

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS  
INCLUSIVOS

Bárbara Cristina Farina

**O Preconceito e a Inclusão Escolar:  
a influência do lugar  
(construindo escadas, superando muros)**

Porto Alegre

2009

**Bárbara Cristina Farina**

**O Preconceito e a Inclusão Escolar:  
a influência do lugar  
(construindo escadas, superando muros)**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientador:**

**Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista**

**Porto Alegre**

**2009**

*Dedico este trabalho a todos os colegas e professores do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos que, cada um a sua forma, me motivaram a lançar um novo olhar sobre a educação e sobre as suas possibilidades de mudança e de transformação.*



*“[...] o duplo obstáculo que a maioria das pessoas com deficiência enfrenta consiste nas barreiras arquitetônicas e nas atitudes. Cada um desses obstáculos pode isolar, e de fato isola, milhões de pessoas da sociedade em que vivem. Juntos formam um muro de crueldade e indiferença. Tijolo a tijolo, a comunidade que inclui a deficiência e reabilitação está reduzindo o obstáculo das barreiras arquitetônicas e chegou o momento de concentrar idêntica atenção ao obstáculo das atitudes.”  
(Bárbara Duncan)*

## RESUMO

A monografia desenvolvida teve como objetivo avaliar a influência do Lugar na produção do Preconceito em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em espaços escolares de Inclusão. Para tanto, este estudo foi alicerçado em uma pesquisa bibliográfica concentrada nos campos do saber da educação especial, da sociologia e da geografia, elencando como conceitos chave a Inclusão, o Lugar, o Preconceito e as Necessidades Educacionais Especiais. Pelo considerável leque de significações possíveis para os conceitos chave, cada um foi definido e aprofundado em um capítulo correspondente. Ao final, todos foram aproximados em um último capítulo, numa tentativa mais concreta de responder a questão que este trabalho levanta. Assim, o Lugar (como espaço de vivência do sujeito) foi identificado como possuidor de uma considerável influência na formação do Preconceito, podendo auxiliar tanto na sua manutenção quanto na sua transformação. Tornou-se, possível, assim, perceber o Lugar como um espaço flexível, passível de modificação pela ação de seus elementos verticais (globais) ou horizontais (particularizados). Ainda, foi possível perceber, na análise, que a Inclusão figura como um novo elemento horizontal do Lugar 'sala de aula'; elemento este que passa a questionar o perfil idealizado de indivíduo que (eleito pelo poder hegemônico) demarca a normalidade e o desvio. A Inclusão funciona, então, como um possível caminho para a amenização do Preconceito, desde que acompanhada de práticas em que a possibilidade da Experiência e da reflexão sejam efetivadas, auxiliando na formação do conhecimento. Se o Preconceito representa o muro que limita as relações humanas (sendo o resultado da falta de conhecimento e da antiexperiência), se ele se expressa no e pelo Lugar, é preciso construir a escada capaz de ligar os espaços dos ditos normais e dos desviantes. Uma sala de aula com práticas de fato Inclusivas parece o Lugar ideal para isso, pois contém, em si própria, a essência da Diversidade Significativa, da vivência, da Experiência, da formação do conhecimento e da possibilidade de sobrevivência segundo critérios mínimos de respeito e de igualdade.

Palavras-chave: **1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Lugar. 4. Preconceito. 5. Necessidades Educacionais Especiais. 6. Diversidade Significativa. 7. Experiência.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1 A INCLUSÃO ESCOLAR: A ESCADA .....</b>	<b>11</b>
1.1 HISTÓRIA E SUAS HERANÇAS .....	12
1.2 DO DIREITO À DIVERSIDADE .....	16
<b>2 O LUGAR, A SOCIEDADE E O INDIVÍDUO: O PALCO E OS ATORES .....</b>	<b>19</b>
2.1 O LUGAR.....	20
2.2 O LUGAR E OS SEUS ELEMENTOS.....	22
<b>3 O PRECONCEITO, ORIGENS E EXPRESSÕES: O MURO .....</b>	<b>28</b>
3.1 A CULTURA E A SOCIALIZAÇÃO.....	32
<b>4 AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A INCLUSÃO: ESPIANDO O OUTRO LADO .....</b>	<b>41</b>
<b>5 O PRECONCEITO, O LUGAR E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: SUPERANDO O MURO .....</b>	<b>48</b>
5.1 AS EXPERIÊNCIAS E A REFLEXÃO .....	52
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

Preconceito e Inclusão. Afinal, seriam estes dois elementos capazes de conviver em um mesmo ambiente? Seriam eles capazes de dividir o mesmo Lugar<sup>1</sup>? O Preconceito se expressa no Lugar, mas até que ponto deriva deste? Estas são algumas questões que este estudo pretende responder, partindo do ambiente e das relações escolares. Configura-se então um palco (a sala de aula), no qual os atores (alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar como um todo) assumem certos papéis ao mesmo tempo em que procuram determinar os papéis dos demais componentes, não aceitando deles qualquer improvisação (a estigmatização resultante do Preconceito), mas procurando fazer com que todos participem (em um ambiente de Inclusão) de uma mesma peça (o Lugar). É evidente que a peça (o Lugar) se torna um elemento central nesta análise, a medida que representa as relações que se darão entre os atores, o enredo e o palco. A questão que se coloca é o quanto este Lugar será definidor do maior ou menor sucesso do espetáculo.

Apesar da conotação teatral, verdade é que a questão em análise é extremamente complexa e envolve elementos frágeis e polêmicos dentro da sociedade e, de forma especial, da educação contemporânea. Certamente, uma infinidade de variáveis precisaria ser analisada. Ao longo deste trabalho, se procurará alinhar algumas reflexões a respeito das consideradas essenciais, começando pelo que se julga ser o objetivo central de grande parte das discussões dentro das relações sociais, da educação e das práticas inclusivas: o conhecimento.

O conhecimento, que poderia ser considerado como o objetivo principal da existência humana, tem sofrido graves confusões a respeito do seu real significado prático. O conhecimento é o que torna a sociedade realmente ‘humana’, capaz de refletir e compreender a realidade que a envolve e a toca. É o conhecimento que permite ao homem decidir, de forma consciente, sobre todos os quesitos de sua vida, desde as decisões mais pessoais (do seu modo de vida às suas escolhas e crenças particulares) até as decisões que possuirão influências coletivas (opções políticas, atuação na sociedade etc). Em suma, é o conhecimento que leva o homem a crer ou não na vida, na sociedade e no próprio homem. O conhecimento humaniza e socializa.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, algumas palavras serão demarcadas por uma letra maiúscula em seu início. Estas palavras representarão importantes conceitos durante a construção deste estudo. É importante que o leitor atente para o significado que elas receberão ao longo do trabalho, que em alguns casos não conferem exatamente com a sua compreensão mais usual.

A fonte do conhecimento é impossível de ser definida. O homem constrói o seu conhecimento partindo das mais diversas fontes: da observação à atuação, dos momentos de solidão aos momentos de intensa interação social, do olhar ao escutar e do falar ao calar. Contudo, na nossa sociedade, se fundou uma instituição que possuiria a função social de figurar como local oficial para a construção do conhecimento: a escola. A escola seria, então, o local onde o conhecimento teria terreno fértil para crescer e se desenvolver. Seria o local onde a curiosidade seria considerada uma preciosidade e tratada com zelo, e onde a reflexão e a ação seriam constantes. Seria o local no qual não se encontrariam todas as respostas, mas subsídios para que estas pudessem ser desenvolvidas, ou para que novas fossem geradas. Na escola, as crianças se tornariam seres reflexivos, atuantes e conscientes; se tornariam cidadãos, responsáveis pela sociedade da qual fazem parte. A escola seria o local próprio para a construção do conhecimento, se tornando, por conseguinte, fonte de humanização e socialização.

A escola, por trazer consigo uma bagagem tão vasta e essencial, passa a ser entendida como direito e obrigação de todos os cidadãos (em especial, de todas as crianças), independente de posição social, etnia ou possibilidade física e mental. Um espaço realmente democrático e aberto, no qual o conhecimento construído através da ação social aliada à atuação individual passa a ser enfocado como razão e objetivo. Neste sentido, o discurso da Inclusão ganha espaço e se justifica. Sendo a fonte de conhecimento da sociedade, o que a caracteriza como humana, como deixar alunos com necessidades educacionais especiais à parte dela? Não fariam estes alunos parte desta mesma sociedade que se procura humanizar? Não teriam eles os mesmos direitos e deveres para com os demais?

A educação é um direito ‘público subjetivo’ do indivíduo, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois é ao mesmo tempo garantido pelo Estado e um dever do cidadão para com a sua sociedade. Esta característica indica o quanto a educação é imprescindível para a sociedade (bem público), para o pleno desenvolvimento desta, evitando a desigualdade e o conflito.

Entretanto, por uma série de interesses e especificidades da sociedade atual, a escola (contraditoriamente ao que se propõe e ao que lhe é proposto legalmente) se afasta do perfil supracitado. Ao invés de abrir espaço para que todos tenham as mesmas possibilidades de crescimento (se respeitando as respectivas particularidades) se tem uma crescente tendência à homogeneização e à classificação, mascaradas por práticas superficiais de aceitação do diverso dentro do ambiente escolar, arbitrariamente denominadas como práticas inclusivas.



Em verdade, a escola acaba refletindo o ciclo vicioso que impera na sociedade, no qual cada um é incentivado a lutar pelo seu próprio espaço e pelos seus próprios interesses: uma lógica competitiva, que se baseia na sobrevivência dos mais fortes e justifica a negligência aos mais fracos. Dentro de uma perspectiva em que os processos Inclusivos são valorizados, cabe questionar como poderia uma instituição escolar voltada para a seleção e para o ordenamento aceitar alunos que não se enquadram nos quesitos mínimos exigidos pelos parâmetros de normalidade socialmente aceitos.

Nesta complexa problemática, em que os direitos dos cidadãos não são correspondidos concretamente pelas estruturas da sociedade, nem são claramente respaldados pela legislação vigente, se levanta uma questão que parece ser mais séria e mais difícil de ser resolvida do que as anteriores: o recorrente Preconceito destinado aos alunos que não se encaixam no perfil da normalidade – os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dentro dessa lógica de exclusão e de competitividade, como evitar a formação de estereótipos, se o que é buscado representa um padrão homogêneo? Ainda que presentes em salas de aulas regulares, os alunos com necessidades educacionais especiais acabam sendo rotulados como incapazes (pelos diversos atores envolvidos no ambiente escolar); rótulos esses que aprisionam e dificultam a tarefa de mostrar que esses alunos não são a própria deficiência, mas indivíduos que a possuem.

O Preconceito, entendido como uma concepção de objetos e seres não respaldada por uma experiência anterior justificatória – conforme Amaral (2002) – é colocado como um dos maiores obstáculos dentro da educação inclusiva por não ser uma característica totalmente consciente ou controlável do ser humano. Tanto que, muitas vezes, o próprio indivíduo, por uma série de regras sociais e valores morais, nega possuí-lo, se tornando incapaz de ler na sua própria postura e no seu discurso o seu Preconceito.

O Preconceito é gerador de rótulos, denominados por Erving Goffman (2008) como *estigmas*, que resultariam na ‘coisificação’ do indivíduo que o recebe. Assim, o aluno com necessidades educacionais especiais (estigmatizado como impotente, incapaz e incompetente) se torna um apêndice descabido e incoerente dentro da sala de aula regular. Um modelo destinado ao fracasso, ao qual não se destinam demandas e pelo qual não se tornam necessárias mudanças significativas no ambiente e na postura.

Ainda que originado socialmente, o Preconceito é constituído em um plano psíquico, ou seja, é expresso individualmente, o que justifica os diferentes tipos e intensidades de

Preconceitos. Assim, este estudo pretende analisar a influência do Lugar<sup>2</sup> na produção do Preconceito em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em espaços escolares de Inclusão. A questão que se coloca é até que ponto o Lugar influencia na construção individual do Preconceito. Para tanto, este estudo será alicerçado pela pesquisa bibliográfica referente aos conceitos fundamentais envolvidos e as suas interações, sendo eles o Preconceito, o Lugar, as Necessidades Educacionais Especiais e a Inclusão.

Para alcançar este fim, esta monografia foi desenvolvida em cinco partes, correspondendo cada uma delas a um capítulo distinto, conforme a relação a seguir: o primeiro capítulo, intitulado ‘A INCLUSÃO ESCOLAR: A ESCADA’, tece reflexões iniciais sobre o processo que dará base aos demais fenômenos analisados – a inclusão – que, como fruto de uma evolução histórica e legal, se expressa em uma lógica de educação para todos, que influencia na formação dos Lugares ao mesmo tempo em que é limitada pelo Preconceito; o segundo capítulo, denominado ‘O LUGAR, A SOCIEDADE E O INDIVÍDUO: O PALCO E OS ATORES’, tem como objetivo definir e analisar o Lugar como um conceito operacional para a compreensão do Espaço Geográfico, se tornando uma forma de analisar as relações entre o homem e o Espaço, ao mesmo tempo em que se institui como palco transformado e transformador do próprio homem; o terceiro capítulo, chamado ‘O PRECONCEITO, ORIGENS E EXPRESSÕES: O MURO’, se concentra na vinculação do Preconceito a sua origem e expressão, analisando-o sob uma perspectiva respaldada nos campos sócio-antropológicos e psicológicos; o quarto capítulo, intitulado ‘AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A INCLUSÃO: ESPIANDO O OUTRO LADO’, reflete sobre o significado das Necessidades Educacionais Especiais, encaradas como diferença ou diversidade, e das práticas inclusivas como um caminho para a educação para todos; e, por fim, o quinto capítulo, denominado como ‘O PRECONCEITO, O LUGAR E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: SUPERANDO O MURO’, procura vincular o Preconceito-Lugar às Necessidades Educacionais Especiais em um processo de Inclusão escolar. Este último capítulo pode ser considerado um dos eixos mais importantes do trabalho, pois representa o elo entre os diferentes conceitos levantados.

Sendo a educação uma decorrência “[...] de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano [...]” (CURY, 2002), uma decorrência sim cultural (socialmente acordada), mas nem por isso menos autêntica, ela é necessária para configurar uma pessoa como um ser humano atuante, com direitos, deveres, semelhanças e diferenças.

---

<sup>2</sup> O Lugar será entendido como a expressão do Espaço Geográfico em uma escala pontual, próxima, em que as vivências acontecem e em que os cotidianos são repartidos.

Logo, ela é sim direito de todos. Seja pela busca da diminuição da desigualdade, seja pela busca de uma sociedade mais organizada e justa, seja pela afirmação de cada um como um ser humano digno – conhecedor e responsável pelo seu papel na sociedade. Se a escola é, como foi afirmado no início desta discussão, o local oficialmente construído para a efetivação da aprendizagem, se tornando fonte de humanização e socialização, não é viável nem compreensivo deixar qualquer indivíduo sem este direito. Contudo, menos viável ou aceitável é realizar esta Inclusão por simples cumprimento legal ou moral, sem uma preocupação com a forma como é feita. Sem uma preocupação com a aceitação ou não destes sujeitos, com os respectivos papéis que passarão a assumir na comunidade escolar. Em suma, sem uma preocupação real se estão de fato sendo incluídos, ou se estão sendo apenas incorporados formalmente, mas essencialmente excluídos socialmente pela estereotipia e pelo Preconceito.

Com este estudo, se pretende analisar o quanto as escolas inclusivas podem colaborar na diminuição do Preconceito, por mais que se saiba que a anulação deste problema social seja impossível. O objetivo é fornecer subsídios para que o professor, dentro de um espaço escolar inclusivo, se torne capaz de reconhecer os elementos que expressam o preconceito, agindo intencionalmente na busca pela amenização deste processo, seja através de um planejamento prévio e de atividades focadas para este fim, seja no desenvolvimento de um olhar sensível que perceba os avanços e retrocessos no processo de inclusão do qual participa.

## 1 A INCLUSÃO ESCOLAR: A ESCADA

A Inclusão escolar, tema em discussão na maioria das instituições ligadas ao ensino e à aprendizagem, apresenta uma névoa ao seu redor que impossibilita o seu entendimento completo e prático. Uma visão distorcida do que o processo de Inclusão deveria representar leva grande parte da sociedade a acreditar que a convivência entre diferentes e a garantia da sociabilidade são os objetivos maiores desta forma de compreender e agir dentro da educação. É certo que a escola é tida como o local próprio para a construção do conhecimento, se tornando, por conseguinte, fonte de humanização e socialização. Contudo, ela é essencialmente uma fonte de desenvolvimento de habilidades e competências, que deveria atingir a todos segundo a singularidade de cada um.

A Inclusão figura como o alicerce central deste trabalho, sobre o qual os demais fenômenos encontrarão aplicação. Assim, será em um ambiente de Inclusão que se pensará na organização dos Lugares e na formação do Preconceito. Será a Inclusão que, dentro da lógica que se pretende propor, figurará como uma escada, superando o muro do Preconceito que divide e isola os diferentes Lugares. Portanto, se torna necessário lançar um olhar um pouco mais demorado sobre esta forma de compreender e agir dentro de educação.

A Inclusão será compreendida, neste trabalho, como uma prática-filosófico-pedagógica voltada ao pleno desenvolvimento de cada aluno, dentro da sua individualidade e das suas potencialidades. A Inclusão funciona, assim, para todos e não apenas para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, organizadas pela Secretaria da Educação Especial vinculada ao Ministério da Educação brasileiro, é possível encontrar a seguinte definição para Inclusão:

[...] Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 22)

Neste mesmo texto, a Inclusão é colocada como um meio seguro para a construção de uma sociedade democrática e para a participação cidadã, residindo aí sua maior importância. A Inclusão escolar, por sua vez, segundo este mesmo documento, deveria compor um projeto pedagógico e social reflexivo, que proporcionasse diferentes possibilidades de aprendizagem, de acordo com o diferente leque de habilidades/potencialidades existentes em sala de aula.

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global. (BRASIL, 2001, p. 22)

Fica evidente que a Inclusão escolar se torna um caminho para a Inclusão social, sendo impossível pensar em uma sem a outra. É evidente, também, que esta não é uma forma de organização pedagógica simples de ser aplicada, de forma que a adaptação das escolas (e da sociedade) tende a ser vagarosa, com momentos de avanço e retrocesso, como qualquer movimento de transformação apresenta. Os próximos subcapítulos se destinarão a demonstrar essa evolução através do resgate histórico e legal da educação especial e dos processos inclusivos.

## 1.1 HISTÓRIA E SUAS HERANÇAS

A discussão a respeito da Inclusão tem sua origem na Europa, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, no qual surge o questionamento da necessidade de integração dos desviantes (principalmente devido às deficiências oriundas da guerra) aos espaços compartilhados e à escola. Contudo, o histórico que precede este processo é bastante longo e será aqui resgatado de forma bastante sucinta, apenas para que se compreenda alguns dos preceitos que se tem até a atualidade como heranças destas situações passadas, que se colocam como obstáculos para uma Inclusão escolar efetiva.

Em um primeiro momento, é importante resgatar que a deficiência, durante a Idade Antiga e a Idade Média, era vista como uma marca negativa, muitas vezes advinda de algum tipo de punição mística, de forma que as práticas de eliminação e abandono destes indivíduos eram comuns. Todas estas práticas eram profundamente marcadas pelo ocultismo, mas é dentro deste mesmo contexto místico (marcado pela influência crescente da igreja cristã) que, durante a Idade Média, se começa a lançar um novo olhar sobre as pessoas com deficiências. Segundo Tezzari, “[...] estas seriam instrumentos de Deus que chamariam a atenção dos homens, dando-lhes a possibilidade de fazerem caridade [...]” (2001, p. 19). Este novo olhar, no entanto, não era um constante, de forma que as práticas de eliminação não foram totalmente anuladas.

No final da Idade Média, ainda sobre forte influência do cristianismo, se inicia a prática da institucionalização dos indivíduos desviantes, de forma indiscriminada e com o único intuito de preservar a parcela ‘sadia’ da sociedade. Os deficientes eram um peso para a família, pois não eram produtivos e ainda exigiam cuidados e gastos. Além disso, os sentimentos de culpa e vergonha, ligados à ainda presente noção da deficiência como castigo divino, permaneciam levando as famílias a renegarem seus filhos, escondendo-os ou reforçando a questão da separação física que os asilos possibilitavam. Os asilos passam a figurar, para a família dos desviantes, como uma solução prática (pela diminuição dos gastos), dentro dos princípios morais da época (pois o abandono havia sido substituído, na teoria, pelo encaminhamento a um lugar apropriado, ‘de cuidado’). No entanto, na prática, os asilos figuraram como grandes depósitos, em que os mais diferentes desvios se misturavam.

Os leprosários e hospícios, construídos na Idade Média para isolar os contaminados pela lepra, passaram a acolher “piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, libertinos, delinqüentes, mutilados e possessos.” (PESSOTTI, 1984 *apud* TEZZARI, 2001, p. 21-22).

Percebe-se já nesta época a ainda presente característica da afirmação da normalidade a partir da rotulação da anormalidade, bem como a tendência à definição de espaços de isolamento do diferente. Além disso, se faz presente a lógica assistencialista que, como as características anteriores, ecoa nas práticas atuais.

No século XVI, Paracelso e Cardano dão origem ao enfoque médico destinado aos indivíduos desviantes, tendo início na própria observação e dissecação de cadáveres. Segundo Rosita:

[...] Este modelo pode ser sintetizado nos estudos e pesquisas sobre causas que geram doenças que se manifestam no corpo e organismo dos sujeitos [...] numa concepção linear que traz, em si mesma, a ideia do encadeamento entre causa e efeitos, numa perspectiva determinística e permanente. (CARVALHO, 2008, p. 26)

Assim, as características destacadas nos indivíduos eram essencialmente físicas e orgânicas, de forma que as deficiências eram tratadas como causa-consequência de algo, cabendo aos estudiosos combater as causas para eliminar as deficiências. Importante ressaltar como parte dessa visão médica, alicerçada na busca pelas causas e por soluções, permanece como uma forte característica na sociedade atual, bem expressa através de documentos balizadores na educação especial e nas práticas inclusivas, como a CID-10<sup>5</sup> (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – documento este

válido, desde 1998, em todo o território brasileiro para fins de classificação e avaliação) e a CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens). Estes documentos servem como alicerces para a educação especial e, muitas vezes, como pré-requisitos para a aceitação de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas.

No início do século XIX, Jean-Marc Gaspar Itard figura como um inovador na pesquisa e no investimento na educação de crianças com deficiência. Assim, se torna um pioneiro na educação especial, através da experiência educativa com Victor, o 'selvagem de Aveyron'. Itard traz a ideia da construção social do homem, além da aprendizagem a partir do treinamento e da possibilidade de compreensão de regras gerais e da realização de tarefas cotidianas. Em referência à prática de Itard com Victor, Banks-Leite e Galvão propõem:

Itard [...] defendeu com convicção a ideia de educá-lo e de (re)integrá-lo à sociedade. [...] encarrega-se, diretamente, de sua educação moral e intelectual com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade. [...]  
[...] É verdade também que, provavelmente, Itard decidiu empreender a educação de Vitor por um compromisso ético, julgando ser indigno da parte da sociedade deixá-lo solto à própria sorte depois de ter, esta mesma sociedade, extraído o menino do contexto em que vivia. [...] (2000, p.5)

Os trabalhos de Itard ganham destaque e aprofundamento, posteriormente, na educação de surdos, mas a sua fundamental importância se encontra na crença e investimentos na educação de uma criança desacreditada pela sociedade. Referenciando-se em Pessotti (1984), Tezzari reafirma a importância dos trabalhos de Itard, por estarem neles “[...] geniais relatos pedagógicos da história quanto à metodologia de ensino [...] fundamentos da avaliação e da didática [...] na área da deficiência mental.” (2001, p. 23)

Do fim do século XIX até 1950, aumentam significativamente as instituições para deficientes. Há a tendência de criação de ‘escolas comuns públicas’, nas quais não havia espaço para os grupos minoritários e marginalizados, incluindo os deficientes, que eram destinados para as instituições especializadas (se criando inclusive a figura do professor especializado). A educação destes indivíduos desviantes passa a ser acreditada, desde que separada espacialmente e temporalmente das classes regulares.

Após a Segunda Guerra Mundial, se intensificam as organizações de pais de crianças deficientes, até mesmo em consequência da própria guerra, gerando a demanda por mudanças tanto em termos de atendimento e diagnósticos, quanto em termos de acesso à educação.

As duas guerras mundiais que marcaram o século XX produziram um enorme contingente de mutilados em batalhas que, além das deficiências físicas, apresentavam problemas emocionais e de readaptação social. Essa situação,

paradoxalmente, estimulou o desenvolvimento científico das práticas de reabilitação, bem como o movimento em defesa dos direitos das minorias. (CARVALHO, 2008, p. 32)

A partir daí, se intensificam os movimentos em prol dos direitos dos indivíduos com deficiências que, pela primeira vez na história, começam a reivindicar por si próprios, sem intermediações de terceiros. Abre-se espaço para que instituições de cunho privado ocupem o espaço deixado pelo Estado; assim, a partir da década de 70, instituições como a APAE ganham força e representação. Cria-se a demanda efetiva por mudanças, que começam a aparecer em forma de discussão e prática a partir da década de 80.

Estas discussões passam a se efetivar em encontros internacionais, nos quais são discutidas diretrizes gerais que aparecem em grande parte dos documentos legais existentes no mundo. Para o Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos (ocorrida em 1990) foi um marco para a tomada de decisões a respeito de mudanças e busca de melhorias na educação do país. Sobre o processo de Inclusão, reflete a autora Rosana Glat:

Esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir dos anos 90, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (2007, p. 16)

Assim, passa a ser divulgada a ideia do acesso mais equilibrado de oportunidades e da educação para todos. Para compreender a importância de uma educação para todos, é fundamental se debruçar, ainda que rapidamente, sobre a importância e o papel que a escola passa a receber a partir daí, pois implica em uma mudança de paradigmas.

A educação tem em suas bases a tentativa de fornecer os meios para que, tanto de forma individual quanto coletiva, a sociedade seja capaz de se desenvolver em diversos sentidos – da atuação reflexiva e politizada, ao acesso aos meios básicos de sobrevivência e crescimento etc. Contudo, a prática social efetiva só se estabelece quando há a construção de uma bagagem mínima, tanto de valores quanto de conhecimentos, a respeito desta própria sociedade e da sua forma de funcionamento. Assim, a educação seria necessária para a afirmação da prática democrática e para o estabelecimento de uma visão menos discriminatória de sociedade.

Ainda que o direito à educação contenha um viés social muito forte, fruto da luta social pela diminuição das desigualdades e pelo acesso equilibrado às oportunidades, ele se



torna possível porque também traz vantagens para as classes dirigentes que, através da educação, conseguem garantir a manutenção de seu *status quo*. Para tanto, alguns valores passam a ser disseminados, sendo possível citar a máxima que relaciona o progresso pessoal e seu conseqüente status social ao esforço individual. Assim, ao mesmo tempo em que a educação para todos contem um viés que busca o equilíbrio social, também justifica a desigualdade partindo do pressuposto de que todos recebem oportunidades (mesmo que desiguais), mas que alguns não a aproveitam.

Estas incoerências aparecem, também, nas leis que respaldam a prática inclusiva, surgindo como obstáculos para a sua efetivação. Uma análise mais detalhada sobre a legislação vigente é tecida no subcapítulo a seguir.

## 1.2 DO DIREITO À DIVERSIDADE

Por sua dimensão e por suas conseqüências sociais, é justificado o espaço que as práticas Inclusivas ganham em grande parte das legislações de diversos países, incluindo o Brasil, bem como nos documentos desenvolvidos pelos organismos internacionais. Mais do que um direito dos indivíduos, a educação é entendida como um dever do Estado, gerando um movimento em prol da Inclusão alicerçado na própria legislação. Este movimento é seguido pela sua mão contrária, que cria obstáculos sustentados, essencialmente, pelos mitos e credices que, servindo a uma lógica dominante, servem mais para separar do que para unir os diferentes indivíduos.

De uma forma ou outra, a educação é indiscutivelmente o único caminho para o alcance de quesitos mínimos de sobrevivência com dignidade, como o acesso aos bens sociais, à luta (e participação) política e à emancipação do indivíduo (compreendida como a superação da ignorância). A educação é entendida como um dever do Estado, se tornando ação na forma da obrigatoriedade da frequência à escola (o que permite ao Estado aplicações coercitivas e punitivas a quem não cumpre o imperativo) e se configurando universal na medida em que a gratuidade se estende aos diferentes níveis de ensino.

Recorrendo às legislações brasileiras, é possível comprovar o caráter de responsabilidade Estatal que a educação recebe, principalmente a de ensino infantil, fundamental e médio. Tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de Diretrizes e Bases e no Estatuto da Criança e do Adolescente, é recorrente a afirmação de que é dever do Estado

garantir o acesso de todos à educação básica gratuita, cabendo-lhe inclusive o direito de realizar recenseamentos e intervir junto aos responsáveis dos menores no caso do não cumprimento da obrigatoriedade de presença em sala de aula. Segundo a Constituição Federal brasileira, no seu 206º artigo, o ensino deveria estar respaldado em alguns princípios, dos quais alguns serão destacados a seguir:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Deste documento, bem como dos demais já citados, também é possível retirar alguns objetivos do Estado como provedor da educação, tais como a busca de uma ‘formação básica comum’ (o que sugere um acesso equilibrado às oportunidades sociais, políticas e trabalhistas) e o estabelecimento de ‘padrões mínimos de qualidades de ensino’, como consta no 7º inciso do artigo destacado.

A educação passa a ser, então, ao mesmo tempo, um direito do indivíduo, garantido em quantidade e qualidade pelo Estado, e um dever do cidadão para com a sua sociedade. Esta dualidade característica do direito ao ensino é expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (em seu 54º artigo, 1º parágrafo) pela terminologia ‘público subjetivo’, ou seja, a instrução é dever e direito do sujeito/subjetivo (não cabendo a ninguém questioná-lo ou negá-lo) e é imprescindível para a sociedade/bem público, para o seu pleno desenvolvimento, evitando a desigualdade e o conflito.

Os indivíduos teriam então, ao mesmo tempo, direito à igualdade e direito à diferença. Por mais que todos estejam incluídos em um mesmo meio (se desconsiderando, neste ponto, a existência de estabelecimentos privados e, em sua maioria, elitizados), eles não se tornam iguais, e não há o objetivo de que se tornem. Por mais que se pretenda tornar imperativa a igualdade de oportunidades, a Inclusão total leva a um grande leque de habilidades, deficiências e diferenças que conviverão no mesmo espaço, tornando-o extremamente complexo e diversificado.

Apesar da previsão legal de que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais tenham espaço na escola regular (oferecida gratuitamente pelo Estado), uma brecha é deixada para que não haja a obrigatoriedade desta presença no momento em que os artigos dos três documentos brasileiros supracitados colocam-na como uma ‘preferência’ e não propriamente

como uma obrigação. Como exemplo, se pode resgatar o 3º inciso do 4º artigo da Lei de Diretrizes e Bases que coloca como uma garantia o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1997). Pode-se, afirmar, então, que a presença efetiva dos alunos desviantes não é ainda um direito garantido por lei; não apenas por esta questão dúbia e formal, mas pela falta de preparação e estrutura das escolas que por ventura estão recebendo estes alunos.

De uma forma ou outra, o direito à educação não se limita ao estar na escola, ao freqüentá-la ou a desfrutar do seu meio social. O direito à educação indica o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e à certificação de que este processo está ocorrendo. Assim sendo, fica explícito que, na maioria dos estabelecimentos de ensino, os alunos desviantes não estão tendo o seu direito à educação exercido, reduzindo o seu estar escolar às práticas de socialização que, apesar de importantes, não representam o objetivo central dos processos Inclusivos.

Contudo, conforme Carlos Roberto Cury (2002), o direito tem a sua gênese na efetivação da demanda, na pressão que pode ser exercida por um determinado grupo que se julga desfavorecido. Há pouco tempo, as pessoas dotadas de alguma deficiência eram tidas como inválidas, como despossuidoras da capacidade de aprendizagem formal. Logo, a demanda pela efetiva aprendizagem destes alunos (respeitando as suas individualidades, mas incentivando o seu crescimento dentro de suas maiores habilidades) ainda está sendo formada. E é esta demanda que será capaz de realizar mudanças mais significativas na educação, que levem os alunos (de forma geral) a terem um direito primordial respeitado de fato: o direito à diversidade.

A diversidade, que pode ser encarada tanto como riqueza quanto como obstáculo, acaba ameaçando os padrões pré-fixados e a organização pré-estabelecida dos Lugares. O Preconceito e todas as suas pré-concepções vêm para renegar totalmente o diverso que, como dito no início do capítulo, isolam o diferente através de um muro quase intransponível, demarcando os Lugares. A construção desta escada, que supere o muro, representa a possibilidade do convívio entre os diferentes, em uma lógica de pertencimento e de cooperação, que figuraria como a própria Inclusão. Cabe analisar agora os elementos que comporão o cenário no qual essa escada se torna necessária e no qual esta história se desenvolverá: o palco e o muro – o Lugar e o Preconceito.

## 2 O LUGAR, A SOCIEDADE E O INDIVÍDUO: O PALCO E OS ATORES

Os palcos, os locais em que se apresentam os atores que encenam a vida cotidiana, não possuem nada de simples ou banais. Por trás de cada cortina, de cada elemento do cenário, de cada fala ou olhar dos atores (ou justamente da sua ausência), existe uma complexa rede de relações, óbvias ou contraditórias, que doam ao enredo, ao mesmo tempo, a sua magia e a sua perversidade. Relações complexas porque imprimem não apenas os fatos da cena em si (o presente), mas resgatam o passado e todo o seu conjunto de mitos, intrinsecamente ligados aos interesses dominantes, às lógicas de poder e tudo mais o que coordena a história vivenciada pelos atores.

Analisar o palco é falar do *espaço geográfico*, conceito que procura representar o campo de atuação do homem. O espaço geográfico, segundo Milton Santos (1997), seria constituído por um sistema de objetos e de ações, representando o somatório de diferentes tempos através da sobreposição das marcas/cicatrizes espaciais deixadas como herança ao longo dos anos. Segundo o autor, o espaço geográfico:

[...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 1997, p. 63)

Deste trecho, é possível retirar algumas ideias fundamentais para a compreensão do espaço geográfico. Em primeiro lugar, ele é composto por elementos que não podem ser compreendidos de forma isolada, pois cada um deles influencia e é influenciado pelos demais. Dentre estes elementos é possível retirar a *natureza* (como o palco inicial em que todas as relações se dão) que, ao mesmo tempo em que é substituída por meios artificiais, permanece como limitadora da ação humana; a *sociedade* que se apropria e modela o espaço de acordo com um conjunto de regras e crenças socialmente acordadas, ou seja, através de sua *cultura*; e o *tempo*, que transpassa a ideia da continuidade dos processos que não se substituem, mas se complementam através da sobreposição de marcas espaciais.

Os objetos e as ações não são, necessariamente, a representação da natureza/meio físico e do homem de forma respectiva, como se pode supor em uma primeira vista. O homem também pode figurar como um objeto, que será modificado pela atuação da natureza, do

tempo ou do próprio homem, que estarão agindo sobre ele. Não se trata, assim, de um palco estático, aguardando a modificação advinda de um elemento mais dinâmico, mas de um palco em que cada elemento está em constante modificação e adaptação aos demais. Por isso a sua extrema complexidade e a necessidade de escolher um foco para que a sua análise seja possibilitada.

O espaço geográfico pode ser compreendido através da utilização de diferentes lentes, que se tornam conceitos operacionais dentro da ciência geográfica. Os conceitos operacionais destacam um elemento específico dentro das relações que compõem o espaço geográfico, podendo ser esquematizados da seguinte forma: *território*, conceito que prioriza as relações de poder; *paisagem*, que representa a expressão materializada das relações entre o homem e a natureza; *ambiente*, que compreende o espaço como um sistema, imprimindo uma visão orgânica às relações; e *lugar*, que compreende o espaço como mundo vivido, como local de experiência e existência.

Tendo em vista que este trabalho almeja analisar as relações existentes nos espaços geográficos escolares em que a Inclusão se faz presente, o conceito operacional escolhido não poderia ser outro senão o Lugar. Para tanto, este capítulo será dedicado a ele, se dividindo em duas partes: a primeira aprofundará a conceituação de Lugar dentro de uma óptica geográfica; e a segunda apresentará elementos fundamentais para a compreensão dos diferentes Lugares na atualidade, de acordo com a lógica globalizante.

## 2.1 O LUGAR

O Lugar é o conceito operacional que permite a compreensão do espaço geográfico como uma dimensão pontual dos processos globais, trazidos a um nível mais próximo do vivido e do cotidiano, envolvendo as percepções e as experiências, tecendo reflexões sobre a existência objetiva e subjetiva. Segundo Suertegaray (2001), “Trata-se de um conceito que nos remete a reflexão de nossa relação com o mundo”. Assim, o Lugar seria o espaço vinculado à formação da identidade e da percepção de pertencimento ao concreto, exprimindo a vivência e os elos de ligação entre o indivíduo e o local.

Segundo Milton Santos (1997), o Lugar seria uma das ferramentas de estudo mais completas (e complexas) por permitir a compreensão das mais diversas variáveis que comporiam o Espaço. Estas variáveis seriam de diversas ordens, desde as mais básicas e

concretas (como o ambiente natural - o qual o homem modifica e é, ao mesmo tempo, modificado), às mais abrangentes (como os quesitos políticos, sociais e econômicos, tanto em uma instância local quanto global) ou às mais particularizadas (a forma como cada um, dentro da sua individualidade, seria influenciado por este espaço e teceria transformações nele e em si próprio).

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, p. 15, 1997)

O Lugar reflete diretamente as Experiências<sup>3</sup> do indivíduo com o mundo, de forma que envolve as dimensões naturais e sociais, ao mesmo tempo em que é composto pela imaginação e pela projeção, sem perder a sua materialidade. Segundo Suertegaray (2001), desta composição básica do Lugar surgiriam os sentimentos de pertencimento ou não do indivíduo em relação ao espaço (de forma que as experiências positivas são denominadas de *Topofilias* e as negativas, *Topofobias*). Como resultado destas experiências significativas, surgiria a *Geograficidade* que seria a dimensão espacial da vivência humana, seria o próprio *mundo vivido*.

[...] aquele mundo de ambigüidades, comprometimentos e significados no qual estamos inextricavelmente envolvidos em nossas vidas diárias, mas o qual tomamos por muito certo. É um mundo em acentuado contraste com o universo da ciência, com seus padrões e relações cuidadosamente observados e ordenados, e no qual uma rua é um pouco mais do que um espaço vazio entre duas linhas num mapa. (RELPH, 1979, p. 3)

O Lugar, então, é ao mesmo tempo, materializado e subjetivo, o que torna a compreensão do espaço algo íntimo, algo cotidiano e profundamente ligado à vivência e à realidade de seus atores, ainda que estreitamente relacionado a fenômenos de escala global. Por isso é comum encontrar a afirmação de que o Lugar é a expressão local de um fenômeno global, sem negligenciar as particularidades e as identidades que o compõem. Sendo assim, parece o instrumento ideal para o estudo, dentro de uma óptica geográfica, da formação de diversos dispositivos éticos e morais (dentre os quais o próprio Preconceito), por responder,

---

<sup>3</sup> Como *experiência* compreende-se todas as vivências significativas do sujeito, que o tocam e geram-lhe algum tipo de transformação.

ao mesmo tempo, às dinâmicas de ordem mais e menos gerais: de questões sociais (que têm origem no processo de socialização) à sua expressão individual.

Segundo Relph (1979), o Lugar se refere a um “[...] tipo de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e de segurança [...]” (p. 17), que são características que estão na base da formação do Preconceito, podendo ser resumidas como a necessidade de pertencimento a algo, tanto pela auto-afirmação quanto pela sobrevivência. Percebe-se, assim, uma necessidade e uma interpretação individual (relacionada ao sujeito em questão), mas que refletem um processo global alicerçado nos parâmetros de busca e aproximação da normalidade. Referindo-se à Milton Santos, Suertegaray propõe:

Resulta daqui sua visão de mundo vivido local-global. Para o autor, o lugar expressa relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas, relações verticais resultado do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência. (2001)

Assim, haveria relações horizontais, mais próximas da individualidade, que estariam inseridas em um contexto maior, verticalizado, do qual surgiriam alguns dos princípios que influenciariam as primeiras. Cabe questionar que elementos são definidores do Lugar, tanto em uma escala local, quanto global; tanto em uma dimensão horizontal, quanto vertical; ao que se deterá o próximo subcapítulo.

## 2.2 O LUGAR E OS SEUS ELEMENTOS

Para compreender qualquer Lugar, é necessário refletir sobre os seus elementos horizontais e verticais. De forma especial, é preciso resgatar o que imprime uma espécie de padronização em todos os Lugares, que seriam as lógicas verticais que, pela busca de determinados objetivos comuns da sociedade, acabam fazendo com que todos os espaços, de alguma forma, se assemelhem ou busquem uma aproximação.

O processo de Globalização pode ser considerado um dos elementos mais importantes dentro deste contexto, tendo em vista que é um fenômeno em escala global e que coordena não apenas as relações mercadológicas e econômicas, mas as dinâmicas relacionadas à política, ao meio ambiente, à cultura e ao modo de vida geral da população mundial. Mais do

que isso, a Globalização empresta à sociedade os princípios que devem reger a organização de forma geral, bem como influencia a composição dos objetivos individuais de cada sujeito.

Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. [...] Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. (SANTOS, 2008, p. 24)

Todos os Lugares se adequam à Globalização. Ainda que nem todos os Lugares estejam incluídos da mesma forma dentro de uma dinâmica globalizante, todos possuem um papel definido e fundamental para que as relações de poder se mantenham, se tornando fortemente influenciados por este processo.

[...] O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial. Mas se a ordem próxima não se anula com a enunciação do mundial, recoloca o problema numa outra dimensão, neste caso o lugar enquanto construção social, abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (CARLOS, 2007, p. 22)

O Lugar expressa, assim, o global, não de forma totalmente direta ou inflexível, mas adaptada às particularidades locais. Contudo, estas particularidades (horizontalidades) não são capazes de se impor sobre as dinâmicas verticais, atuando mais como modelagens de um conjunto comum e global de ideais, princípios e organizações.

Segundo Milton Santos (2008), haveria três globalizações: a que denomina como *fábula* (aquela que se faria ver, concretizada através de ideologias e objetivos comuns a uma sociedade que, enquanto toda, não é capaz de alcançá-los), aquela que se apresenta em forma de *perversidade* (representando a realidade em que a competição é constantemente reafirmada pelo poder hegemônico, tendo como resultado o fortalecimento da desigualdade) e a que vislumbra o mundo como poderia ser, a qual intitula como uma *outra globalização*. A realidade posta estaria baseada, então, em um contexto de perversidade e competitividade (seguindo uma lógica narcisista de satisfação das próprias necessidades, sem a preocupação com o social), amenizada por uma realidade ilusória (que, através de informações manipuladas, levaria a grande parte da sociedade a acreditar que o processo no qual estão incluídas leva à igualdade, quando na verdade só faz fortalecer a desigualdade).



Esta perversidade seria composta por alguns elementos-chave verticalizados, considerados pelo autor como formas de violência, que coordenam, em última instância, a própria lógica de organização global. Dentre os elementos-chave, os principais seriam a informação, o dinheiro, a competitividade e o consumo, que modelariam as relações (em todas as instâncias) dentro da lógica globalizante.

O primeiro elemento seria a *informação*, quesito sem o qual a existência (segundo os padrões atuais) se torna inviável. A informação se tornaria violência à medida em que é dominada por Estados e empresas e que, através da sua manipulação, se configura como uma forma de poder e controle que se expressa como ideologia. O acesso a estas informações manipuladas aumentaria a desigualdade, reduzindo qualquer possibilidade de mudança e fixando os atuais papéis hierárquicos da sociedade. A manipulação da informação é o que daria origem às fábulas da Globalização, reprimindo a reflexão e incentivando a aderência a um modelo geral, do qual provem o ideal de ser humano.

As mídias nacionais se globalizam, não apenas pela chatice e mesmice das fotografias e dos títulos, mas pelos protagonistas mais presentes. Falsificam-se os eventos, já que não é propriamente o fato o que a mídia nos dá, mas uma interpretação, isto é, a notícia. [...] O evento já é entregue maquiado ao leitor, ao ouvinte, ao telespectador, e é também por isso que se produzem no mundo de hoje, simultaneamente, fábulas e mitos. (SANTOS, 2008, p. 40)

Torna-se possível afirmar que o próprio Preconceito é produzido e difundido, junto com o modelo ideal, através da manipulação das informações de acordo com os interesses dominantes. A falta de interação entre as pessoas fortalece este consumo desenfreado e desprovido de reflexão, de forma que as fábulas ganham peso.

Dentre as fábulas mais comuns em relação a nossa sociedade, segundo Milton Santos, estão a ideia de aldeia global, o encolhimento de tempos e espaços, o modelo de mundo único e a desterritorialização dos espaços e dos indivíduos, que levariam, de forma conjunta, a uma falsa noção de cidadania universal. Na verdade, todos estes processos ocorreriam de fato, mas de forma tão desigual entre os Lugares e os indivíduos que não poderiam ser considerados como globais. Ainda que, em última instância, as consequências destes processos atinjam a toda humanidade (seja pela filosofia acoplada, seja pelos resultados práticos como a desigualdade, a pobreza, a fome etc), fato é que nem todos estão incluídos da mesma forma, principalmente quando se fala dos benefícios relacionados ao processo. Contudo, não se pode dizer que esta inclusão desigual não faça parte da lógica geral, pois é justamente a inclusão

parcial (ou a exclusão substancial) que solidifica as relações e permite que a lógica sócio-econômica possa ser desenvolvida com segurança.

O segundo elemento-chave verticalizado da Globalização seria o *dinheiro*, seguindo uma lógica em que há a sua auto-justificação. Tudo se torna, de alguma forma, instrumento ou valor de troca: a partir dessa lógica todos os processos e escolhas se justificam.

Nas condições atuais de economia internacional, o financeiro ganha uma espécie de autonomia. [...] [*o dinheiro*] se torna o centro do mundo. É o dinheiro como, simplesmente, dinheiro, recriando seu fetichismo pela ideologia. [...] O resultado é que a especulação exponencial assim redefinida vai se tornar algo indispensável, intrínseco, ao sistema, graças aos processos técnicos da nossa época. [...] E a finança move a economia e a deforma, levando seus tentáculos a todos os aspectos da vida. Por isso, é lícito falar de tirania do dinheiro. (SANTOS, 2008, p. 44)

A busca desenfreada pelo dinheiro impõe um conjunto de características e de habilidades que os indivíduos devem desenvolver. Não se abre espaço para que formas alternativas de sobrevivência sejam instaladas: ou se é um sujeito capaz de produzir e gerar lucratividade, ou se é um sujeito inútil para o todo, cabendo a sua exclusão. Torna-se, assim, uma lógica totalmente perversa, na qual a reflexão e o questionamento não tem espaço.

O terceiro elemento seria a *competitividade* que incentivaria a compreensão do outro como um obstáculo a ser vencido e superado (diferente da competição, que seria algo, em parte, positivo pois levaria à superação individual). Como o grande objetivo seria superar a todos os obstáculos (ou seja, a todos os outros indivíduos), tudo passa a se justificar por este fim, reduzindo a moral e a solidariedade e fortalecendo um espírito individualista e narcisista. Este individualismo não se expressaria apenas numa esfera individual ou social (que justificaria todos os pragmatismos e, até mesmo, os Preconceitos), mas também apareceria na vida econômica (na competitividade entre as empresas, sem que o mínimo de respeito ao adversário seja mantido), nas questões políticas (em que muitas vezes os interesses do partido ou individuais superam o objetivo de atender a população) e nos quesitos territoriais (em que guerras inteiras se justificam pela posse de recursos naturais).

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. (SANTOS, 2008, p. 46)

O quarto elemento, intrinsecamente ligado à cultura vigente, se relaciona ao *consumo*. Segundo Santos (2008), o grande diferencial do atual momento em que vivemos é que o

consumo se expressaria em uma espécie de despotismo, em que a produção do consumidor precede o produto através da manipulação da informação e da publicidade.

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a posição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. (SANTOS, 2008, p. 49)

A cultura verticalizada e hegemônica justifica e fortalece os quatro elementos-chaves da Globalização, possibilitando a manutenção da organização social atual, marcada pela exclusão, pela desigualdade e pela falta de solidariedade. Assim, quanto maior a possibilidade do consumo (ou seja, quanto maior a concentração de dinheiro) – que se dá pela vitória nas batalhas competitivas – maior o poder e o domínio das fontes de informação, reafirmando (em um ciclo mutuamente reforçador) tanto os elementos-chave, quanto a própria teia social.

Nesta teia social se encaixa a escola, como uma instituição que não apenas se adapta às lógicas verticais, mas as fortalece. Pensando na escola como um espelho da sociedade, se justificam as metodologias pedagógicas voltadas para a classificação e, conseqüentemente, para a eleição de uma magra parcela dos alunos para o patamar 'prováveis bem sucedidos', em detrimento da exclusão (em diferentes níveis) de todos os demais. Contudo, as concepções pedagógicas atuais, sustentadas pela legislação vigente, apontam para a necessidade da consolidação de práticas Inclusivas, que visem ao desenvolvimento individual e coletivo de todos.

Como esta teia social lida com o fato de que os indivíduos que se encontram na sua periferia passam a ter o direito de se aproximarem do seu centro? Como uma sociedade que almeja um tipo ideal pode se tornar capaz de conviver com indivíduos fora do círculo da acordada normalidade? Configura-se, evidentemente, uma incoerência, que justifica a dificuldade da construção efetiva dos processos Inclusivos. O confronto entre estas duas forças – entre o que se considera um direito moral de todos (a Inclusão) e o que se configura como exigência para a manutenção da teia social globalizada (a exclusão) – marcam este processo de adaptação às lógicas Inclusivas, tanto por parte da escola, quanto da própria sociedade.

De qualquer forma, se pode pensar na escola como o Lugar de origem de novas ideias. É lógico que não se pode ignorar os elementos verticalizados, pois eles continuarão exercendo influência sobre a organização de todos os Lugares. Contudo, é possível acreditar na construção de lógicas horizontais (particularizadas), que, alicerçadas nas Experiências e na

reflexão, modifiquem os elementos verticalizados tornando-os menos excludentes. É preciso retomar que o palco (o Lugar) não é estático, mas flexiona e é flexionado pelos seus elementos constituintes, nos quais os atores (a sociedade) certamente possuem papel de destaque. Contudo, antes de analisar como este 'Lugar sala de aula' pode ser flexionado (o que será realizado no último capítulo deste trabalho), é fundamental se debruçar sobre a chave do enredo da história que se pretende contar (ou mudar): o Preconceito, que será analisado no capítulo a seguir.

### 3 O PRECONCEITO, ORIGENS E EXPRESSÕES: O MURO

O Preconceito, como grande parte das conceituações que caem na banalidade do cotidiano, precisa ter seu significado bem explicitado, para que se tenha claro de que fenômeno se está falando. É evidente que o termo acaba abrangendo uma quantidade importante de significados, que envolvem desde um entendimento mais superficial (como, por exemplo, o que tem o Preconceito como uma expressão violenta de reação a determinado grupo), até conceituações mais complexas, que vão colocar o Preconceito como uma característica inerente a qualquer sociedade, através da qual as relações de poder se afirmam e se perpetuam. Buscando o significado em dicionário, é possível se extrair uma série de indícios em relação ao conteúdo do termo:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida.
2. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que os conteste; prejuízo.
3. Superstição; credence; prejuízo.
4. Suspeita; intolerância; ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, 1988)

Estas simples definições apontam para um conjunto comum de ideias, as quais relacionam o Preconceito a uma postura de pré-julgamento, alicerçada no desconhecimento e na aversão ao diverso. Como ressalta Alice Itani (1998), o Preconceito pode ser percebido de diversas formas, algumas delas menos diretas como as expressões (faladas ou evitadas), o gestuário, o cochicho, a linguagem corporal, o olhar e as atitudes (inclusive as bem intencionadas e paternalistas da caridade). Assim, ele representa um tabu e, como tal, tem a sua discussão evitada e obstaculizada. Por ser um fenômeno ligado também à ignorância, à violência e à irracionalidade, muitas pessoas não se reconhecem como preconceituosas (renegando a auto análise), dificultando a reflexão que poderia levar à amenização deste processo.

Contudo, verdade é que todas as pessoas possuem, em menor ou maior grau, doses de Preconceito, que serão superadas apenas através da reflexão pessoal baseada em experiências geradoras de significado. Isto porque o Preconceito não é uma característica totalmente consciente ou controlável do seu humano. Tanto que, muitas vezes, o próprio indivíduo nega-se a admitir que o possua, até mesmo devido ao conjunto de regras e valores morais da sociedade, que pregam a igualdade e a fraternidade.

O Preconceito pode ser considerado uma prática comum ao longo da história, tendo em vista que muitos autores afirmam ser um fenômeno natural dentro das sociedades, voltado para a autopreservação individual e social. Contudo, as reflexões a respeito do Preconceito e da tolerância, segundo Alice Itani (1998), remontariam ao interesse burguês de constituição do Estado-Nação, pela necessidade de aceitação e convívio entre grupos diferentes que passaram a ser unificados sob uma mesma bandeira. Segundo a autora, estes grupos, “[...] integrando-se dentro da mesma sociedade, desenvolvem a noção de igualdade, atribuindo-se a mesma identidade nacional, pela prática da tolerância, como símbolo da liberdade.” (ITANI, 1998, p. 132). As reflexões sobre estes conceitos estariam ligadas, também, ao desenvolvimento mais moderno do conceito de cidadania, relacionadas à democracia e à participação (ainda que desigual) dentro de uma sociedade coesa ou, ao menos, que se intitula desta forma.

Diversos autores procuraram significar o Preconceito, segundo os seus campos do conhecimento. De forma mais evidente, há dois campos de conhecimento que se ocupam da temática, que seriam a Psicologia Social e a Antropologia. Esta realidade já demonstra a essência deste fenômeno que é, ao mesmo tempo, individual e social, não podendo ser compreendido fora desta dinâmica. Segundo José Leon Crochik (2006), é impossível entender o Preconceito partindo de uma única área do saber; assim,

[...] A sua manifestação é individual, assim como responde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados.

O processo de socialização, por sua vez, só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história, o que significa que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. (p. 13)

O autor defende que tanto a cultura quanto o processo de socialização tem, como base, a luta pela sobrevivência, e o Preconceito seria uma forma de responder a esta dinâmica através do combate às questões ameaçadoras, necessitando, para ser compreendido, de “[...] conceitos da Psicologia e da Sociologia, dentro de uma perspectiva histórica.” (CROCHIK, 2006, p. 13). Portanto, o Preconceito seria, em certa instância, natural e intrínseco ao ser humano, o que não significa que ele deva ser encarado como fenômeno dado e definitivo ou de modificação inviável. Até mesmo por ser uma questão cultural, o Preconceito pode ser alterado tanto pela mudança de seu alvo, quanto pela mudança das verdades sociais que o originam.

Assim, o Preconceito faria mais referência ao preconceituoso do que ao seu alvo, pois responderia à questões intrínsecas ao indivíduo (inseguranças, fragilidades, desejos etc). Estas questões receberiam algum tipo de conforto a partir da negação de determinados grupos. Ainda assim, a questão social não perde importância, pois é nela que se gera a insegurança, a sensação de ameaça e a luta pela sobrevivência, bem como a possibilidade de formação de grupos, de identidade e de renegação ao que é estranho.

Tomando por referência Lígia Amaral (2002), o Preconceito é definido como “[...] configurações psíquicas consteladas de forma independente de experiências diretas [...]” (p. 238). Segundo a autora, o Preconceito seria uma expressão individual de um fenômeno ou de uma padronização social. Assim, ao mesmo tempo em que dependeria da elaboração mental do indivíduo, o Preconceito estaria respondendo a uma dinâmica social na qual a normalidade se afirmaria através da exposição da anormalidade.

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (1998, p. 14)

É possível adicionar a fala da autora que, à medida que se categoriza e se valida ou não o outro, se realiza o mesmo processo em relação a si próprio. Assim, ainda que o indivíduo não corresponda ao tipo ideal acima exposto, a sua segurança e o seu pertencimento/aproximação deste grupo idealizado podem ser validados pela afirmação do distanciamento dos demais sujeitos deste mesmo modelo. A partir deste embasamento em modelos, a autora afirma a existência da normalidade e da anormalidade (funcionando como pontos extremos que se complementam e justificam mutuamente). A diferenciação é, assim, evidente e incontestável, mas isso não indica, necessariamente, a existência de uma situação conflituosa, pois ela poderia expressar-se através da *Diversidade Significativa*<sup>4</sup>, que seria não apenas positiva, mas desejável. Em suma, a *Diversidade Significativa* representaria a riqueza das relações entre os diferentes, nas quais essa heterogeneidade comporia uma espécie de

---

<sup>4</sup> O conceito de *diversidade significativa* (que se opõem ao de *diferença significativa*) indica a possibilidade da convivência entre diferentes livre de conotações pejorativas. Este conceito, juntamente com o seu antônimo, serão melhor trabalhados no quarto capítulo deste trabalho, de forma que a reflexão sobre os seus efeitos não se esgota neste ponto.

mosaico em que cada parte (por mais diferente que fosse) se encaixaria nas demais e formaria um desenho único.

O grande problema da diferenciação, no entanto, seria o seu tratamento através da *estigmatização* e da *patologização* dos desviantes, conceitos referentes, respectivamente, aos estudos de Erving Goffman e de Gilberto Velho, que serão resgatados ao longo deste texto. As pré-conceituações funcionariam como aprisionamentos, reduzindo as possibilidades de vida e atuação dos indivíduos desviantes tanto através do rotulamento quanto da sua apropriação como algo menor, menos produtivo ou inadequado.

Os Preconceitos funcionariam como filtros da percepção, que moldariam e coloririam o olhar do sujeito preconceituoso, depositando uma série de demandas e comportamentos esperáveis no alvo de seu Preconceito, de forma que as relações passam a se concretizar com os estereótipos, e não mais com os indivíduos. Todas as pessoas possuiriam estes filtros, de forma que a realidade é sempre compreendida a partir de uma interpretação pessoal (que advém das experiências, do conjunto de pensamentos e da história cultural do grupo social do qual o sujeito faz parte). Contudo, ainda que a interpretação seja individual, sofre uma forte influência do que é compreendido como uma verdade para a sociedade, sobrando pouco espaço para a espontaneidade e para os pensamentos livres.

A teia de relações na qual a sociedade se encontra inserida é alicerçada, segundo BAPTISTA (2006), em verdades e convicções que influenciam e são influenciadas pelo modo mais aceito de ver e agir no mundo, expressos pela ação, pela intenção e pelo próprio pensamento. Criam-se, assim, os *mitos*, nos quais se busca o enquadramento do que foge ao padrão em espaços definidos para os desviantes, respondendo a fórmulas fechadas, a verdades socialmente construídas. Leva-se a uma falta de crítica e à utilização de respostas compradas e aderidas, renegando a reflexão e a experiência. Esta mesma lógica pode ser encontrada em Edgar Morin (2004), o qual reafirma o peso das crenças que são socialmente aceitas, e o quanto elas enfraquecem, em termos reflexivos, o restante da sociedade.

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias concebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (MORIN, p. 27, 2004)

Como podemos perceber, por mais que os autores partam de perspectivas diversas, há uma espécie de consenso, de forma que as falas convergem para um ponto comum que vincula o Preconceito à relação entre o individual e o social. Assim, neste trabalho, o



Preconceito será reconhecido como um conjunto de pré-concepções individuais (que são o resultado da interação psíquica do sujeito com as suas experiências e com a bagagem histórica e social com a qual lida e pela qual é influenciado), que caracterizam os sujeitos diversos, imprimindo uma ordem virtual que fornece ao ser preconceituoso uma espécie de conforto e segurança, ao mesmo tempo em que limita a atuação e a imprevisibilidade do ser pré-concebido, fortalecendo e ordenando as relações sociais e resultando em uma hierarquia de poder em forma de pirâmide, na qual o topo representa o tipo ideal e a base, todos aqueles que procuram se aproximar deste primeiro.

Para compreender as relações que dão origem e compõem o Preconceito, é preciso aprofundar dois conceitos/dinâmicas que estão na raiz do mesmo: a cultura e o indivíduo, partindo, respectivamente, de um enfoque sociológico e psicológico.

### 3.1 A CULTURA E A SOCIALIZAÇÃO

Partindo do princípio de que o ser humano é social, e só pode ser compreendido dentro deste contexto, é esperado que, em uma discussão que aborde o Preconceito, a cultura e a socialização ganhem espaço de fundamental importância. A questão social é uma realidade que se impõe sempre que há interação entre os indivíduos, modelando poderes e organizando as vivências através da socialização e da cultura.

Através da Socialização, o indivíduo toma contato com as regras, normas, costumes e crenças do agrupamento social no qual se está inserido. Partilhar estas colocações sociais é fundamental para ser aceito ou não no grupo, o que muitas vezes pode ter consequências diretas na maior ou menor facilidade de sobrevivência: como seres sociais, o ser humano depende da sociedade para se estabelecer tanto de forma psíquica (constituindo-se a partir de modelos e das demandas externas), quanto física (alimentação, proteção etc). Não se enquadrar, assim, pode resultar na exclusão do grupo e na própria anulação do sujeito. Por outro lado, o enquadramento fornece possibilidades de sobrevivência, ao mesmo tempo em que define os papéis em relação ao que o indivíduo deverá ser perante o seu grupo social.

Grupos, organizações formais, comunidades e sociedades podem nos designar posições, que determinarão o modo de atuar das pessoas em relação a nós. Faremos o que é esperado de nós, e esperaremos que os outros também atuem corretamente em suas posições. Parte de nossa socialização, parte do aprendizado em qualquer

organização social, consiste em aprender nosso lugar ou posição e as posições relevantes de outras pessoas. (CHARON, 1999, p. 64)

Durante a Socialização se adquire o padrão ideal de indivíduo, definindo os padrões de normalidade/anormalidade e se busca, a partir daí, um maior enquadramento a este padrão. Este padrão ideal está intrinsecamente ligado ao que a sociedade julga ser o mais adequado ou ajustado, estando preenchido por crenças e mitos que compõe a Cultura. A “[...] Cultura é uma perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum quando interagem.” (CHARON, 1999, p. 101).

A partir da Cultura, o indivíduo encontra diversas respostas para suas possíveis inquietações, aliviando tensões e dúvidas. A Cultura indica como o indivíduo deverá agir, o que deverá esperar e, muitas vezes, o que deverá pensar.

[...] a sociedade fornece ao indivíduo muitas respostas prontas a problemas que ele encontrará na vida. Muitas de nossas ideias existem na cultura: nós as aprendemos e elas se tornam importantes para nós. Muitos de nossos valores e princípios morais emergem dessa força social denominada cultura. Não nos desenvolvemos num vácuo social. (CHARON, 1999, p. 28)

Assim, é totalmente viável afirmar que o Preconceito existe na e pela Cultura, se tornando um conjunto de crenças e respostas prontas difundidas e mais ou menos aceitas pela sociedade como um todo. Contudo, se contrapor à Cultura é também se contrapor à sociedade, podendo assim implicar na exclusão do grupo e na diminuição das chances de sobrevivência, o que justifica a falta de reflexão sobre o tema, bem como de perspectivas efetivas de mudanças. Por outro lado, a Cultura deve ser compreendida como um fenômeno em movimento e constante formulação, o que abre espaço para que novas ideias surjam e para que o velho seja repensado.

[...] A Cultura não é, em nenhum momento, uma entidade acabada, mas sim uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham 'papéis' específicos mas que têm experiências existenciais particulares. A estrutura social, por sua vez, não é homogênea em si mesma mas deve ser uma forma de representar a ação social de atores diferentemente e desigualmente situados no processo social. [...] Os conceitos de 'inadaptado' ou de 'desviante' estão amarrados a uma visão estática e pouco complexa da vida sociocultural. Por isso mesmo devem ser utilizados com cuidado. (VELHO, 2003, p. 21)

A Cultura estaria ligada, então, a fatores que podem ser móveis, dependendo para isso da Experiência e da reflexão que levem ao surgimento de novas ideias e à negação das pré-concepções não avaliadas e indiscriminadamente aceitas. O Preconceito estaria ligado a um

bem embasado *imaginário social*, segundo Alice Itani (1998), do qual surgiria um conjunto de representações que referenciaríamos o convívio social e que facilitariam as relações, na medida em que existiriam respostas automáticas para cada situação e em que não se abriria espaço para o inesperado.

Assim, o preconceito oriundo da esfera cultural, expresso na ideologia, é a justificativa da dominação da cultura sobre o indivíduo em suas diversas figuras: a religião, a ciência, a filosofia, e se pudesse ser reduzido a uma frase, poderia se dizer que é um elemento que conforma o indivíduo à cultura, o que seria a expressão de uma sociedade totalitária. Toda cultura que exija sacrifícios individuais para a sua manutenção, quando ela própria não se dirige para o bem-estar de seus indivíduos, e se estabeleça de forma independente dos interesses racionais de seus membros, encontra-se naquela definição, ou seja, necessita da ideologia para se perpetuar. (CROCHIK, 2006, p. 39)

É evidente que o conjunto de crenças e ideários componentes de uma Cultura servem a determinados objetivos, normalmente, de um grupo detentor de mais poder<sup>5</sup> dentro da sociedade. Na Cultura atual dominante, estes objetivos se encontram ligados aos princípios de produtividade máxima e de lucratividade, de forma que o indivíduo que não alcança estes fins se afasta do padrão ideal, se tornando um possível alvo do Preconceito.

Todo aquele que não possui a capacidade (física ou mental) de contribuir para com a sua sociedade, através da produtividade, se torna alvo então do Preconceito por se transformar em um peso/ameaça para o restante do grupo. E, como peso/ameaça, se justifica a sua exclusão e a colocação de infinitas pré-concepções, limitando as suas possibilidades de superação. Justifica-se, também, a tentativa máxima de afastamento destes indivíduos não produtores, de forma que o sujeito que colabora com a sua sociedade (dentro desta lógica) tenha a garantia de que não será confundido com este grupo de menor importância e valia.

Erving Goffman (2008), sob uma perspectiva sociológica, reflete sobre a reação do indivíduo em relação aos estranhos que encontra, colocando a construção de pré-concepções sobre o desconhecido como uma forma de auto-proteção e auto-afirmação – que em muito se aproxima da ideia de luta pela sobrevivência proposta por Crochik – marcando-se pela tentativa de afastamento destes grupos não ideais da área central da sociedade.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada ou diminuída. (GOFFMAN, 2008, p. 12)

<sup>5</sup> Como *poder* compreende-se a possibilidade de impor a vontade individual ou grupal sobre a do restante do grupo ou da sociedade. Esta *vontade* pode ser expressa tanto em termos de ideais e crenças quanto de atitudes.

Esta forma de reação do indivíduo está ligada ao comportamento natural da sociedade de categorizar os seus componentes, estabelecendo atributos e restrições para cada uma destas categorias e não permitindo um espaço para que o imprevisto aconteça. Assim, conforme o autor: “[...] fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.” (GOFFMAN, 2008, p. 15).

O Preconceito é gerador de rótulos, denominados por Goffman (2008) como *estigmas*, que resultariam na coisificação do indivíduo que o recebe. Durante a era cristã, os estigmas foram relacionados a marcas ou graças divinas, se afastando em parte da contextualização que se utiliza na atualidade, que volta a se aproximar do significado original: a uma marca negativa, relacionada à desgraça. A origem do termo remonta à Idade Antiga, durante a qual os gregos denominavam as marcas ou sinais corporais como estigmas, que normalmente estavam relacionados a um status moral negativo.

Os estigmas surgem a partir das pré-concepções e se transformam em demandas rigorosas depositadas sobre o indivíduo estigmatizado. Estas demandas imprimem o que Goffman (2008) denominou como *identidade social virtual*, formada pelas características e funcionalidades que o sujeito deveria possuir dentro da sua sociedade (segundo ela própria), que entra em contraste com a sua *identidade social real*, que representa as suas potencialidades e contribuições de fato. Contudo, o estigma só se apresenta quando estas demandas diminuem a potencialidade do indivíduo, demonstrando-se extremamente negativas e depreciativas.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. [...] Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...]” (GOFFMAN, 2008, p. 13)

O estigma não se explica por si só, mas na relação social, dentro do contexto cultural em que se apresenta. Uma marca profundamente negativa para um tipo de sociedade, pode gerar indiferença ou até mesmo aclamação em uma sociedade com valores e ideais diferentes. João Ribas (2007) deixa clara esta relação entre marcas e cultura quando relata a história de um componente de uma comunidade indígena com sérias restrições na visão que, por possuir esta característica, detinha a função de sábio, tendo em vista que a lida braçal se tornaria mais difícil para ele, sobrando-lhe tempo para conversar e aconselhar os demais. Assim, uma marca que na sociedade capitalista representaria uma deficiência e uma incapacidade, nesta

sociedade indígena era a característica que possibilitava a superioridade espiritual e a sabedoria.

Uma das principais características do estigma é que ele resume o indivíduo, impossibilitando que as suas demais atribuições sejam demonstradas. O estigma afasta o sujeito do perfil ideal da sociedade. E, como este sujeito estigmatizado partilha os mesmos princípios da cultura da qual faz parte, muitas vezes se compreenderá da mesma forma que os outros: como um ser desviado, com menor valor. É evidente que nem sempre o indivíduo estigmatizado irá se conformar à estigmatização e, assim, a sua exclusão do grupo de normais. O caminho encontrado por este indivíduo será, muitas vezes, o da manipulação da sua identidade, seja pelo ocultamento de marcas, seja pelo afastamento do grupo de anormais, elementos que poderiam lhe identificar como tal. Contudo, o mais comum ainda é a aceitação do posto fornecido socialmente, de forma que a margem de ação deste indivíduo fica reduzida, até mesmo por compartilhar com a sociedade o mesmo tipo ideal de indivíduo do qual se afasta.

A estigmatização funcionaria como um processo de apontamento das anormalidades do estigmatizado, ao mesmo tempo em que há o fortalecimento e a normalização do estigmatizador. O processo de estigmatização que, a princípio, se torna mais fácil de ser compreendido na relação entre desiguais, ocorre também nos grupos mais homogêneos. Isso porque há uma necessidade humana de estar inserido no grupo ideal, no topo da pirâmide, e isso se faz a partir da exclusão daqueles que estariam mais afastados deste patamar.

Os estigmas seriam os geradores dos estereótipos (os formatos aos quais os indivíduos estigmatizados devem se adequar) e estão intrinsecamente ligados ao Preconceito. De forma simplificada, se pode afirmar que o Preconceito se concretiza nos estigmas, pela definição de estereótipos. Quanto mais distante do tipo ideal, maior o desvio do indivíduo, maiores as estereotípias, a estigmatização, o Preconceito e a limitação das possibilidades de vida. Cabe ressaltar, então, o que seria o indivíduo desviante e qual o seu papel na sociedade.

O indivíduo desviante pode receber este rótulo a partir de parâmetros médicos indicativos de sanidade e/ou do enquadramento ao tipo geral esperado de sujeito. Contudo, nem sempre os desvios obedecem a esta ordem, podendo estar ligados a males mais ou menos evitáveis, a situações definitivas ou não. Segundo Gilberto Velho (2003), alguns indivíduos não estariam enquadrados nos objetivos gerais e alcançáveis da sociedade do qual fazem parte. Estes indivíduos ditos desviantes, imbuídos de uma *patologia individual* vinculada a padrões socialmente acordados, responderiam a demandas desta mesma sociedade, gerando uma espécie de equilíbrio alicerçado na afirmação da desigualdade. Os desviantes seriam

enquadrados então em uma *patologia social*, que se relaciona às *patologias individuais*, mas que faz menos referência a elas e mais às necessidades de normalização social. A patologia social estaria ligada a qualquer tipo de desvio, ou seja, a qualquer característica que não esteja totalmente de acordo com o esperado por uma dada sociedade. Deficiências, práticas de moralidade duvidável (como a prostituição ou o próprio homossexualismo), grupos não dados ao trabalho: todos eles comporiam diferentes tipos de patologias sociais.

A distinção entre normais e desviantes, por mais que indique uma desigualdade social, também potencializa as posições assumidas por cada um de seus agentes. Assim, conforme Goldwasser (2003), “[...], 'desviantes' e 'normais' emergem como tipos que se afirmam contrastivamente, constituindo assim, essencialmente, uma manifestação de categorização social.” (p. 30). Desta forma, o apontamento dos desvios é fundamental para a manutenção da ordem estabelecida, havendo pouco interesse em superar a desigualdade e repensar nas relações sociais postas.

Se uma situação de desvio passar a pertencer à normalidade, ou seja, se uma patologia social se desconfigurar e não for mais considerada algo fora do padrão, novas regras serão criadas a fim de reorganizar os papéis e as relações. Isso porque os desvios não existem em si próprios, mas são criados pela sociedade na tentativa de validar a normalidade.

Unificando os conceitos de estigmatização e desvio, é possível afirmar que o Preconceito responde a uma teia de relações difícil de ser superada, por sustentar os padrões sociais e garantir o poder e a normalização de determinados grupos. Ou seja, a busca pela distribuição de rótulos (a definição do que está dentro do esperado – colaborando com a sociedade – ou do que configura uma patologia, uma doença social) é apenas uma saída encontrada pelo grupo cultural de maior poder para se manter neste patamar, sem ser questionado. Em suma, é uma forma de garantir a sobrevivência e a manutenção de um grupo social, em detrimento dos grupos que possuem características diversas. São princípios fortemente enraizados, o que não significa, no entanto, que são impossíveis de serem superados. Para tanto, a Experiência e a reflexão se tornam fundamentais, como caminhos únicos para o questionamento da ordem estabelecida e para a reconstrução de uma nova organização social. Este questionamento se dá na individualidade, mas tem origem no meio social. Assim, se torna possível afirmar que dependendo das pré-disposições do indivíduo, esta discussão será melhor aceita ou não, pois a expressão do Preconceito ocorre em um plano individual.

Os indivíduos possuiriam pré-disposições ao Preconceito, o que quer dizer que duas pessoas expostas a uma dada situação podem reagir de formas muito diversas, assumindo uma

postura mais ou menos preconceituosa, ainda que partilhem dos mesmos padrões sociais e estejam expostas às mesmas pré-conceituações fornecidas pela sociedade.

O indivíduo não pode ser compreendido fora de um meio social, visto que carrega consigo a bagagem histórica da sociedade na qual está inserido. Contudo, a sua adequação a este meio não é diretamente determinada, ainda que a influência desta bagagem seja significativa. Segundo Crochik (2006), “O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. [...] Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele.” (p. 67). Esta identidade se expressaria em diversos elementos, “[...] visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação.” (CROCHIK, 2006, p. 66), que seriam marcantes e concretos, mas passíveis de mudança. Estes elementos comporiam as características do indivíduo e teriam a sua origem nas experiências sociais. Ao mesmo tempo em que estas características imprimem a originalidade do indivíduo, doam-lhe uma série de previsibilidades sobre o seu comportamento e potencialidade.

Segundo Carvalho (2008), a identidade seria formada a partir de “[...] experiências culturalmente construídas em relações sociais.” (p. 20), nas quais a subjetividade levaria a um entendimento e uma significação diferenciados em relação a uma experiência vivenciada. A individualidade se formaria, então, no contato do sujeito com o que lhe é externo, de forma constante ao longo da vida. Neste encontro, o indivíduo carrega não apenas as suas crenças e pré-concepções, mas seus desejos, seus medos e suas fantasias, ou seja, o seu inconsciente e a sua subjetividade. Conforme Carvalho (2008):

As teorias freudianas sobre a libido permitiram compreender que as fronteiras entre o ego, o superego e o id (elementos constitutivos da psique humana) ou entre o psíquico, o somático e o cultural não são rígidas ou fixas, o que significa que a subjetividade está constantemente em processo, sofrendo mútuas influências do exterior e o interior do indivíduo. (p. 20)

Torna-se possível afirmar, então, que a individualidade é composta por uma complexa rede de trocas do eu com o mundo, resultante da interpretação que será realizada a partir deste encontro, a qual é influenciada pelas vivências anteriores, que retornam na forma de uma bagagem cultural e social que gera as pré-conceituações, que acabam por definir a própria individualidade, fechando um ciclo.

Segundo Crochik (2006), os pré-conceitos são necessários para a formação ou transformação de qualquer tipo de conhecimento a partir da experiência. A construção do conhecimento se daria justamente em cima das pré-conceituações existentes (tendo sido elas

originadas na vivência reflexiva ou adquiridas socialmente), aprimorando-as ou modificando-as. Então, as pré-conceituações não estão obrigatoriamente ligadas ao Preconceito. Esta ligação se constituiria quando um e outro fossem totalmente coincidentes, de forma que as novas experiências não fossem capazes de modificar as pré-conceituações, que se afirmariam como verdades absolutas.

Assim, tudo aquilo que impeça o indivíduo de se voltar para a realidade, evitando, quer a percepção de sofrimento que ela contém, quer a necessidade da vinculação com a cultura como uma instância que aponta para a universalidade humana, auxilia na formação de preconceitos. (CROCHIK, 2006, p. 59)

Cabe questionar, então, o que poderia impedir o indivíduo de reavaliar os seus pré-conceitos, tornando-o excessivamente rígido em relação ao seu próprio pensamento. É evidente que, para a compreensão desta rigidez, diversos elementos deveriam ser analisados, de forma que as necessidades psíquicas e a adequação do indivíduo à cultura fossem respeitadas. Contudo, respeitando o viés adotado por este estudo, se considerará que o indivíduo responde às demandas sociais acima dos demais elementos. Ainda que a constituição individual seja fundamental para a compreensão do desenvolvimento do Preconceito, se acredita que este processo responde muito mais a uma dinâmica social por ser justamente a forma de equilíbrio encontrada para a manutenção da hierarquia de poder vigente.

O Preconceito teria uma de suas faces, então, em um plano psíquico, representado pela luta do indivíduo entre os seus desejos e a necessidade de adaptação e reconhecimento social, visando a sua auto-conservação e a sua adaptação ao meio. Contudo, esta adaptação sem uma respectiva reflexão leva a uma perigosa introjeção de valores sociais, resultando em um falseamento da realidade limitador e de perigosas conseqüências sociais.

Diversas atrocidades, ao longo da história, foram possíveis apenas pelo aliamto de indivíduos em estado de conflito ou instabilidade aos ideais que advinham de um grupo mais forte e capaz de fornecer algum tipo de estabilidade e segurança. Haja visto as diversas perseguições étnicas e os ideais de supremacia racial, tão bem marcadas ao longo do século XX, mas que se mantêm vivas através dos atuais grupos xenofóbicos.

Retomando e interligando algumas ideias já expostas, o indivíduo, que não pode ser compreendido fora de sua Cultura, seria munido de uma série de necessidades irracionais, ligadas tanto ao seu trajeto de vida e constituição pessoal, quanto ao processo de socialização, marcado pela luta pela sobrevivência, da qual derivam a cultura e a história. Este indivíduo,



quando defrontado com um modelo ideal, procuraria se aproximar deste, negando (no mesmo movimento) o que dele se afasta. Assim, o objeto do Preconceito se torna relativo (podendo mudar ao longo do tempo) e suas características (estereótipos) serão da mesma forma mutáveis, se adaptando às necessidades momentâneas da sociedade e do indivíduo preconceituoso. Por isso, se afirma que o Preconceito se liga mais ao próprio preconceituoso do que ao seu objeto, e por esta mesma razão a sua superação é dificultada.

Para a superação (ou amenização) do Preconceito, não é suficiente a aproximação do indivíduo estereotipado do grupo ideal, nem tão pouco a sua afirmação na diversidade social. Se o Preconceito expõe mais o preconceituoso do que o seu alvo, a principal mudança deve ocorrer não no objeto, mas no ser atuante, na fonte do processo, ou seja, nas demandas derivadas da sociedade e refletidas pelo indivíduo, ainda que nem sempre esta relação se dê diretamente. Para tanto, é necessário haver uma ênfase tanto na reflexão quanto na vivência de experiências, estimulando-se a subjetividade e a relativização das verdades adquiridas.

O estímulo à subjetividade, à reflexão e à possibilidade do experimentar não encontram espaço facilmente no modo de vida a que está submetida grande parte da sociedade. O ambiente escolar, que poderia ser considerado um espaço construído para que tanto a reflexão, quanto as Experiências acontecessem (ambas imprescindíveis para a construção individual do conhecimento), também se mostra, muitas vezes, falho na ênfase a ambos aspectos. No entanto, talvez seja no ambiente escolar que exista a maior facilidade para que este tipo de discussão seja iniciada, justamente por ser impossível compreender a construção do conhecimento sem estes fatores.

Nesta perspectiva, é possível resgatar linhas metodológicas, dentro da educação, que buscam aliar as características supracitadas. Dentro dessas linhas, cabe resgatar as que, de alguma forma, pensam na educação de forma mais abrangente e menos classificatória, buscando fornecer subsídios para que os alunos, na sua diversidade, sejam capazes de aprender a conviver e a valorizar as diferenças. Neste ponto, a educação alicerçada em princípios Inclusivos se destaca como um possível caminho para a facilitação da reflexão a respeito das pré-concepções, das estereotípias e das verdades absolutas. Contudo, antes que se pense na Inclusão escolar como um possível caminho para a amenização do Preconceito, é preciso avaliar o que representa um aluno com necessidades educacionais especiais dentro desta dinâmica (escola/sociedade), assunto que ganha espaço no capítulo a seguir.

## **4 AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A INCLUSÃO: ESPIANDO O OUTRO LADO**

A contemporaneidade, tão marcada pelo fluxo absurdamente rápido de informações e pela busca desenfreada de conhecimento e de verdades, traz consigo uma mal resolvida questão com o não-saber. O não-saber, aquilo que não é respondido pelas nossas estruturas psíquicas, que não cabe em nossos conceitos, acaba sendo rechaçado e diminuído, preenchido por pré-conceitos tranquilizadores e restituidores da ordem. No encontro com o não-conhecido, a tentativa mais comum é a de encaixá-lo em esquemas pré-existentes, mesmo que isso afaste o objeto em questão de sua essência. A construção de pré-concepções seria a tendência considerada natural do homem, em busca da sua auto-proteção e auto-afirmação.

Estas práticas oriundas do não-saber, de onde provem o próprio Preconceito, foram debatidas no capítulo anterior, mas são resgatadas neste momento com outro enfoque: o que ocorre quando os indivíduos pré-concebidos de forma estigmatizante são crianças em pleno desenvolvimento psíquico e cognitivo? E se estes processos de limitação do sujeito se concentram nos lugares que deveriam incentivar o seu desenvolvimento total: a escola? E mais, qual o papel das crianças com Necessidades Educacionais Especiais no cenário composto e sugerido por este trabalho, com palco, muro e uma escada em construção?

As crianças com Necessidades Educacionais Especiais se tornam, cada vez mais, uma realidade nas salas de aulas regulares, sem que um profundo questionamento a respeito das suas condições de estabelecimento seja firmado. Já foi discutido, neste trabalho, o quanto a anormalidade tem, como função primordial, afirmar a normalidade de um padrão ideal socialmente construído. Também já foi apontado que esta categorização é relativa e adequada à cultura dominante de uma dada sociedade, de forma que a anormalidade está inserida em um contexto e responde a uma padronização socialmente acordada. Justamente por isso, se torna necessário definir que grupo é este, dentro dos ditos desviantes, composto por indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que respondem às leis vigentes no Brasil em referência à educação (em especial a Lei de Diretrizes e Bases de 1996), indicam a necessidade da educação estar mais centrada no aluno e nas suas necessidades/potencialidades do que no ato de ensino propriamente dito. Nos PCNs, é possível encontrar a afirmação de que um dos maiores objetivos da educação deveria

ser o “[...] aprender a aprender [...]” (1998, p. 28), a qual é complementada pelo trecho a seguir:

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (1998, p. 29)

Assim, a educação passa a focar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, relacionadas aos conteúdos, mas não limitadas a eles. As competências seriam as articulações entre os recursos que o sujeito mobiliza para resolver uma questão-problema. Estes recursos poderiam ser representados pelos conhecimentos do sujeito, pela sua bagagem cultural, pela sua forma de expressão e por suas habilidades (ou seja, pelo seu conjunto de saberes práticos).

Torna-se evidente, desta forma, que cada indivíduo possuirá um conjunto específico de recursos, dentro do qual algumas competências e habilidades estarão mais ou menos disponíveis ou desenvolvidas. Cada indivíduo possui, então, necessidades educacionais para alcançar o seu desenvolvimento e para articular suas competências com o intuito de construir o seu conhecimento. Estas necessidades educacionais englobam, assim, as especificidades do indivíduo, bem como a sua subjetividade e o seu contexto histórico-cultural.

Quando estas necessidades educacionais apresentam diferenças qualitativas em relação a um padrão esperado para determinada faixa etária, se passa a falar em Necessidades Educacionais Especiais. Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais necessitam de um maior amparo instrumental, de um suporte adicional (tanto em termos pedagógicos quanto metodológicos) e, essencialmente, de um tempo de aprendizado específico e diferenciado. Assim, as Necessidades Educacionais Especiais (segundo o 5º artigo da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil) seriam marcadas por:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Como se pode perceber, a nomenclatura dá origem a um grupo que apresenta características muito diversas, não expressando a riqueza de situações que existe em seu interior. Mesmo dentro de cada subgrupo (deficiente físico, deficiente auditivo, superdotado etc), a movimentação dos indivíduos é enorme, pois depende da sua própria constituição, se compondo de diferentes capacidades, potencialidades, dificuldades e limitações. Ainda assim, todos passam a ser rotulados e encarados como 'alunos de inclusão', como alunos diferentes, que apresentam muitas peculiaridades e que dificultam o andamento 'normal' do restante da turma.

Esquece-se que todos os alunos possuem suas próprias necessidades. As necessidades especiais são, na verdade, relativas e frutos da interação social, se tornando construídas socialmente. Dependem de uma normalização e de um padrão social que define o que é regra e o que é desvio. É evidente que não se pretende defender que as diferenças não existam, ou que a própria normalidade não exista. A questão que se coloca é justamente a da estigmatização e do rotulamento que se colam a esta situação, pois, muitas vezes, a partir do momento em que o aluno é colocado como *desviado*, suas chances de desenvolvimento são cortadas pela falta de demandas e de oportunidades a ele oferecidas. Conforme Ribas (2007), “[...] olhar para as pessoas com deficiência e enxergar apenas a deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade.” (p. 115). Cria-se, segundo Erving Goffman (2008) – resgatando o conceito anteriormente trabalhado – uma identidade social virtual, que limita o indivíduo a sua deficiência e reduz as suas chances de viver fora do que lhe foi previsto.

Sugeriu-se inicialmente que poderia haver uma discrepância entre a identidade virtual e a identidade real de um indivíduo. Quando conhecida ou manifesta, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo. (GOFFMAN, 2008, p. 28)

A palavra *desacreditada* presente na citação acima traz mais significados do que se pode supor. Goffman diferencia o indivíduo desacreditado do desacreditável, sendo o

primeiro aquele que possui uma limitação reconhecida por todos e, por conta dela, um conjunto de estigmatizações que lhe reduzem o movimento; já o segundo seria aquele que possuiria também alguma espécie de desvio, mas que por não ser totalmente evidente, poderia não cair no conhecimento comum de forma que este sujeito 'se camuflaria' na normalidade. Em relação a este segundo indivíduo, Goffman elabora todo um conjunto de ideias procurando demonstrar como este sujeito passará, grande parte de sua existência, manipulando sua própria identidade a fim de não se tornar um desacreditado.

Quando se avalia que este ser desacreditado se encontra em sala de aula, em meio a um conjunto de indivíduos acreditados, se compreende a gravidade das lesões que serão geradas neste primeiro, tanto em termos de auto-estima, quanto em termos de formação psíquica e cognitiva. A diferença entre o desacreditado e o acreditado reside nas demandas oriundas dos demais componentes das relações sociais que se estabelecem. Dependem, assim, da forma de olhar e enxergar o outro, de maneira especial, a forma de compreender o diferente.

Em um ambiente escolar, cabe ao educador ter um olhar mais sensível às diferenças, admitindo o processo de Inclusão como benéfico a todos os alunos, pelo respeito aos diferentes tempos, às diferentes habilidades e às diversas necessidades educacionais, sejam elas especiais ou não. Para que o pensamento Inclusivo seja firmado, é preciso que se analise a dicotomia entre diversidade e diferença, na tentativa de resgatar algumas premissas que, muitas vezes na justa tentativa de combater Preconceitos, acabam fortalecendo-os.

Em um primeiro momento, é importante reafirmar que a normalidade e o seu oposto existem. Ainda que dentro de um modelo cultural socialmente aceito, ou mesmo obedecendo a padrões questionáveis e por vezes transitórios, a normalidade está posta e é alvo-objetivo de toda a sociedade.

A autora Lígia Amaral (2002) tece reflexões sobre os significativamente diferentes (abordando o desvio e a anormalidade), em relação aos quais incidem as “[...] diferenças significativas [...] geradoras de preconceito-estigma [...] que confluem para ações discriminatórias.” (p. 235). Assim, em um primeiro momento, a autora já admite que a anormalidade existe, podendo ser encarada de forma inovadora como *diversidade significativa* (livre de conotações pejorativas ou patológicas, a partir de seus próprios parâmetros), ou podendo se expressar através das *diferenças significativas*, que seriam o desvio do padrão ideal esperado pela sociedade. Conforme Amaral, o problema existente na diferenciação (como já apontado em capítulo anterior) é a patologização e estigmatização do desviante, de forma que as suas características sejam renegadas (tanto pelo afastamento físico,

quanto pela busca incessante de curas, alívios, manipulações, ou mesmo, pelo extermínio) e as suas limitações impostas socialmente sejam claras e definidoras da própria identidade do sujeito em questão.

Isso posto, pode-se afirmar que muitas e muitas vezes a noção de desvio centralizou (ou construiu?), em companhia do estigma, as pré-conceituações/definições de diferenças significativas, dentre estas a deficiência (vista como fenômeno global) e, numa dialética de causa-conseqüência-causa, as atitudes diante dela. (AMARAL, 1998, p. 15)

As diferenças significativas representariam, em suma, o próprio Preconceito, na medida em que descomplexificam as relações e as transformam em esquemas pré-formatados. Os Preconceitos, por sua vez, funcionariam como filtros da percepção que moldariam e coloririam o olhar, de forma que as relações passariam a se concretizar com os estereótipos, e não com os sujeitos. Entre os estereótipos mais comuns para os portadores de deficiências estão o *herói* (aquele que se supera nas atividades cotidianas, mostrando tanto ou mais capacidades do que um dito 'normal'), a *vítima* (aquele que não recebe oportunidade e/ou respeito da sociedade) e o *vilão* (aquele que tira algum tipo de vantagem – eticamente questionável – da própria deficiência ou, de forma contraditória, aquele que a esconde, se fazendo passar por um 'normal'). Todos estes papéis agem de maneira negativa, pois imputam uma identidade que não confere com a realidade. Totalmente relacionado ao Preconceito e à estereotipia, o estigma desumaniza e coisifica o ser estigmatizado, ao mesmo tempo que potencializa o ser estigmatizador, se transformando em uma questão micropolítica de reafirmação do tipo ideal.

Segