetição. “O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema.” (ADORNO, 1985, p. 112)

Ao ratificar com refinada astúcia a demanda de porcarias, ele inaugura a harmonia total. A competência e a perícia são proscritas como arrogância de que se acha melhor que os outros, quando a cultura distribui tão democraticamente seu privilégio a todos. Em face da trégua ideológica, o conformismo dos compradores, assim como o descaramento da produção que eles mantêm em marcha, adquire boa consciência. Ele se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo. (ADORNO, 1985, p. 110)

Para os autores, mais sólidas são as posições da indústria cultural mais brutalmente ela age sobre as necessidades dos consumidores. O progresso cultural não vê limites. Retira tudo o que pode da massa dominada, até o seu divertimento, e neste sistema divertir-se é concordar com ele, é se afastar de todo o processo social. “Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado(...) Só há duas opções: participar ou omitir-se.” (ADORNO, 1985, p. 119 e 122)

A indústria cultural interessa-se pelos homens apenas como mão-de-obra ou clientela, a lei é não demonstrar que a vida é cheia de sentido, mas sim fortalecer a ideologia através de promessas abstratas e os ideais falsos que são rapidamente identificados pela publicidade e divulgados a massa social. “ O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante.” (ADORNO, 1985 p. 123). A massa desmoralizada não se revolta, seus comportamentos e identidades são controlados. A ideologia demonstra que as condições de vida desumanas podem ser suportadas. Os indivíduos desenvolvem a capacidade de sobreviver. Entretanto, conforme afirmam os autores, a anulação do trágico é a anulação do indivíduo.

A liquidação do trágico e o controle social são premissas da pseudo-individualidade. A falsa harmonia do particular com o universal faz com que os indivíduos sejam tendências do universal, sejam apenas semelhantes às figuras e personalidade famosas, os heróis, lançadas pela indústria cultural. Esta fraca semelhança faz com que a indústria capture os indivíduos a cada vez que ele se afasta das tendências. A liberdade é aparente, é produto do aparato econômico e social.

Na indústria cultural o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universo está fora de questão (...) o que domina é a pseudo-individualidade. O indivíduo se reduz a capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. (...) As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo natural. (ADORNO, 1985, p. 128)

Segundo os autores, o erro foi nunca duvidar desta harmonia entre o particular e o universal. Se por um lado a individualização nunca chegou a ser verdadeira e a indústria cultural pode fazer o que quer da individualidade tão somente porque ela justamente exprime a frieza da sociedade competitiva. Por outro lado, esta mesma sociedade também possibilitou

o desenvolvimento do indivíduo. Mas em ambos estes processos da individuação a individualidade foi sacrificada em prol de fins privados e lucrativos. E é na reprodução privada dos processos da sociedade somada ao sentimento de estar completamente sozinho e de conceber a amizade apenas como um contato social não íntimo que a indústria cultural obtém seu sucesso e a possibilidade de maltratar a individualidade, por esta mesma é a reprodução de ponto fraco da sociedade: a vida como uma imitação barata.

É vã a esperança de que a pessoa contraditória em si mesma e em via de desintegração não conseguirá sobreviver a muitas gerações, que o sistema tem que desmoronar com essa cisão psicológica, que a substituição mentirosa do indivíduo pelo estereotipado há de se tornar por si mesma insuportável aos homens. (ADORNO, 1985, p. 129)

Ocultar ou negar a contradição do particular e do universal é aceitar a ideologia. Ao invés de se buscar o prazer, o que se busca é a informação. O valor da arte e dos bens culturais não é mais o conhecimento, mas o valor de troca. “Tudo só tem valor na medida em que pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo” (ADORNO, 1985, p. 131). Em seu texto os autores investigam primorosamente a questão da arte e do valor de uso da arte como fetiches e utilizados como uma mercadoria em meio a publicidade de produtos como automóveis, sabão, roupas etc. Integrar bens culturais às mercadorias funde-se o entendimento de bem cultural e de produtos em mercadoria. Entretanto, conforme alertam, a última barreira da degradação do bem cultural é o seu uso como slogan político. O uso dos bens culturais como mercadorias e slogans não tira a massa alienada da exclusão, ao contrário, serve para como uma decadência da cultura, favorece a barbaridade dos processos sociais e é o trunfo da reificação. A liberdade ideológica reflete-se na coersão econômica, na liberdade de escolher sempre a mesma coisa, aquilo que esta disponível no mercado.

As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a idéia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor das axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem. (ADORNO, 1985, p. 138)

Enfim, resumindo, na sociedade do capitalismo tardio, como define Adorno e Horkheimer (1985), os processos de formação são feitos pela educação e pelo trabalho social, que definem a identidade do sujeito em sua subjetividade e sua objetividade. Contudo, nessas condições de formação os ideais éticos desse processo ficam comprometidos: a educação, a cultura e a ciência estão reféns da economia, desenvolvendo-se para otimizar as forças produtivas, as condições de consumo e a manipulação das massas. A esse movimento denomina-se “Indústria Cultural”. A produção e a reprodução da vida humana se encontram subordinadas a essas condições.

Nesse cenário, os indivíduos apreendem a sociedade pelos mecanismos da semi-formação e seus conteúdos irracionais e conformistas: apelos contra a razão, a vida intelectual e cultural; enfraquecimento do eu; comportamentos de assimilação e adaptação das massas; canalização dos interesses do existente. A forma social da indústria cultural e a semi-formação condicionam o caráter de crise em nossa sociedade e impedem a aptidão da experiência formativa.

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente. (MAAR, 1995, p.19)

Segundo Maar (1995) a experiência formativa para Adorno é uma prática que reflete sobre a formação social em que esta inserida, suas contradições e as possibilidades de transformação, de alteração de uma condição histórica em sua continuidade. Visa interromper a Indústria Cultural e mecanismos de semi-formação de modo a favorecer uma atitude emancipatória, ou seja, crítica e autônoma. A não interrupção desse curso histórico conduz a sociedade a um regresso (barbárie, terror e morte) próprio do progresso e do processo de coisificação da experiência humana.

A experiência é um processo dialético e auto-reflexivo, de mediação entre o objeto e o sujeito. Segundo Maar (1995) nesse processo destacam-se dois momentos vinculados ao conteúdo formativo:

- O momento MATERIALISTA da experiência: abertura ao empirismo, disponibilidade de contato com o objeto; O pensamento precisa recuperar a experiência com o concreto sensível;
- O momento HISTÓRICO: a experiência em seu sentido dialético, de “tornar-se experiente”; e reelaboração do passado até o momento presente justamente para tornar acessível uma práxis transformadora.

Em cada um dos dois momentos a experiência formativa se confrontaria com suas próprias limitações, ela torna-se o que é pela relação com o que não é, ou seja, a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste. “A perda da capacidade de fazer experiências formativas (...) corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, do próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma.” (MAAR, 1995, p.26). Desse modo a experiência formativa é para a realidade efetiva, para a cultura industrializada uma não adequação, uma não identidade. Ela implica um momento complexo de equilíbrio entre o condicionamento social, a adaptação e o sentido autônomo da subjetividade.

2.3. Sobre o referencial da Psicanálise: a origem dos estudos psicanalíticos

São nos anos iniciais do século 20 que Freud publica seus estudos e os apresenta com sucesso a sociedade. De 1900 a 1930 a produção e a atuação de Freud são muito significativas para a história da sociedade ocidental. Sigmund Freud (1856 -1939) é de família judaica e viveu grande parte de sua vida em Viena, mas morreu em Londres, fugindo no nazismo. A seguir apresentaremos os principais pontos da teoria freudiana, não nos aprofundaremos nas minúscias psicanalíticas porque interessa-nos neste trabalho apenas compreender o alcance, significado e importância desta teoria para a imagem ou o ideal de homem moderno que alicerçou a constituição e a compreensão contemporânea de homem.

Freud iniciou seus estudos psíquicos investigando pacientes que sofriam de histeria, na época era ainda estudante e trabalhava com um médico vienense chamado Dr. Joseph Breuer. Já naquele momento histórico o diagnóstico e tratamento para histeria compreendiam processos muito difíceis e de pouca acolhida pela medicina tradicional. Os estudos sobre a histeria de Breuer e Freud representaram uma inovação e apresentaram como características principais:

- A histeria pode apresentar-se com sintomas mórbidos, embora não tenha nenhuma correspondência com afecções orgânicas;
- Quase todos os sintomas eram formados a partir de experiências emocionais denominadas “traumas psíquicos”;
- O tratamento para histeria compreendia o processo semiótico e terapêutico por eles denominado “*talking cure*”.

(...) Podemos sintetizar os conhecimentos até agora adquiridos na seguinte fórmula: os histéricos sofrem de reminiscências. Seus sintomas são resíduos e símbolos mnêmicos de experiências especiais (traumáticas) (...) Onde existe um sintoma, existe também uma amnésia, uma lacuna da memória, cujo preenchimento suprime as condições que conduzem à produção do sintoma. (FREUD, 1978a, p. 7 e 8, 10)

Freud explica em seu texto que muitas das experiências emocionais vividas pelos pacientes são vividas pela maioria das pessoas (como o luto ou uma decepção amorosa, por exemplo) entretanto, para o histérico tais experiências adquirem uma carga psíquica muito mais intensa e produzem sintomas somáticos (físicos). A este processo os autores

denominaram “conversão histérica”. Os pacientes quando em estado normal ignoravam totalmente o que havia acontecido nas cenas patogênicas. Dr. Breuer tratava a tais pacientes com intervenções hipnóticas, onde era possível trazer a memória as experiências que dispararam os sintomas e, assim, romper com a conexão patogênica. Tal constatação orientou a formulação inicial de uma teoria psicológica, pois a partir de processos afetivos pode-se observar dois estados de consciência, nas palavras de Freud (1978a, p.10, grifos do autor): “quando nessa divisão de personalidade a consciência fica constantemente ligada a um desses dois estados, chama-se o estado normal mental *consciente* e o que dela permanece separado o *inconsciente*.”

A divisão da mente e a dissociação da personalidade marcam os estudos psicológicos sobre a histeria e para Freud tais fenômenos não estavam relacionados a fraquezas físicas ou causas hereditárias ou processos degenerativos. Ao continuar os estudos, Freud percebeu que o método hipnótico utilizado pelo Dr. Breuer não era muito fácil de ser praticado, pois era um recurso incerto. Por isso, decidiu abandoná-lo e prosseguir seus trabalhos com os pacientes em estado normal, procedendo, com seus pacientes, pressupondo que as recordações não haviam sido totalmente esquecidas, perdidas mas poderão ressurgir se alguma associação de fatos sabidos. Assim Freud observou nesta técnica que algo detinha as recordações “esquecidas”, algo as impedia de vir a consciência e, a este estado, denominou de resistência. Entretanto, para a cura do doente era imprescindível se desfazer de tais resistências e um novo processo foi por ele descoberto:

As mesmas forças que hoje, como resistência, se opõem a que o esquecido volte à consciência deveriam ser as que antes tinham agido, expulsando da consciência os acidentes patogênicos correspondentes. A esse processo, por mim formulado, dei o nome de repressão e julguei-o demonstrado pela presença inegável da resistência. (FREUD, 1978a, p. 13)

Ademais, no desenvolvimento da técnica psicanalítica de tratar clinicamente os pacientes Freud serviu-se de dois outros processos para “sondar o inconsciente”: a interpretação de sonhos e o estudo dos lapsos e atos casuais. No exame da vida mental, onde nada é insignificante ou casual, não só as experiências traumáticas mas também os desejos eram reprimidos nesta “luta de forças psíquicas” dos pacientes. E, notou Freud que, com uma extraordinária frequência e regularidade o componente erótico, ou seja, da vida erótica do

paciente aparecia como a raiz dos sintomas, desse modo, tal fato “obriga-nos a admitir que as perturbações do erotismo têm a maior importância entre as influências que levam à moléstia, tanto num como noutro sexo”(FREUD, 1978a, p. 25). Tal evidência direcionou toda a teoria freudiana para este componente complexo: a sexualidade. Argumento que na época fomentou grande parte das resistências e da recusa da teoria freudiana ao mundo científico e a sociedade em geral.

Para Freud sexualidade não se restringe apenas a “vida sexual (e genital) adulta com a finalidade de procriação” e o seu desenvolvimento inicia-se ainda na infância das pessoas, ou seja, a criança tem sexualidade ¹⁶.

A criança possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Ela os traz consigo para o mundo, e deles provém, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto. Não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, para deixá-las passar despercebidas ou incompreendidas é que é preciso certa arte. (...) O instinto sexual se nos apresenta muito complexo, podendo ser desmembrado em vários componentes de origem diversa. Antes de tudo, é independente da função procriadora a cujo serviço mais tarde se há de pôr. Serve para dar ensejo a diversas espécies de sensações agradáveis que nós, pelas analogias e conexões, englobamos como prazer sexual. A principal fonte de prazer sexual infantil é a excitação apropriada de determinadas partes do corpo particularmente excitáveis, além dos órgãos genitais, como seja os orifícios da boca, anus e uretra e também a pele e outras superfícies sensoriais. (FREUD, 1978a, p. 26, 27 e 28)

No desenvolvimento da sexualidade infantil a primeira escolha de objeto realizada pela criança dirige-se especialmente aos pais. Em geral, do relacionamento com seus genitores e da escolha de um deles como objeto erótico, surgem sentimentos positivos, de ternura, e também negativos, de hostilidade. Contudo o objeto amado, a primeira e escolha erótica da criança não pode ser consuma, realizada. O complexo de incesto incide sobre essa relação e a criança se vê privada ou impedida de seu objeto amoroso. È necessário desprender-se dos pais. Este é um modo simplificado de explicar a formação do “complexo de

¹⁶ As atividades auto-eróticas, masturbatórias e outros impulsos sexuais como a perversão, a fixação, sadismo e masoquismo são citadas pelo autor no desenvolvimento do texto, elas não serão tratadas neste trabalho pois não demonstram nenhuma contribuição ao mesmo.

Édipo” na teoria freudiana, complexo destinado a orientar a repressão na vida do sujeito e agir de modo, intenso e persistente, no inconsciente.

As investigações sexuais infantis não dizem respeito somente ao “amor dos pais”, tratam de temas variados como a diferença dos genitais, a origem das crianças, os prazeres com a comida e com os esfíncteres. “O próprio fato dessa investigação e as conseqüentes teorias sexuais infantis são de importância determinante para a formação do caráter da criança e do conteúdo da neurose futura.” (FREUD, 1978a, p. 30)

Na teoria freudiana, o reconhecimento da sexualidade infantil é marcante e decisiva por dois pontos: primeiro porque no tratamento psicanalítico é necessário voltar ao passado do paciente e encontrar a cena, o evento ou o desejo reprimido para que se trabalhe em direção a cura, e, muitas vezes tal repressão ocorreu ainda na infância; Segundo porque a tese do complexo de Édipo fundamenta a constituição psíquica infantil já que o seu objeto amado (o pai ou a mãe) servirão de futuros modelos nas escolhas amorosas da pessoa e, ainda, mais tarde a figura repressora dos genitores será substituída por uma repressão interna do sujeito, sendo exercida através da seleção dos impulsos da pessoa.

No que diz respeito ao reconhecimento dos processos de desenvolvimento sexual e do trato psicanalítico, um outro fenômeno ocupa lugar de destaque na teoria freudiana, a “transferência”, ou seja, quando o paciente direciona ao seu médico sentimentos positivos e negativos que não tem nenhuma relação com a realidade, mas são fruto de representações inconscientes. Esses eventos “transferenciais” devem se transformar em outros produtos psíquicos. Freud destaca:

A transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado. (FREUD, 1978a, p. 34)

Quando o tratamento psicanalítico atinge o seu objetivo, trazer a consciência os desejos reprimidos, três resultados são possíveis: o primeiro refere-se a transformação da repressão em julgamentos de condenação. Isto ocorre porque na época em que houve a repressão (principalmente na infância) o indivíduo tinha um aparelho mental imaturo, incompleto. Quando o indivíduo (na fase atual) tem condições de enfrentá-los

conscientemente ele pode dominar aquilo que lhe é/ou foi hostil, com isso ele pode julgar se tal evento merece ficar guardado, esquecido ou se na verdade tem pouca importância para a sua vida e pode ser transformado em outra coisa ou ser simplesmente insignificante.

O segundo desfecho apresentado pelo autor é a sublimação. Este ocorre quando “a energia dos desejos infantis não se anula mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual” (FREUD, 1978a, p.35). Segundo o autor a este uso da energia sexual como energia mental devemos as maiores conquistas da civilização. A capacidade do homem em sublimar sua energia em atividades não sexuais apresenta-se como uma grande tentação de utilizá-la continuamente para as conquistas sociais, entretanto, Freud adverte “não devemos esforçar-nos em desviar a totalidade da energia do instinto sexual da sua finalidade própria. Nem o conseguiríamos. E se o cerceamento da sexualidade for exagerado, trará consigo todos os danos duma exploração abusiva.” (FREUD, 1978a, p. 36).

O alerta do autor nos conduz ao terceiro e último desenlace psicanalítico; Refere-se aos instintos que devem ser satisfeitos. Freud explica que o excesso de controle social e a coersão sexual tornam a vida das pessoas muito difíceis não trazem grandes benefícios a comunidade, assim, “não devemos ensoberbecer-nos tanto, a ponto de perder completamente de vista nossa natureza animal, nem esquecer tampouco que a felicidade individual não deve ser negada pela civilização.” (FREUD, 1978a, p. 35)

2.3.1 Psicanálise e o funcionamento mental

Freud descreve o funcionamento do aparelho mental através de três instâncias psíquicas: id, ego e superego.

Chegamos ao conhecimento deste aparelho psíquico pelo estudo do desenvolvimento individual dos seres humanos. Á mais antiga destas localidades ou áreas de ação psíquica damos o nome de *id*. Ele contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está assente na constituição – acima de tudo, portanto, os instintos, que se originam da organização somática e que aqui (no id) encontram uma primeira expressão psíquica, sob forma que nos são desconhecidas. (FREUD, 1978c, p. 199)

Como explica o autor o id esta presente desde o nascimento. Refere-se aos instintos básicos e inatos do ser humano; Não tendo comunicação com o mundo externo o id busca a satisfação de seus desejos e o prazer de forma ilimitada.

Ao longo do desenvolvimento humano, sob a influência do mundo externo (realidade) e de suas exigências uma porção do id diferencia-se dele: o ego. O ego tem a tarefa de auto-preservação e intermediação dos acontecimentos e experiências externas (relacionadas ao mundo externo) e internas (relacionadas ao id). Ele busca situações de prazer e evita as de desprazer através do equilíbrio entre quais desejos internos podem ou não serem satisfeitos e quais situações externar oferecem perigos ou são desagradáveis. A memória é uma importante ferramenta na tarefa do ego de analisar os perigos e o sono é o momento em que o ego se desliga do mundo externo para se organizar.

Dessa maneira, o ego chega a uma decisão sobre se a tentativa de obter satisfação deve ser levada a cabo ou adiada, ou se não será necessário que a exigência do instinto seja suprimida completamente por ser perigosa (temos aqui o princípio de realidade). Da mesma maneira que o id é voltado unicamente para a obtenção de prazer, o ego é governado por considerações de segurança. Ele (o ego) faz uso das sensações de ansiedade como sinal de alerta dos perigos que ameaçam a sua integridade. (FREUD, 1978c, p. 240)

Há ainda uma terceira força que o ego precisa administrar, o superego. O superego é a porção que diferencia-se do ego ao longo da infância, sua formação é influenciada,

principalmente, pelos pais e, posteriormente outros modelos sociais admirados que substituem a influência parental (como professores ou figuras públicas). Tais influências dizem respeito a características da personalidade dos pais, tradições familiares, de raça ou nacionalidade bem como outras exigências sócio-culturais.

O superego firma-se como estância psíquica principalmente após a superação do complexo de Édipo. Quando não são mais necessários que os pais orientando as crianças sobre suas ações, atitudes e decisões no mundo externo (o que pode e o que não pode, o certo e o errado, o moral e o amoral) é o superego que assume esta tarefa, trabalhando como um censor interno do indivíduo.

Esse novo agente psíquico continua a efetuar as funções que até então haviam sido desempenhadas pelas pessoas (os objetos abandonados) do mundo externo: ele observa o ego, dá-lhe ordens, julga-os e ameaça-o com punições, exatamente como os pais cujo lugar ocupou. Chamamos este agente de superego e nos damos conta dele, em suas funções judiciárias, como nossa consciência. (...) É impressionante que o superego freqüentemente demonstre uma severidade para a qual nenhum modelo foi fornecido pelos pais reais, e, ademais, que chame o ego a prestar contas não apenas de suas ações, mas igualmente de seus pensamentos e intenções não executadas, das quais o superego para ter conhecimento. (...) o superego é, na verdade, herdeiro do complexo de Édipo e só se estabelece após a pessoa haver-se libertado desse complexo. Por essa razão, a sua excessiva severidade não segue um modelo real, mas corresponde à força da defesa utilizada contra a tentação do complexo de Édipo. Fora de dúvida, uma certa suspeita desse estado de coisas, reside, no fundo, na afirmação feita pelos filósofos e crentes de que os senso moral não é instilado nos homens pela educação ou por ele adquiridos na vida social, mas é implantando de uma fonte mais alta. (FREUD, 1978c, p.245)

Id, ego e superego são as instancias psíquicas que interagem com os instintos inatos e suas energias mentais. Para Freud são dois os instintos básicos, primeiros: Eros ou instinto de amor cuja tarefa é unir, agregar; e o instinto de morte cuja intenção é desagregar, destruir.

O instinto de morte pode ser percebido quando uma parte de sua energia direciona-se para o exterior em forma de agressividade, quando tal agressividade não pode ser direcionada para outra pessoa ela volta-se contra o próprio indivíduo. Freud alerta que uma excessiva contenção da agressividade pode levar o indivíduo a ficar doente.

Eros, o instinto de amor, esforça-se por unir. A energia, a força de Eros é denominada por Freud de libido. Embora a libido possa se manifestar de diversas maneiras e de possuir a mobilidade como uma característica importante, ela é mais facilmente observada na função sexual.

A estes dois instintos primários (Eros e instinto de morte) e às três instâncias psíquicas (id, ego e superego) Freud destaca ainda três importantes qualidades aos processos mentais: a consciência, a pré-consciência e o inconsciente. A consciência de modo generalizado é tudo aquilo que conhecemos através do ego e de sua intermediação entre o mundo externo e interno. Os elementos conscientes são voláteis, portanto, eles podem ser percebidos conscientemente e podem ser esquecidos. Os elementos retirados da consciência podem ainda ser resgatados (como a lembrança) e por isso Freud argumenta a respeito do estágio pré-consciente de alguns elementos mentais também presentes no superego.

O interior do ego, que encerra acima de tudo, aos processos de pensamento, possui a qualidade de ser pré-consciente. Esta é característica do ego e só a ele pertence. (...) O estado pré-consciente, caracterizado por um lado pelo acesso à consciência e, por outro, pela vinculação com os resíduos da fala, é todavia algo peculiar, cuja natureza não se esgota nessas duas características. Prova disto é o fato de que grandes porções do ego, e particularmente do superego, a que não se pode negar a característica de pré-consciência, permanecem, não obstante, em sua maior parte, inconscientes no sentido fenomenológico da palavra. Não sabemos porque isto tem de ser assim. (FREUD, 1978c, p. 211)

“A única qualidade predominante no id é a de ser inconsciente.” (FREUD, 1978c, p. 211). Segundo Freud analisando o lento desenvolvimento psíquico do homem podemos notar que o id possui uma porção que se tornou consciente/pré-consciente através do ego/superego e seu contato com o mundo externo (realidade), porém, uma parte do id continua imutável, intocável, algo do que era inato no inconsciente.

Por trás de todas as incertezas, contudo, reside um fato novo, cuja descoberta devemos à pesquisa psicanalítica. Descobrimos que os processos no inconsciente ou no id obedecem a leis diferentes daquelas do ego pré-consciente. Denominamos essas leis, em sua totalidade de *processo primário*, em contraste com o *processo secundário*, que dirige o curso das ocorrências no pré-consciente, no ego. No cômputo geral, portanto, o estudo das qualidades psicanalíticas provou, afinal de contas, não ser infrutífero. (FREUD, 1978c, p. 212, grifos do autor)

Todo este estudo freudiano sobre o funcionamento mental foi acompanhado de uma discussão sobre a ciência da psicologia, seus métodos de investigação e seu papel nas ciências humanas. A psicanálise diferencia-se da psicologia quando assume o elemento somático na sua investigação. Seja psíquico, físico ou somático Freud defende a psicologia e seus estudos como uma ciência de observação e deduções com igual valor às demais ciências naturais.

2.3.2 Psicanálise e cultura

Para tratarmos do alcance da psicanálise na esfera cultural da sociedade utilizamos o texto *Mal Estar na Civilização* de Freud (1930).

Freud inicia seu texto comentando os questionamentos que teve com um amigo, através de cartas, a respeito do “sentimento oceânico”, que, para seu amigo, seria uma ligação do sujeito com o todo externo, com o infinito. Para Freud este é um sentimento puramente subjetivo e esta pode estar ligado a uma percepção intelectual natural do indivíduo; Ele não compreende tal explicação no contexto da psicologia e por isso tenta descobrir uma interpretação para o fato a partir dos conceitos psicanalíticos desenvolvidos por ele próprio. Em sua explicação Freud chega a duas hipóteses: ou este sentimento oceânico é um resquício da vida psíquica primitiva do sujeito, onde este sentimento liga-se a necessidade de proteção e segurança pelo “pai” (e aqui encontramos o ponto de ligação entre este sentimento e sua utilização religiosa) ou este sentimento oceânico possui um conteúdo ideacional e é um mecanismo do ego para rejeitar o perigo externo.

Seja pela necessidade de “proteção do pai”, seja como um mecanismo de rejeição do perigo externo, estas hipóteses conduzem o autor a uma reflexão sobre o sentido da vida humana e da maneira como ela impõem-se com sofrimentos, decepções e das tarefas impossíveis (FREUD, 1978b, p.140). Entretanto, ao pensador discutir o propósito da vida humana parece-lhe uma tarefa infrutífera e de respostas insatisfatórias, por isso, o pensador altera a questão e passa a investigar o que os homens pedem e desejam da vida. A resposta aparece clara desta vez: a felicidade, um sentimento que pode ser experimentado com sensações de prazer ou de desprazer.

O que chamamos de felicidade no sentido mais restrito provém da satisfação (de preferência repentina) de necessidades represadas em alto grau, sendo, por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica (...) Assim, nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. (FREUD, 1978b, p. 141)

A dificuldade de se vivenciar a felicidade e a facilidade de se experimentar a infelicidade dá-se porque o sofrimento e a ameaça podem surgir ao homem de três direções: do nosso próprio corpo, como as doenças e o envelhecimento; do mundo externo, como as forças da natureza; e dos nossos relacionamentos com os outros homens, a mais árdua de todas. Conseqüentemente, diante de tantas dificuldades e restrições os homens aprenderam a moderar suas expectativas de felicidade e desenvolveram métodos de se evitar o desprazer, dentre eles está a formação de uma comunidade e a sua tentativa de recriar o mundo, substituindo o indesejável e o insuportável pelo desejável; e, um modo de viver que merece uma atenção especial pois é o que mais se aproxima do conceito de felicidade, é aquele que faz do amor o centro de tudo, amar e ser amado. Porém, este método não é perfeito, sua imperfeição reside na perda do objeto amado, do amor, é quando o indivíduo se sente extremamente desamparado e suscetível ao sofrimento. Contudo, esclarece Freud, o sofrimento é uma sensação e sua medida depende de como sentimos tal sofrimento e de como nosso organismo está regulado.

Uma breve apresentação daquilo que compreendi a respeito da investigação de Freud sobre a felicidade foi até aqui registrada. Fez-se necessária para compreendermos a explicação que o autor faz sobre a natureza e a origem da civilização (é importante destacar que Freud não faz diferenciação entre o uso e o sentido da palavra civilização e cultura). Para tanto pedimos licença ao leitor para realizar uma citação longa mas muito importante das idéias deste pensador em distinção.

Mais uma vez, portanto nos contentaremos em dizer que a palavra ‘civilização’ descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os relacionamentos mútuos. (...) Em tudo o que se segue, adoto, portanto, o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, no homem, uma disposição instintiva original e auto-subsistente, e retorno a minha opinião de que ela é o maior impedimento à civilização. Em determinado ponto do decorrer desta investigação, fui conduzido à idéia de que a civilização constituía um processo especial que a humanidade experimenta, e ainda me acho sob a influência dela. Posso agora acrescentar que a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias, e, depois ainda, raças povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade. Porque isso tem de acontecer, não sabemos; o trabalho de Eros é precisamente este. Essas reuniões de homens devem estar libidinalmente ligadas umas às outras. A necessidade, as vantagens do trabalho em comum, por si sós, não as manterão unidas. Mas o natural instinto agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra um, se opõe a esse programa da civilização. Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos ao lado de Eros e que da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre o instinto da vida e o instinto de destruição, ta como ela se elabora na espécie humana. Nessa luta consiste essencialmente toda a vida, e, portanto, a evolução da civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida. (FREUD, 1978b, p.151 e 175)

Os dois intuitos da civilização apresentados pelo autor podem ser compreendidos da seguinte maneira: a fim de se proteger da natureza os homens desenvolveram a ciência e a tecnologia e as aplicaram em atividades e recursos úteis e proveitosos a civilização. Temos aqui o desenvolvimento das habitações, da medicina, dos transportes, da escrita e muitos outros recursos. Ao lado destes desenvolvimentos culturais tão úteis a humanidade três exigências surgem no seio da civilização como indispensáveis: a beleza, a limpeza e a ordem. Assim, não só a utilidade tem importância nas ações e interesses humanos. Contudo há um outro aspecto de grande destaque na caracterização da civilização: a alta “ estima e incentivo em relação às mais elevadas atividades mentais do homem” (FREUD, 1978b, p. 154) dentre elas os sistemas religiosos e as especulações da filosofia. Com um juízo positivo ou negativo tais realizações humanas sempre estão presentes nas civilizações mais avançadas.

Se, de modo bastante geral, supusermos que a força motivadora de todas as atividades humanas é um esforço desenvolvido no sentido de duas metas confluentes, a de utilidade e a de obtenção de prazer, teremos de supor que isso também é verdadeiro quanto as manifestações da civilização que acabamos de examinar, embora só seja facilmente visível nas atividades científicas e estéticas. (FREUD, 1978b, p. 154 e 155)

Já o segundo intuito, o ajuste dos relacionamentos mútuos, este existe porque os homens não poderiam ficar subjugados ao poder e a arbitrariedade do homem fisicamente mais forte, como foi em épocas primitivas. Se o fosse assim cada indivíduo faria com que seu desejo ser realizado independente da permissão ou da participação do outro. Esclarece o autor, “O poder dessa comunidade é então estabelecido como ‘direito’, em oposição ao poder do indivíduo, condenado como ‘força bruta’. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização”. (FREUD, 1978b, p. 155).

A fragilidade do indivíduo isolado é substituída pela força e a resistência do grupo. Entretanto para ingressar na comunidade o indivíduo deve abdicar de determinados desejos e aceitar certas restrições em troca da segurança e da justiça. Neste contexto a palavra liberdade deve ser analisada. Ao homem primitivo cuja lei era a força bruta a condição de liberdade era maior do que ao homem civilizado que deve seguir determinadas regras e restrições, pois ao seu lado ele terá o apoio da civilização contra as injustiças. Mas é da natureza humana proteger e reivindicar a liberdade individual contra a vontade do grupo e é este fato em que encontramos uma contradição importante no desenvolvimento da civilização, contradição que a cultura tenta apaziguar disseminando os ideais de felicidade.

Grande parte das lutas da humanidade centralizam-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo, e um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização ou se esse conflito é irreconciliável. (FREUD, 1978b, p. 156)

Para Freud o sentimento de felicidade é o guia do desenvolvimento e da caracterização da civilização. Civilização que, por sua vez, foi fundada sobre o instinto de Eros (que procura unir os homens) e da necessidade de proteção, e apóia-se na troca econômica dos instintos pelos benefícios do desenvolvimento cultural. A formação da família monogâmica, a

instituição do trabalho e o sentimento de justiça aparecem na base fundamental da sociedade. Assim a acomodação deste sentimento prescinde uma economia, uma troca de energia libidinal e dos instintos das pessoas, tarefa econômica da cultura em que o processo de sublimação é fundamental. “A sublimação do instinto constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada”. (FREUD, 1978b, p.157)

Entretanto, neste processo, a “frustração cultural” é dominante nos relacionamentos humanos (FREUD, 1978b). Tal frustração é fruto da intensa renúncia dos instintos, a sua não-satisfação. E, como já foi dito, há sempre um elemento que se revolta contra as exigências da civilização e a agressividade natural do ser humano corrobora com tal revolta. Encontramos aqui um dos pontos mais frágeis de toda a civilização, ponto que constantemente a ameaça de desintegração: a hostilidade humana.

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer os 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 relacionamento 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, mandamento que é realmente justificado pelo fato de nada mais ir tão fortemente contra a natureza original do homem. (FREUD, 1978b, p. 167)

Mas a civilização não tem conseguido alcançar seu objetivo de conter a hostilidade humana plenamente, isto porque se de um lado ela utiliza esforços para evitar e punir as violências cotidianas e brutais dos criminosos, por outro lado não tem conseguido prevenir e punir atos de violência refinados e em grande escala na humanidade. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que é impossível anular a agressividade humana, uma certa dose dela é incentivada na luta e na competição. É por isso que em pequenas comunidades ou grupos culturais a agressividade é direcionada a uma alvo, aquele que se difere do grupo, que discorda. Fator que merece preocupação, principalmente, quando o autor traça considerações a respeito da “pobreza psicológica dos grupos”. Característica que ocorre quando, na formação dos grupos, os líderes não ocupam o lugar que lhes é devido e os vínculos de

determinada uma sociedade são formados exclusivamente na identificação dos indivíduos uns com os outros.

Exigindo importantes privações e renúncias na sexualidade e na agressividade do ser humano o autor questiona se a civilização é capaz de compensar tal a renúncia dos instintos, e mais, se o que é economicamente oferecido pela cultura vale a pena.

Para Freud a cultura se constrói mediante a renúncia de desejos e instintos individuais em nome de promessas sociais, dentre as quais a segurança fica em destaque. A civilização orienta a energia de Eros de cada sujeito e a transforma em outras formas de realização, assim, acontece o progresso da cultura. Progresso economicamente administrado sobre a renúncia, a censura e a privação da libido das pessoas em troca de desenvolvimento tecnológico, de uma suposta liberdade e da sensação de segurança. É assim que a nossa sociedade se fundou segundo Freud, e, é assim o modo como ela se perpetuará. Nesta dinâmica a fragilidade da sociedade está hostilidade natural dos homens. Tanto para controlar a agressividade quanto para incentivar a união dos homens a civilização incentiva processos de identificação entre as pessoas.

Outro mecanismo de administração da agressividade humana está no sentimento de culpa. A origem deste sentimento está relacionada ao desenvolvimento da tensão entre o ego e o super-ego do indivíduo, associado a formação do julgamento do que é bom ou mau e a internalização da autoridade pelo super-ego; A internalização da autoridade acarreta uma consequência importante, com ela o sentimento de culpa pode acontecer com a ação realizada ou apenas com a intenção de fazê-la. Assim, a civilização domina e enfraquece o perigoso desejo de agressão. Quanto a origem deste sentimento temos duas fontes: o medo da autoridade (que exige restrições aos instintos) e o medo do superego (que exige uma punição pela intenção). Para Freud,

(...) a minha intenção de representar o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, e de demonstrar que o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa. (FREUD, 1978b, p 185)

As duas fontes do sentimento de culpa não se excluem e remetem ao mito da fundação da civilização (a família primitiva, o complexo de Édipo e a morte do pai pelos filhos). “Enquanto a comunidade não assume outra forma que não seja a da família, o conflito está

fadado a se expressar no complexo edipiniano, a estabelecer a consciência e a criar o primeiro sentimento de culpa.” (FREUD, 1978b, p. 183). Ora esta complexa trama de relações pode ser também entendida da seguinte maneira: quando um desejo do instinto é reprimido, os elementos libidinais manifestam-se como sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa; O sentimento de culpa pode também ser uma variedade da ansiedade, e tal ansiedade nem sempre é percebida, ela pode apresentar-se de modo inconsciente. Assim sendo, o sentimento de culpa também pode não ser percebido, “permaneça inconsciente ou apareça como uma espécie de *mal-estar*, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações”. (FREUD, 1978b, p. 186, grifos do autor).

Ou seja, compreendo que este mal-estar motiva as pessoas a buscarem outras satisfações e esse processo é o próprio fundamento da civilização: civilização que reprime os desejos e utiliza a energia libidinal sublimada em outras tarefas dirigidas ao progresso cultura, exigência que é compensada pela promessa de felicidade, liberdade e segurança, oferta garantida pela administração da hostilidade humana através da consciência e do sentimento de culpa.

(...) a formula sobre a luta entre Eros e o instinto de morte. Ela foi não só empregada para caracterizar o processo de civilização que a humanidade sofre, mas também vinculada ao desenvolvimento do indivíduo, e , além disso, dela se disse que revelou o segredo da vida orgânica em geral.” (FREUD, 1978b, p. 189)

Estes três processos (o desenvolvimento da civilização, o desenvolvimento do indivíduo e a vida orgânica em geral) engendram relações que conduzem o autor a uma reflexão a respeito da semelhança do desenvolvimento do indivíduo e do desenvolvimento cultural. Indica que a formação do super-ego obedece a determinadas formações culturais de cada época. Os processos de desenvolvimento do super-ego do indivíduo e do grupo são interligados, por isso, o autor fala de superego cultural. A ética, por exemplo, é uma tentativa de organização das atividades culturais, tentativa que também exerce forte influencia no combate ao grande obstáculo da civilização: a agressividade humana; Obstáculo que por fim, mesmo diante de todos dos desenvolvimentos culturais, se faz constante e presente no medo dos homens de destruírem-se uns aos outros. A reside toda a infelicidade e ansiedade humana.

2.4 Crítica ao Freudismo

Mikhail Bakhtin é um renomado e respeitado pensador russo. Sua obra ficou caracterizada pela séria crítica literária que ele aplica em seus textos bem como pelo seu famoso método dialógico. Tal método refere-se a relação entre falante e ouvinte, relação que é permeada pelo conteúdo histórico-social e cultural em que os interlocutores estão inseridos.

Mas no conjunto da discussão e análise aflora o núcleo central, a própria medula do pensamento bakhtiniano - o método dialógico, que faz a discussão de um objeto específico sair da especificidade fechada para interagir com um universo muito mais amplo de vozes, valores e conceitos. (BEZERRA, 2007, p. XI)

Para o pensador a formação biológica não é suficiente para explicar e compreender o ser humano. De formação marxista, Bakhtin acredita no nascimento social do homem. É a identidade social, a identidade de classe que define o homem. E não apenas classe o define, também sua localização no tempo e no espaço do desenvolvimento da humanidade. Ou seja, para responder às questões do “homem integral” é necessário que as investigações biológicas também considerem e contemplem a localização social e histórica do homem.

Por isso que, analisando o componente histórico da psicologia contemporânea de Freud, Bakhtin demonstra que naquele referido período as correntes psicológicas adotavam uma forte ênfase no enfoque biológico e fisiológico, tentando consolidar a psicologia como uma ciência objetiva. Essa orientação praticamente unânime das investigações nas ciências humanas favoreceu a rápida e acrítica aceitação das teorias de Freud, transformando-a quase em uma caricatura. Este fenômeno é observado e criticado na obra de Bakhtin ao longo de sua análise dos conceitos freudianos.

A ênfase no caráter de classe e na ideologia, marca registrada da época, atravessa toda a discussão da obra freudiana por Bakhtin. (...) É assim que ele vê o componente verbal do comportamento humano determinado inteiramente por fatores sociais objetivos, as respostas verbalizadas do homem controladas pelo meio social, as várias formas de discurso como expressão do meio social e não de um indivíduo isolado. (...) É dessa perspectiva histórico-sociológica, combinada a uma original filosofia da linguagem, que Bakhtin analisa a obra de Freud, apontando-lhe os condicionamentos biológicos que às vezes chegam ao reducionismo e vendo-a, ao mesmo tempo, como um grande conglomerado ideológico. (BEZERRA, 2007, p. XIII e XIV)

Bakhtin procura analisar o lado ideológico de todo o objeto de estudo, para ele a ideologia funciona como uma falsa consciência (no sentido marxista). Desse modo, os conflitos freudianos (a luta entre Eros e os instinto de morte) não são apenas fatos originados no biológico, são uma imagem da ideologia do meio em que o homem esta inserido. Esta perspectiva ideológica reflete-se na compreensão do autor a respeito da interação eu/outro e dos mecanismos de socialização. Na perspectiva bakhtiniana a consciência do eu é também a consciência da classe.

Uma das críticas que Bakhtin faz a obra de Freud e seus seguidores é o distanciamento com as outras correntes da psicologia de sua época. Tal isolamento provocou um afastamento da psicanálise e dos métodos científicos, como por exemplo, o caso das citações em textos. Os autores freudianos apenas citavam uns aos outros; Segundo o crítico só tardiamente esses escritores passaram a citar outros pensadores como Schopenhauer e Nietzsche (BAKHTIN, 2007, p. 67). Neste sentido, outra crítica de Bakhtin (2007, p. 68, grifos do autor) é: “infelizmente, o freudismo efetivamente transferiu para as suas teorias todas as falhas basilares da psicologia subjetiva da sua atualidade.” Para o autor a prova disto são as terminologias e linguagens próprias utilizadas pela psicanálise. Bakhtin condena a psicologia de Freud argumentando que ela esta repleta de psicologismos e de subjetivismos. A composição psíquica de sentimentos, sensações, desejos e representações já era conhecida e utilizada pela “velha psicologia” do consciente, e, sua transposição para a interpretação do inconsciente pelos freudianos, sem nenhuma alteração ou contextualização, é inaceitável para o autor. Também o método da introspecção é criticado.

Por fim, a psicanálise se baseia em dados da introspecção. É verdade que lhes da outra interpretação, tenta construir com eles outro quadro do psiquismo humano; contudo, por mais que se interpretem os dados subjetivos, permanecendo no terreno da experiência interior, não se pode conseguir nada de objetivo com eles. Para tanto, é necessário muda o próprio ponto de vista, mas é justamente o que Freud não faz. (BAKHTIN, 2007, p. 73)

Bakhtin, em seu texto, está convencido que a psicanálise é uma variedade da psicologia subjetiva. E diante dessa premissa ele traça sua crítica a respeito da dinâmica psíquica psicanalítica. Para Bakhtin a dinâmica entre a consciência e o inconsciente (id, ego e super-ego ou ideal-ego) e suas forças (Eros e Instinto de Morte) não são advindas da biologia do indivíduo mas são uma refração da ideologia social em que ele está inserido. Para o crítico tal luta (vida e morte) encontram verbalizações em enunciados falados, logo, são de uma experiência objetiva e são *produto da interação entre falantes* (BAKHTIN, 2007, p. 79)

(...) todo o produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. A enunciação a encontra pronta no aspecto fundamental. Elas são o material da enunciação, o qual lhe restringe as possibilidades. O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. (BAKHTIN, 2007, p. 79)

O discurso interior é produto do discurso exterior e de suas inter-relações sociais e ambientais. Assim, como a teoria freudiana emerge do ambiente clínico, do consultório do médico e de sua relação com o paciente, Bakhtin acredita que as relações mútuas e de luta social são corporificadas na linguagem e nos enunciados desta cena.

Desse modo, a dinâmica psíquica freudiana e seus mecanismos são apenas uma projeção de inter-relações sociais na alma de um indivíduo. Trata-se de uma complexa imagem dramatizada através da qual Freud tenta interpretar os diversos aspectos do comportamento humano, das reações verbalizadas, mantendo-se nos limites de apenas uma parte desse comportamento: das reações verbalizadas. (BAKHTIN, 2007, p. 80 e 81)

Para Bakhtin é essencial considerar as condições históricas e sócio-econômicas em que os indivíduos estão inseridos; Por isso, ele considera a interpretação subjetiva do freudismo sobre o psiquismo humano (baseado apenas nas verbalizações) como incompleta e incorreta. O autor refere-se a teoria freudiana como a psicologia dos desclassificados, da burguesia (BAKHTIN, 2007, p.91) e uma tendência que serve apenas aos interesses de determinada aspiração da filosofia moderna; encerra seu texto: “onde os caminhos criadores da história estão fechados restam apenas os impasses da superação individual de uma vida desprovida de sentido”(BAKHTIN, 2007, p.92).

Sei que neste texto foram destacados apenas os elementos da crítica de Bakhtin que compreender se ajustarem às necessidades desta dissertação. A radicalidade com que este autor traça sua crítica pode assustar, mas ela contém elementos importantes para a reflexão e a interpretação da teoria freudiana.

2.5 Psicanálise e Teoria Crítica

O homem “freudiano” é composto por três instâncias psíquicas – Id, Ego e Super-ego – e por dois instintos básicos – Eros, ou instinto do amor e o instinto de morte. A energia dos dois instintos motivam os desejos e as necessidades dos homens, a energia de Eros é chamada por Freud de libido, já a energia do instinto de morte não possui uma denominação específica mas pode ser percebida quando externalizada (no próprio ego ou no mundo exterior), então temos a agressividade e a hostilidade.

Este mapeamento da estrutura psíquica que Freud descreve é complementado pela sua teorização a respeito do funcionamento da mente e do desenvolvimento do indivíduo. Ao nascer o homem é todo id, ou seja, é todo instinto. Entrando em contato com a realidade uma parte do id se separa dele e dá a origem ao ego. O ego tem a tarefa de mediar o interno (id e os instintos) do externo (realidade), mediar e se auto-preservar dos perigos e das ameaças (um dos mecanismos de alerta do ego contra estes perigos é a ansiedade). Além mediar os perigos internos e externos o ego tem que selecionar quais desejos dos instintos podem ser satisfeitos ou devem ser reprimidos. Todo esse processo do ego é chamado de princípio de realidade.

Há ainda uma outra faceta do desenvolvimento muito importante. Uma porção do ego se separa dele e dá origem ao super-ego. O super-ego é uma espécie de autoridade interna que possui a tarefa de censurar o ego, censurar e punir. A origem do super-ego é explicada por Freud através do complexo de Édipo. A severidade do super-ego não é correlata a severidade externa vivida no complexo de Édipo, ela é maior, isto ocorre porque uma porção da agressividade original do homem (alojada no id) e direcionada para fora, volta-se contra o próprio homem, seu próprio ego. A censura do super-ego e sua exigência de punição pode ocorrer tanto na ação realizada de fato quanto na intenção de tal ação. É assim que temos o sentimento de culpa.

A energia psíquica dos instintos que fica reprimida pode transformar-se em um sintoma (se for de Eros), em sentimento de culpa (se energia de morte) ou ela pode ser utilizada em uma outra atividade mental superior e não sexual como o trabalho, a ciência ou a arte, neste caso temos o processo de sublimação. É justamente esta possibilidade de sublimação da energia do libido que a civilização utiliza para o seu progresso.

Além da sublimação da energia libidinal, há um outro mecanismo que a civilização utiliza para controlar tanto a energia do libido quanto a energia do instinto de morte: a identificação entre os membros da comunidade. E energia de Eros une os indivíduos e a

energia do instinto de morte é direcionada como hostilidade contra membros de outros grupos, ou mesmo àqueles que são diferentes.

Para Freud civilização e cultura são a mesma coisa e referem-se a toda atividade e criação humana com o fim de proteção contra a natureza e de ajuste dos relacionamentos mútuos. Em troca da energia libidinal, utilizada em seu progresso, a civilização oferece os sentimentos de felicidade, liberdade e segurança. Nesta dinâmica o ponto fraco da civilização esta na energia do instinto de morte, a agressividade. A contradição esta: parte da agressividade humana é necessária para a luta e a competição, atividade utilizadas no desenvolvimento da civilização. Mas a maior parte da energia agressiva pode ser utilizada contra a civilização, isto se da porque o indivíduo revolta-se contra as exigências e grandes privações de sua sexualidade e sua agressividade. Para conter a hostilidade humana (a grande ameaça da civilização) a cultura diminui as possibilidades de felicidade do homem e aumentam suas possibilidades de sentimento de culpa. E nesta equação reside o mal-estar da civilização. A infelicidade e a ansiedade sempre presentes na vida do homem alimentam o constante medo dos homens de destruírem-se uns aos outros.

Enfim, deste breve resumo da teoria freudiana posso compreender que o homem moderno possui um desenvolvimento que é semelhante ao desenvolvimento da civilização e esta por sua vez utiliza a energia libidinal do homem e o cerceamento de sua agressividade para promover seu progresso e desenvolvimento. Logo o homem moderno é fadada a viver sob restrições, sofrimentos e sentimentos de culpa. Com uma vida tão difícil assim o homem restringe e muito suas possibilidades de felicidade e realizações. A questão é: o preço que pagamos nesta economia dos instintos não é alto demais? Esta estrutura freudiana ainda se aplica na contemporaneidade?

Para investigarmos estas questões recorreremos a um breve resumo da teorização da sociedade do consumo da Escola de Frankfurt.

A sociedade do capitalismo tardio, como a define Adorno e Horkheimer (1985), utiliza a força de trabalho dos homens para promover o seu desenvolvimento. No grande desenvolvimento tecnológico em que a sociedade se encontra ela utiliza os mecanismos de controle dos homens através dos processos da Indústria Cultural. Esta indústria otimiza as forças produtivas e controle da massa humana, bem como, transforma tudo em bens de consumo, os desejos e suas satisfações são padronizados em produtos e serviços; Este movimento facilita o processo de reificação do homem e sua alienação, diminuindo assim as

possibilidades de revolta. As violências, perigos e ameaças são naturalizadas e estereotipadas, bem como as identidades e seus correlatos processos de identificação. A massa populacional fica assim facilmente controlada e servindo aos interesses de uma minoria: trabalho e consumo são os ideais de vida do homem moderno. O trabalho é a sublimação da sua energia libidinal, mas a sociedade o exige em condições extremas de modo que não resta ao homem muitas opções para a manifestação desta energia, já que também a sua sexualidade encontra-se sob grandes restrições. E a diversão, é a felicidade barata e alienada que mantém o indivíduo sob uma irracionalidade favorecendo que ele não se revolte contra a sociedade, assim, mantém sua agressividade reprimida. Sob uma distorcida noção de liberdade, felicidade e segurança o indivíduo desenvolve-se através de mecanismos de pouca reflexão e baixa autonomia.

Com os estudos das duas teorias, a freudiana e a frankfurtiana, podemos perceber seus elementos complementares. O indivíduo cujos instintos são censurados pela civilização é o mesmo indivíduo que aceita a satisfação de seus desejos e encontra sua felicidade como um produto embalado e padronizado.

Nesse cenário, os indivíduos apreendem a sociedade pelos mecanismos da semi-formação e da indústria cultural ao mesmo tempo que perpetuam o modo de estrutura e funcionamento psíquico, social e cultural, demonstrado por Freud. O resultado é o favorecimento da barbárie e do anti-civilizatório sob a visão cega da sociedade que pensa apenas na sua evolução econômica e lucrativa.

Marcuse (2001) estudioso frankfurtiano apresenta sua interpretação progresso sob a luz das teorizações freudiana. O autor admite a estrutura psíquica freudiana do indivíduo que, tendo sua energia instintiva reprimida, procede a sublimação do desejo em algo produtivo à civilização, para Marcuse (2001, p. 111): “(...) Esta estrutura psíquica reflete a organização específica do progresso na sociedade industrial avançada.” E, ainda, aponta um fenômeno que denomina de círculo vicioso do progresso, onde a crescente produtividade do trabalho humano esta vinculada a crescente repressão de suas forças instintivas; A razão, felicidade e liberdade são deixadas em segundo plano e mantidas através das promessas de recompensa do trabalho alienado.

O que considerei muito interessante em seu texto são os questionamentos que o autor traça a respeito da imutabilidade da dinâmica psíquica do homem. Embora aproxime-se de uma posição semelhante a do crítico Bakhtin, Marcuse, ao contrário deste, não nega a teoria

freudiana mas a interpreta dentro do modo produtivo da sociedade industrial moderna, ou seja, considerando as condições do contexto sócio-econômico, cultural e produtivo em que o homem esta inserido.

Se a repressão das pulsões, mesmo segundo as hipóteses de Freud, não resulta de uma necessidade natural, mas pelo menos tanto quanto e, talvez, essencialmente decorra do interesse da dominação e da manutenção de uma dominação despótica; e se o princípio de realidade repressivo não é apenas resultado da razão social, sem a qual nenhum progresso seria possível, mas além disso provém de uma determinada organização histórica da dominação – então de fato precisamos fazer uma correção importante na teoria de Freud. (MARCUSE, 2001, p. 115)

A correção proposta por Marcuse consiste em considerar que a repressão não é natural, biológica, mas uma determinação histórica, assim sendo, para o pensador ela possui um limite. Seu limite seria a superação da “impotência humana e a escassez de bens, e que a sociedade livre tiver se tornado para todos uma possibilidade real” (MARCUSE, 2001, p.115). Ao alcançar este limite a dinâmica psíquica passaria por uma transformação fundamental: o princípio de realidade (repressivo) se transformaria em princípio de realidade qualitativamente diferente, ou seja, a energia libidinal recalcada não seria mais utilizada na sublimação da mesma em trabalho alienado, ou seja, a energia libidinal não precisaria mais ser utilizada como energia de trabalho e poderia ser direcionada como a própria energia de vida para a vida. As conseqüências desta transformação são essencialmente duas: a primeira refere-se a energia pulsional liberado do trabalho alienado seria sublimada em outras forças criadoras de cultura, buscando, verdadeiramente, a satisfação e a felicidade no desenvolvimento da existência humana; Já a segunda, esclarece que a vida não seria mais representada pela luta existencial, mas pela fruição, pelo livre jogo das atividades humana livres, atividades que irão satisfazer as necessidades dos homens através do trabalho livre de construção de um mundo melhor.

Marcuse finaliza seu texto sabendo das possíveis críticas que pode receber a respeito desta sua proposta utópica. Entretanto, ele considera que “talvez a importância desse contraste marque justamente um limite.”(MARCUSE, 2001, p. 122)

“(...) ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. (...) Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram-se a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.”

Machado de Assis

Terceira Parte

3. Educação inclusiva, identidade de professores e sociedade

3.1 A formação dos indivíduos e a educação – uma reflexão crítica

Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente suscetível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressecado para acolher com avidez a charlatanice e a superstição. Assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político. E, mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram a ele, elas se vêem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura. Tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias. (ADORNO, 1985, p. 12 e 13)

Do modo como a barbárie progride em nossa sociedade, a recuperação da experiência formativa corresponde a uma necessidade de sobrevivência, e é, talvez, a única possibilidade. Para Adorno as condições sociais e o cenário da indústria cultural são uma continuidade do que aconteceu em Auschwitz (fato que representa o auge o domínio coletivo objetivo e do sujeito alienado). Por isso, ele alerta “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta. que Auschwitz não se repita.” (ADORNO, 1995a, p. 119).

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas novamente capazes de 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 (...) Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1995a, p. 121)

Adorno (1995a) aponta que a reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, ou seja, é necessário manter vivo na memória e na formação das pessoas as barbáries humanas se não quisermos cair nas presas da retórica idealista. Para o autor o fato de um dia ter acontecido Auschwitz representa uma das tendências dominantes da nossa sociedade, e é preciso atentar-se pois a estrutura básica da sociedade não mudaram. Se, atualmente, o ponto limitante é que os pressupostos objetivos sociais e políticos não podem ser alterados; o ponto possível é contrapor o lado objetivo com o subjetivo, ou seja, estudar as raízes da formação psicológica das pessoas e suas tendências à barbárie. Nas palavras de Adorno (1995a, p. 121) “Torna-se necessário uma INFLEXÃO em direção ao SUJEITO”.

Para o autor, esta focalização no sujeito ajuda a impedir a barbárie, e a educação tem papel central nesta tarefa pois auxilia na formação do caráter e do pensamento intelectual desde e, principalmente, na primeira infância, bem como no esclarecimento geral que forma um clima intelectual favorável a não-participação e a crítica frente a violência e o mundo administrado. Ao autor a educação deve aliar-se a ética e enxergar-se como um processo social objetivo-subjetivo, uma práxis. Se as pessoas não estiverem preparadas para a liberdade que lhes é oferecida, elas facilmente caíram nas garras do controle coletivo e das autoridades autoritárias. Neste sentido a coletivização é um problema que precisa ser esclarecido. Os adeptos cegos a coletivos, sem resistência e crítica, são mais comuns do que a sociedade quer admitir. E, geralmente, características como a severidade, a frieza e a capacidade de suportar a dor são consideradas como indispensáveis para a participação no grupo. E, o indivíduo muito severo consigo mesmo e indiferente a dor sente-se no direito de cobrar tais aspectos do outro. O elogio a estas características constitui uma incapacidade de viver experiências humanas diretas e pessoas incapazes de amar. E, como já foi dito, a incapacidade de viver experiências e a ausência de reflexão constituem terrenos férteis para os processos da indústria cultural e, portanto, da pressão civilizatória que leva as pessoas a uma condição social excessiva e quase insuportável. Esta densidade social aumenta o sentimento de raiva e vontade de escapar, impulsionando tendências de desintegração ao mesmo tempo que as tendências de integração parecem aumentar, o resultado seria um efeito que visa destruir o individual e o particular.

Neste cenário, um argumento freqüente que visa substituir o sentido emancipatório é o conceito de compromisso. Entretanto, para o autor, o compromisso facilmente converte-se em um passaporte moral (gerando relações de poder) e é, também, facilmente abandonado

favorecendo as “autoridades exteriores”. Ou seja, “apelar” aos compromissos não é uma saída social para um mundo e pessoas melhores. “As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando” (ADORNO, 1995a, p. 125). Adorno, em seu texto, comenta ainda a importância dos estudos de Freud sobre o princípio civilizatório e anti-civilizatório, aspecto que será abordado no próximo capítulo.

Enfim, retomando o argumento inicial de Adorno, frente a não possibilidade de alteração a condição objetiva da sociedade, e frente aos mecanismos bárbaros da indústria cultura a possibilidade de ruptura com o bárbaro está na inflexão ao sujeito. E nesta possibilidade encontramos uma fonte concreta de resistência através da conscientização dos sujeitos sobre os mecanismos que incidem sobre eles, bem como de suas reações e emoções que encontram repercussão nestes mecanismos. “Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é.” (ADORNO, 1995b, p. 151)

Neste sentido da educação para a resistência e para a consciência, acho importante retomar o tema da educação para emancipação a partir da educação infantil. Adorno acrescenta ao longo de seus estudos observações muito importantes sobre aspectos da escolarização muito conhecidos nos processos de socialização em geral mas também muito presentes em temas da educação infantil. São eles: a adaptação, a autoridade e a formação.

Primeiramente, na problemática da adaptação à sociedade, encontramos uma crítica contundente no sentido da emancipação. No processo de adaptação no mundo moderno levou os indivíduos a se ajustarem, sem restrições, a dinâmica social. O indivíduo adaptado seria um indivíduo controlado e não pensante, logo corrobora com o enfraquecimento do eu. Entretanto, não podemos negar a pressão social que a organização do mundo e a ideologia dominante exercem sobre os sujeitos. Pressão que, segundo Adorno, supera toda e qualquer educação. A educação deve considerar esta realidade e considerar suas ambigüidades para caminhar em direção a verdadeira emancipação do sujeito.

“De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e este envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” (ADORNO, 1995b, p. 143)

Assim, a educação muda sua finalidade historicamente. E a adaptação na educação contemporânea teria uma outra função que não a adaptação automática. A crítica ao processo desmedido e impensado da adaptação na sociedade é uma das tarefas urgentes da educação, até mesmo porque, segundo Adorno a adaptação é imposta pelo indivíduo a si mesmo de modo doloroso e de realismo exagerado, favorecendo, nos termos de Freud, que o indivíduo adaptado identifique-se com seu agressor. Adorno cita sempre apontamentos psicológicos pois para ele uma educação para a emancipação não pode ser separada de uma psicologia profunda

O segundo ponto, sobre a questão da autoridade no processo de socialização na primeira infância, Adorno faz uma importante ressalva em seu texto quando observa que este conceito deve ser considerado em sua confluência das categorias sociais, pedagógicas e psicológicas. Isto revela o fato de que não se deve simplesmente protestar contra todo e qualquer tipo de autoridade. Em relação ao processo de identificação estudado por Freud, Adorno comenta:

É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. (ADORNO, 1995c, p. 177)

Neste sentido a autoridade é um pressuposto ao processo de emancipação. Mas isto não deve significar que esta etapa ou este momento deve se conservar e ser motivo de justificativa a mutilações psicológicas e a estados de menoridade. Para os professores isto significa que sua autoridade frente a primeira infância deve-se ao longo da escolarização tornar-se supérflua. Mas este processo é acompanhado por uma série de contradições, obstáculos e riscos. Facilmente esta autoridade “transitória” pode ser compreendida como um estado, um papel permanente. E a criança educada pela falsa idéia emancipatória terá a tendência de se tornar um adulto que utiliza de mecanismos severos, brutos, violentos, por que acreditar ser necessário agir assim para ser aceito como um adulto sério e valoroso.

O terceiro e último ponto refere-se a questão da formação,

Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não-emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos” (ADORNO, 1995c, p. 180)

Questão de formação intimamente ligada aos argumentos e questionamentos apresentados na Dialética do Esclarecimento e que evidentemente denunciam a contradição social: a sociedade heterônoma forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de modo que tudo é aceito, ao passo que nesta mesma sociedade ninguém pode sobreviver conforme suas próprias determinações.

Nestes termos uma escola ou instituição preparada para atender e formar pessoas para a emancipação deve orientar-se para uma educação para a resistência, a contradição. Diversificar disciplinas, oferecer a possibilidade dos alunos de participarem da montagem do currículo, e a participação em trabalhos em grupo ou individuais não caracterizam uma transformação. E, mesmo o homem que passou por um processo de esclarecimento e que se sente autônomo, emancipado ainda pode permanecer preso, conectado aos mecanismos dominantes. “Quero dizer apenas que até mesmo esse homem emancipado permanece arriscado – o senhor mesmo alertou para essa questão – a não ser emancipado” (BECKER, 1995, citado por ADORNO, 1995c, p. 183)

Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidos à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1995c, p. 185)

Uma educação para emancipação é uma educação para a experiência e para a imaginação. Mesmo que começamos, simplesmente, despertando a consciência dos homens sobre o modo como eles são permanentemente enganados pelos mecanismos de ausência da experiência e da reflexão.

3.2 Educação Inclusiva e a Idade Contemporânea

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do séc. XXI.(PRIETO, 2006, p. 33)

Segundo Cambi (1999) a “época contemporânea” inicia um processo de transformações sociais dinâmicas e totalmente novas, caracterizados pela inquietação e pela constante renovação através dos conflitos. “É a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia determinando sua identidade” (CAMBI, 1999, p.378). Para este autor é justamente esta transformação estrutural no contexto social que exige uma valorização da educação, ela seria a “força” reguladora na vida central da sociedade, funcionando como um componente do núcleo mediador dos processos de reprodução ou ruptura com a “identidade contemporânea”.

A Educação/Pedagogia veio ocupar um papel cada vez mais específico no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico, disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade que garante sua funcionalidade, agindo segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento. (CAMBI, 1999, p.381).

Ou seja, nessa “renovada função” mediadora da educação, o paradoxo é inerente: reproduzir ou transformar a sociedade. Uma contradição que pode ser representada como “os dois lados de uma mesma moeda”. Vejamos melhor cada face.

Se por um lado, temos uma sociedade excludente cuja a lógica que prevalece é a da competitividade, do mérito, da exploração (do mais forte subjungando os mais frágeis), do narcisismo, do consumo e da técnica sobrepujando o humano, encontramos inserida nela uma escola que a legitima essa ideologia nos processos de classificação, preconceito e fracasso escolar. É a sociedade se reproduzindo no interior da escola, naturalizando relações, processos, discursos e práticas excludentes.

Mas por outro lado, temos uma sociedade aberta aos conflitos e lutas, dúvidas e contradições, nela a lógica que prevalece é a da emancipação, da valorização da diversidade própria do ser humano. Então a reprodução da sociedade dentro escola favorece a produção de

mudanças e do pensar e agir com autonomia. O sentido dessa transformação está na compreensão das tensões sociais que invadem o ambiente escolar. Uma sociedade e uma escola nesses moldes podem ser consideradas como estruturas inclusivas.

O ponto nevrálgico dessas duas condições é o modo como a sociedade e, por consequência, as escolas estão (re)produzindo mecanismos de ordem e controle social, bem como, interferindo na formação dos indivíduos e na construção de sua subjetividade. Ponto que se agrava quando observamos a sua contradição: não se trata de opção, de uma escolha exata e independente; A nossa sociedade é ambígua e comporta as duas condições. São dois lados inversos mas complementares e proporcionais, são dois lados da mesma moeda.

Este cenário pode ser examinado quando estudamos o argumento de Cambi (1999) sobre uma marcante característica da contemporaneidade pedagógica: sua capacidade de reforma da organização escolar.

A escola passou por diversos processos de reforma a fim de torná-la funcional à sociedade democrática. Nos últimos séculos a escola tornou-se obrigatória, estatal e gratuita; Três aspectos que fizeram emergir novos sujeitos educativos: a criança, a mulher e o deficiente, seguidos depois pelas questões de etnia e as minorias culturais. Esses sujeitos introduziram radicais mudanças, dentre elas, romperam com o único sujeito identificado (homem, adulto, normal, branco) possibilitando um avanço nas teorias de diversificação e diferenciação, reorganizando a sociedade. A emergência desses sujeitos fez a problemática educativa redistribuir-se, requalificar-se em uma reconstrução teórica e prática que muitos autores interpretam como uma crise: organizar os processos sociais e aparelhar-se como “escola para todos” (CAMBI, 1999, p.400).

Esta singularidade pode ser representada pela seguinte pergunta: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (RODRIGUES, 2005, p.46). Para o autor Rodrigues (2005) a escola não pode ser uma “ilha de inclusão”, distante dos valores sociais, ou seja, é preciso encontrar no exterior da escola, repercussão, sustentabilidade e sentido dos valores inclusivos fora dos muros escola.

Mas essa questão não é facilmente resolvida. Tendo-se em vista uma longa prática escolar de desconsiderar contextos sócio-culturais, de buscar valores homogêneos e meritocráticos, de reforçar o fracasso escolar dos indivíduos que não se adaptam a sua estrutura, a escola foi criadora de exclusão. Com uma herança assim os dilemas e impasses inclusivos multiplicam-se a cada passo nos caminhos para a mudança do paradigma escolar.

Muitas vezes os caminhos são contrários uns aos outros embora sob o mesmo desígnio inclusivo.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas de segregação de ensino especial e regular. (MANTOAN, 2006, p. 16)

Este sentido mais crítico e amplo da Educação Inclusiva apresenta uma crescente e vigorosa demanda nas últimas décadas contrapondo a nossa sólida formação social para a exclusão e, assim, os valores cooperativos, humanizados e emancipatórios vão ganhando espaço a passos lentos, mas possíveis.

A tentativa de um novo caminho reflexivo, a educação deslocou a resposta educacional do padrão clássico (da homogeneidade, da igualdade) para o padrão inclusivo (da heterogeneidade, da diversidade), contudo, tal deslocamento deve ser contextualizado diante da complexidade e a dificuldade do duplo condicionamento¹⁷ da educação e críticas constituídas em modelos educacionais anteriores devem ser assimiladas e refletidas cautelosamente pela Educação Inclusiva.

(...) nossas instituições educacionais parecem sempre propensas a aderir, 'servil e indiscriminadamente' às teorias mais modernas, às metodologias redentoras, verdadeiras panacéias que prometem revolucionar o ensino ou sua pesquisa, enfim, a toda a sorte de pedagogismos e psicologismos. Tal como os norte-americanos temos também uma desenfreada paixão pelo novo. (CARVALHO, F. 1997, p. 02).

F. Carvalho (1997) analisa com excelência esta temática demonstrando como os pressupostos de correntes pedagógicas e psicológicas têm dominado e influenciado os discursos e as instituições escolares. Pontua que tais teorias separadas de seu contexto histórico e de seus princípios, favorecem a ocorrência de metáforas, slogans e reducionismos

¹⁷ Cambi (1999), historiador educacional, verifica que ao longo das últimas décadas as exigências sociais impeliram o campo educacional a construir um papel articulador na formação da ordem social e dos indivíduos. Desse modo, as práticas escolares atuais podem ser avaliadas de modo paradoxal: por um lado, reproduzem os padrões, valores e regras sociais; de outro, trazem consigo a tarefa de criticar e transformar a sociedade.

que, na prática, têm pouco valor para o trabalho educativo e não contribuem com ações efetivas de superação do quadro de fracasso escolar; Ainda, a exportação desses pressupostos para o campo da educação tem causado um sentimento crescente de vulnerabilidade e insatisfação, inquietações que conduziram as instituições escolares a uma característica de “escola à deriva”.

Além desses riscos da “escola à deriva” e do empobrecimento do trabalho educativo, há uma terceira mazela, o seqüestro dos objetivos e conteúdos educacionais pelos interesses políticos e econômicos. Todos os efeitos destes riscos chegam a ser danosos às instituições e também as relações que se estabelecem nessa ambiente. Por isso, acredito que esta análise realizada pelo autor é pertinente ao processo de (re)orientação dos caminhos escolares sob o desígnio inclusivo. Assim, alerta-se,

(...) é necessário distinguir, no meio da retórica política sobre inclusão, quais são os desenvolvimentos autenticamente pilotados dentro da escola, como uma ‘organização de aprendizagem’, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus alunos, e os que procuram simplesmente criar discursos e práticas conducentes a uma ‘inclusão de fachada’ (...) **A inclusão é uma ruptura de valores da escola tradicional**, rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, como o aluno padrão e estandarizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. É, assim, muito ambiciosa como objetivo. (RODRIGUES, 2005, p. 60, grifo nosso)

A referida de ruptura educacional com os conteúdos democráticos da sociedade de massa apontados por Rodrigues (2005) com vistas a uma transformação social são semelhantes as argumentações de Prieto (2006, p. 40, grifo nosso) “ A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, (...) o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.” Contudo, há de se assumir que tal ruptura com as práticas já existentes na sociedade é uma tarefa muito complexa. Por isso, compreendo que examinar esse processo sob o viés da teorização crítica, uma alternativa seria: reproduziremos a sociedade de qualquer modo, pois não temos como mudá-la objetivamente e somos produto do contexto histórico que vivemos, entretanto, reproduzi-la criticamente significa que podemos agir subjetivamente, ou seja, no modo com produzimos e somos produzidos como indivíduos.

3.3 Sobre as principais barreiras da Educação Inclusiva

A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (Salamanca, Introdução, § 6º).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume sua responsabilidade no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O preconceito é uma importante barreira à inclusão. O preconceito é um conceito complexo que pode manifestar-se de diversas maneiras e contra alvos diferentes. A exclusão é um mecanismo de preservação e identificação pela qual a nossa sociedade se constituiu. Dada a relevância destes fatores no desenvolvimento de todo o trabalho irei delimitar o foco dessa temática.

Selecionamos o texto de um autor brasileiro, L. Crochik para esclarecer a conceituação de preconceito, pois este autor desenvolve seus estudos em consonância com a Teoria Crítica e os estudos de Adorno¹⁸, bem como considera as estruturas e o funcionamento psíquico de abordagem psicanalítica.

Crochik (2006) explica em seu texto que o preconceito é formado por fenômenos psicológicos (manifestações individuais e necessidades irracionais) associados a processos de socialização (respostas a conflitos culturalmente gerados). Sendo assim, um indivíduo ser ou não ser preconceituoso deve ser analisado sob uma perspectiva histórica.

O indivíduo preconceituoso se apropria de idéias culturalmente preconceituosas (estereótipos) e as reveste, de acordo com sua necessidade, com “roupagens” diferentes. Um indivíduo com propensão ao preconceito pode desenvolver atitudes preconceituosas em relação a diversos objetos (como por exemplo a negros, judeus, deficientes, outro tipo qualquer de diferença). Assim, a atitude preconceituosa contém conteúdos em relação a seus objetos que são imaginários, são representações atribuídas ao objeto, ou seja, uma atitude preconceituosa não depende das características do objeto.

Crochik afirma no texto (2006, p.14) “As idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura”. O modo como o indivíduo se relaciona com a sua

¹⁸ Adorno, 1969, realizou nos EUA uma pesquisa sobre a personalidade autoritária.

cultura, como reflete a respeito de sua contribuição na sua constituição irá favorecer ou não o preconceito. O indivíduo é um produto cultural, mas pode diferenciar-se da cultura por meio da sua singularidade (pode criticá-la, modificá-la ou se identificar com ela, reproduzi-la). Neste processo de constituição cultural do sujeito Crochik (2006, p.15) ressalta que a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo e a ausência dessas características favorece o preconceito.

(...) numa cultura que privilegia a força, o preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil por aqueles que não podem viver a sua própria fragilidade (...) Em outras palavras, uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem os seus ditames, sem que esses correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual. (CROCHIK, 2006, p. 27 e 36)

O preconceito é uma atitude irracional e estereotipada, ou seja, ele valoriza o agir sem pensar. Mecanismos culturais preconceituosos procuram impedir a experiência e a reflexão do indivíduo, desse modo, o preconceituoso entende o mundo a sua volta como ameaçador (uma ameaça real ou imaginária), reage a essa ameaça, a esse estranho, principalmente, por dois mecanismos: a rejeição (não dar nenhum valor ou inferiorizar) ou a mimética (fingir-se de morto). Tais reações não são inatas. Elas se desenvolvem principalmente pela educação civilizatória. A educação ensina como a criança, o jovem, deve se relacionar com o que considera estranho (transmissão cultural). Muitos são os valores e conteúdos culturais transmitidos ao sujeito, que os assimila como favoráveis ou desfavoráveis conforme a sua percepção e de acordo com o que ele se identifica.

O estereótipo não se confunde com o preconceito, mas é um de seus elementos. Esse último, como dito antes, é uma reação individual, enquanto o primeiro é, predominantemente, um produto cultural, mas que se relaciona diretamente com mecanismos psíquicos infantis. (CROCHIK, 2006, p. 21)

Em seu texto o autor aponta ainda outros fatores que favorecem os estereótipos e preconceitos, como, por exemplo, as instituições. As diversas instituições sociais (família, escola, trabalho) fomentadas por uma cultura das definições precisas, da racionalidade, da agilidade, da verdade, enfim, definições de padrões modelos, normas de objetos, pessoas, ações e procedimentos favorecem a formação de estereótipos (a boa família é... o bom aluno é...o bom empregado é...) e, conseqüentemente, propiciam atitudes preconceituosas já que tais definições não deixam lugar para a dúvida e a reflexão. E, mesmo quando surge uma possibilidade de dúvida ela é logo raptada pelos mecanismos de reflexão rápida (e pouca), impossibilitando, do mesmo modo, novas experiências. Outros fatores culturais são apontados por Crochik como favorecedores dos estereótipos:

- o culto do EU, negando-se a fragilidade das pessoas e incentivando-se a competitividade; e
- a Indústria Cultural e a produção dos clichês, onde não há autonomia de reflexão e de experiência.

Esses dois fatores não se ligam diretamente com o conteúdo do preconceito, mas dizem a respeito da forma de pensar que é sócio-culturalmente exigida. Assim sendo, experimentar e ter a possibilidade de refletir sobre os juízos formados na experiência agem como um antídoto ao preconceito.

O resultado deste estudo levou-me a refletir sobre a complexidade do pensamento inclusivo, indicando que há a necessidade de mudança cultural para o avanço da proposta (é preciso abandonar a idéia de que a inclusão é para o deficiente apenas) e, também, conduziu-me a investigar as conceituações de deficiência/ NEE, bem como, sua importância e a aplicabilidade educacional e pedagógica.

Em uma cultura de valorização da normalidade, as pessoas ditas normais evitam os anormais. Neste contexto, uma pessoa com deficiência ou NEE ou com uma doença é uma pessoa diferente na sociedade, e, ser diferente em uma sociedade que se baseia em uma noção de normalidade pode acarretar, potencialmente, sua exclusão.

Na sociedade moderna, a diferença entre o normal e o patológico é dada pelas concepções culturais (elementos estatístico sobre a normalidade da maioria da população) e psíquicas (elementos sobre a noção de ideal de indivíduo).

Dessa forma, o único critério para distinguir o normal do patológico é dado por aquilo que a cultura exige, a cada momento, de seus membros e pelas respostas desses a essas exigências. (CROCHIK, 2006, p. 38)

Para Crochik (2006) preconceitos e estereótipos limitam e evitam o contato com o novo, o diferente, e assim diminuem a possibilidade do sujeito de se modificar com uma experiência.¹⁹ O pensamento fica rígido, incompleto pela economia de esforços intelectuais, ou seja, automatizado. Sem a reflexão e autonomia do pensamento a compreensão do normal e anormal, do saudável e o patológico, do igual e do diverso fica impossibilitada.

Para o autor o contrário do preconceito é revelar a diversidade de percepções sobre a realidade, bem como seu desenvolvimento histórico. A subjetividade e objetividade em equilíbrio é uma possibilidade de reflexão. Somando-se os argumentos a respeito da constituição do preconceito e a temática dos professores que tendem a utilizar o modelo de patologização da diferença posso interpretar que está formula é uma justificativa potencial para a exclusão dos alunos e alunas.

¹⁹ “Em outras palavras, o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados por meio da experiência.” (CROCHIK, 2006, p. 30).

4. Considerações Finais

Educação Inclusiva e a formação dos indivíduos – uma crítica às identidades administradas

Criar condições para um grupo construir sua identidade não significa buscar que ele se torne homogêneo, pelo contrário, corresponde a garantir que diferentes falas, provenientes dos diferentes lugares que cada um ocupa na instituição sejam compartilhadas e respeitadas. A identidade resulta da tomada de consciência das diferentes participações que existem no grupo e torna possível a ação planejada e coerente com os objetivos institucionais propostos, levando em conta as reais condições e aspirações do grupo. (SEKKEL, 2008, p. 32)

Dentre as diversas possibilidades de exame do campo educacional, elegi a constituição da identidade do professor, sob o foco da Educação Inclusiva, para objeto de estudo. Vejamos alguns dos enunciados coletados em nossa pesquisa bibliográfica a respeito das características do professor inclusivo:

- professores com conhecimentos e habilidades
- professores que aproximem-se das experiências que são dos outros; e da sua própria aprendizagem, sua própria experiência (experiências que devem ser constantemente refletidas)
- professores com versatilidade e grande autonomia - competências criativas e complexas - por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva
- professores dispostos a expor-se diante de si mesmo, aceitando seus próprios limites e fragilidades
- professores não propensos a aderir a receituários preconceituosos e autoritários
- professores com uma clara integração teoria e prática
- professores com atitudes de trabalhar em equipe, de cooperação com os outros atores e de intervenção no processo educativo e pela aceitação da diferença
- professores-pesquisadores que buscam trabalhar em equipe trocando saberes e experiências (...) tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda a vida
- professores-pensadores, reflexivos e confiantes em experimentarem novas práticas

- professores conscientes de processos sociais em que estão inseridos, como meio de facilitação do desenvolvimento profissional e da aprendizagem.

As características de professores inclusivos descritas acima apontam para um contexto sócio-cultural contemporâneo cuja demanda é de um “super-professor” capaz de refletir sobre a sua própria experiência e suas inter-relações com os outros e o mundo externo; Observa-se que tanto as características objetivas da função de professor, quanto as subjetivas aparecem na lista de exigências. Entretanto, tais demandas trazem consigo grandes perigos. O indivíduo é professor, mas não o é somente. Ele deve identificar-se com esta “identidade social” e ainda construir sua “identidade humana”. Vejamos se estes argumentos explicam-se melhor de outra maneira.

Conforme examinei nos capítulos anteriores a educação contemporânea, a fim de acompanhar as transformações da sociedade, exercita sua capacidade de renovação. A proposta inclusiva não escapou de enfrentar o grande paradoxo educacional de reproduzir ou alterar determinados padrões sociais em seus princípios e fundamentos, interrogando-os com antigas e novas questões do contexto educacional.

Todas estas tentativas de renovações ou mudanças no cenário educacional demonstram resultados que são, freqüentemente, analisados sob o aspecto de “crise”. Tal “crise” pode ser entendida esclarecendo-se o papel e a função da educação no cumprimento das exigências da sociedade. Mas também, admite (a tal crise) uma leitura sob o foco da formação do indivíduo; Um exemplo deste argumento esta nas reflexões dos mecanismos de desenvolvimento da sociedade moderna e da sua proposta de indivíduos livres na construção do sentido de sua experiência pessoal e social. Esta falsa liberdade moderna traz a reboque sentimentos de insegurança e incerteza permanentes nos sujeitos, estas sensações podem ser interpretadas como o mal-estar cultural apresentado por Freud. Outro exemplo do sentimento de crise (o conflito, a incerteza, a insegurança) pode ser observado quando adentramos a “roda vida” da escola massificada. A escola vê-se obrigada a trabalhar com objetivos completamente diferentes da “realidade que recebeu”: seus métodos e procedimentos já não são compatíveis com a clientela, mais numerosa e diversificada. Resultado: a escola não sabe quais são suas funções ou quais discursos devem seguir, ficando, assim, submissa aos excessos pára-pedagógicos e abdicando de suas tarefas eminentemente pedagógicas.

A consequência desse fenômeno de crise está na a legitimação da classificação e do fracasso escolar. Com isso observamos uma massa de alunos rotulados como indisciplinados, desinteressados e até incapazes; Ao lado deles estão os professores isolados, desconsolados e apontados como “bodes expiatórios” do fracasso escolar. Esta é a situação da escola diante de sociedade organizada para o mercado, para a formação de cidadãos-consumidores. O equilíbrio entre suas finalidades histórico-culturais e sociais e os ideais da educação inclusiva não será fácil de se realizar.

A compreensão dos processos de socialização e de formação dos indivíduos na sociedade contemporânea deve contemplar a multiplicidade de experiências e orientações com sentido entre o mundo da “vida” e o mundo “escolar”, ou seja, as pessoas devem construir o sentido social de seus projetos de identidade pessoal, humana. Para tanto, devemos considerar a importância das relações e do modo como elas constroem suas inter-relações objetivas e subjetivas.

O constante paradoxo de transformação e conservação da escola, somados as experiências de subjetivação e peso da liberdade moderna faz com que interpelemos o sentido da mudança do tempo presente. O caráter histórico da escola, seus valores, conhecimentos, práticas e saberes são heranças culturais e públicas inseridas na relação pedagógica e no paradoxo educacional; O contexto e os conhecimentos escolares que podem refletir uma imagem da sociedade, ao mesmo tempo, refletem algumas críticas e reformulações da ação educativa. Os processos de socialização e formação dos indivíduos, cuidadosamente examinados e praticados, podem transformar a educação. É nesse sentido que minhas considerações finais apontam para o conceito de inclusão conduzindo as transformações educacionais a uma revisão radical do modo como a escola tem produzido ou reproduzido a formação dos sujeitos, bem como suas relações e sua organização institucional cotidiana. Professores, equipe, alunos e toda família devem construir sentidos em suas experiências com o mundo escolar. A educação transformadora é educação emancipatória. Entendo que o fator emancipatório é primordial na educação (não somente aquela qualificada de inclusiva) pois prepara professores e alunos a se relacionarem mais abertamente com o mundo que os cerca, o que facilitaria o sentido de comunidade, o trabalho em equipe, a valorização da diversidade própria e alheia, enfim, valorizaria aquilo que nos torna humanos.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. **A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.** (MAAR, 1995, p.27, grifos nossos)

Neste contexto, compreender o princípio inclusivo apresentado pela Declaração de Salamanca (1994) em seu ponto fundamental, a saber, promover educação de qualidade a todos e combater a discriminação, necessita prescindir-se de um outro elemento essencial: o entendimento da contradição como um modo de funcionamento da sociedade capitalista e da Indústria Cultural e suas intenções de progresso.

Ao considerarmos as características da educação contemporânea (ela é uma atividade civilizatória, no sentido freudiano de ajustar os relacionamentos e promover o progresso, e um mecanismo de alienação, mecanização e massificação, através dos processos de semi-formação de indivíduos na sociedade industrializada) o cenário da proposta de educação inclusiva que demanda que a necessidade singular de cada aluno seja considerada e suprida é, no mínimo, impossível de ocorrer. Para realizar-se seria necessário que a escola não mais seja massificada, alienada e civilizatória, ou seja, é realmente uma tarefa de reconstrução da escola e da sociedade humana.

Este questionamento pode ser visto de outra maneira. Se a educação crítica é uma educação para o não-idêntico, o diferente, logo, é passível de se concluir que a educação inclusiva é uma educação crítica. O resultado desta lógica é um desafio imenso, pois, considerando o contexto contemporâneo atual, onde os homens unem-se e hostilizam-se através da lógica da identificação e, ao propor-se uma educação para as diferenças uma pergunta fica latente: o que será da agressividade inata (no sentido freudiano) do ser humano? Para aonde será direcionada sua energia, sua hostilidade, se o diferente já não mais é um alvo? Não posso sequer imaginar ou arriscar uma resposta. Contudo, certamente, será uma sociedade completamente diferente da que vivemos hoje.

Os objetivos da educação inclusiva dizem respeito a todos e devem recolocar a necessidade de **construção de uma sociedade humana**, identificando barreiras que se opõem ao seu desenvolvimento (...) Tendo esse foco como ponto de partida, **as práticas inclusivas devem contribuir para iluminar as necessidades de todos os protagonistas das ações educativas** que estão implicados no processo educacional. (SEKKEL, 2008, p. 26 e 27, grifos nossos)

Por fim, ao adentrar as discussões escolares não podemos desconsiderar o caráter histórico a função e os valores educativos e a potencialização dos discursos dos profissionais da educação como reflexos da cultura. Somente assim poderemos empreender a (re)construção de uma sociedade humana com indivíduos verdadeiramente livres e felizes. Será isto mesmo possível ?

Agradeço imensamente aos leitores que me acompanharam até aqui. Por fim gostaria de compartilhar um relato da minha experiência pessoal neste curso mestrado.

Compreender a educação é uma tarefa multidisciplinar que envolve tanto os conceitos fundamentais da educação quanto conceitos de outras disciplinas como a psicologia, a sociologia e a filosofia. Minha tentativa não foi de fugir da complexidade, mas considerá-la até onde minha capacidade permite. Foi uma tarefa extremamente difícil. Principalmente porque a cada pequena fração do conhecimento que fui capaz de apreender, logo percebia que o todo era bem maior. E a inevitável sensação de insignificância que se fez presente; Foi preciso combatê-la com a busca de significado de todo este processo de construção de conhecimento. Senti, ao redigir esta dissertação final que aprendi muito desde que iniciei estes estudos em um estado incrível de alienação e ingenuidade reflexiva. Ao final, pude desconfiar da imensidão dos desafios de se compreender o humano através das teorias científicas, e, talvez, esteja muito longe de conseguir realmente compreendê-las, entretanto, me senti muito mais capaz de seguir minha jornada como um sujeito pensante, consciente e mais emancipado do que antes. A possibilidade de empreender uma auto-crítica já foi um sucesso pessoal e intelectual.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola.(2000) **Dicionário de Filosofia**. Tradução: da 1ª. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, p.529 – 531.

ADORNO, Theodor W. (1985) **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1995a) **Educação – Para quê?**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação.(1959-69) Tradução Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. Edição, p. 139 – 154.

_____. (1995b) **Educação Após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação.(1959-69) Tradução Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. Edição, p. 119 – 138.

_____. (1995c) **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação.(1959-69) Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 169 -185

AINSCOW, Mel. (1997) **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In: UNESCO. Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na educação básica: 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 11- 32.

_____. (1998a) **Repensar as Necessidades Especiais**. IN: AINSCOW, Mel. Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores. UNESCO: Instituto Inovação Educacional, Lisboa, p. 27 - 42

_____. (1998b) **Melhorar a escolar através da valorização profissional dos professores.** IN: AINSCOW, Mel. Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores. UNESCO: Instituto Inovação Educacional, Lisboa, p.43 – 54.

AMARAL, Ligia A . (2003) **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

ASSIS, Machado. **“Conto de Escola”.** IN: O alienista e outras histórias. Biografia e introdução de M.C. Proença, Ediouro Edições, s/d.

BAKHTIN, Mikhail. (2007) **O freudismo: um esboço crítico.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva. Coleção Estudos, no. 169.

BAUMEL, Roseli Cecília R. de C. (2003) **Formação de Professores: algumas reflexões.** IN: CASTRO, Adriano (et.al). Educação Especial: do querer ao fazer. Orgs. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro e Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: AVERCAMP, p. 27-40

BEZERRA, Paulo. (2007) **Freud à luz de uma filosofia da linguagem.** In: BAKHTIN, Mikhail. O freudismo: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva. Coleção Estudos, no. 169. p. XI-XIX.

CAMBI, Franco. (1999) **História da Pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, p. 378 – 641.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de.(1997) **De Psicologismos, Pedagogismos e Educação.** Conferência proferida na 21ª. Reunião anual da Anped, setembro/ 1997.

CARVALHO, Rosita Edler.(2008) **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação.

CORREIA, Luis de Miranda.(2003) **Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não esta no seu perfeito juízo.** Porto: Porto Editora.

CROCHIK, Jose Leon. (2006) **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

DORON, Roland. **Dicionário de psicologia.** (2001) Organizado por Roland Doron e Françoise Parot. Tradução de Odilon Soares Leme. Adaptação, consultoria e revisão técnica de Maria Lucia Homem. 1ª edição. São Paulo: Ed. Atica.

FREITAS, Maria Teresa. (2007) **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento.** IN: KRAMER, Sonia (et al.) Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Sousa, Sonia Kramer (orgs). 2ed. Coleção questões de nossa época v. 107. São Paulo: Cortez, p. 26 - 38

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise.** (1978a) IN: FREUD, S. Seleção de Textos de Jayme Salomão. Tradução de Durval Marcondes e J. Barbosa Correa. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores. p. 1-36

_____. (1978b) **O mal-estar na civilização.** IN: FREUD, S. Seleção de Textos de Jayme Salomão. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores. p. 129-198

_____. (1978c) **Esboço de psicanálise.** IN: FREUD, S. Seleção de Textos de Jayme Salomão. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores. p. 199-246

GARCIA, C. M. (1999) **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa.** Lisboa: Porto Editora.

Houaiss. **Dicionário Eletrônico.** Disponível na internet no endereço: <http://houaiss.uol.com.br>. Capturado em 20/07/2009

IANO, R.P. (1986) **The study and development of teaching: with implication for the advancement of special education.** *Remedial and Special Education*, 7(5). p. 53-58

MAAR, Wolfgang Leo. (1995) **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª. Edição, p. 11 – 28.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (2003) **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

_____. (2006) **Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** IN: ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. p. 15-29

MARCONDES, Danilo. (2002) **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. (2001) **A Crise de paradigmas e o surgimento da modernidade.** IN: A crise dos paradigmas e a educação. Zaia Brandão (org). 7ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção questões de nossa época. V.35

MARCUSE, Herbert. (2001) **A noção de progresso à luz da psicanálise.** In: MARCUSE, Herbert. Psicanálise e cultura. Tradução: Isabel Loureiro e outros. São Paulo: Paz e Terra, p. 99 – 122.

MATOS, Olgaria Chain Feres. (1990) **Introdução.** In: HORKHEIMER, Max.. Teoria Crítica I: uma documentação. Trad. Hilde Cohn. Col. Estudos v.77. São Paulo: Perspectiva.

MATTOS, Edna Antonia. (2003) **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental na escola regular.** In: SILVA, Elizabeth da e ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Caminhos para a construção docente. Taubaté Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 45 – 64.

_____. (2004) **Inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total.** Revista Inclusão, n. 05, Universidade de Minho, Portugal, p.49-61.

ONU. **Declaração de Salamanca.** (1994) Disponível na internet via WWW URL:
http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp Capturado em 22/09/2004

PESSOA, Fernando. (2001) **Poesia - Alberto Caeiro.** Edição Fernando Cabral Martins, Ricardo Zenith. São Paulo: Cia das Letras. Poemas inconjuntos p. 190

PRIETO, Rosangela G. (2006) **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** IN: ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 30 - 74

RODRIGUES, David. (2005) **Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade.** In: Educação inclusiva e Necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFSM, p.45-63.

_____. (2006) **Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David (org) Inclusão e Educação- Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, p.299 - 318

_____. (2007) **Apresentação.** IN: RODRIGUES, Luzia Lima (Coord.) Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso. Universidade Tecnica de Lisboa. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, p. 9 - 12

SANTOS FILHO, Jose Camilo dos.(2007) **Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade.** 6ª ed. Coleção Questões de Nossa Época. V. 42. São Paulo: Ed. Cortez.

SCHAFFNER, C. Beth (et al.) (1999) **Dez elementos críticos para a criação de comunidade de ensino inclusivo e eficaz.** C. Beth Schaffner e Barbara E. Buswell. IN: STAINBACK, Susan.(et al) Inclusão: um guia para educadores. Susan Stainback e William Stainback. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, p.69 -87

SEKKEL, Marie Claire. (2005) **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva**. Boletim de Psicologia, vol. IV, n.122, p. 43-58.

_____. (2003) **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. (2008) **Ambientes inclusivos para educação infantil: considerações sobre o exercício docente**. Marie Claire Sekkel e Ricardo Casco. In: FRELLER, Cintia (et al.) Educação Inclusiva: percursos na educação infantil – Laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP. Cintia Freller, Marian A.L. Dias Ferrari e Marie Claire Sekkel (organizadoras) São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19-38.

SEVERINO, Antonio Joaquim.(1994) **Filosofia**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral. São Paulo: Ed. Cortez.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. (2003) **A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão de alunos com necessidade educativas especiais no ensino regular**. In: BAUMEL, Roseli. E RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri (orgs) Educação Especial do Querer ao Fazer. Campinas: Avercamp, p.53 -70

SKLIAR, Carlos. (2006) **A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro**. In: RODRIGUES, David (org) Inclusão e Educação- Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15 – 34

STAINBACK, Susan.(et al) (1999) **Inclusão: um guia para educadores**. Susan Stainback e William Stainback. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

TAYLOR, Charles. (2005) **As fontes do self – A construção da identidade moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola.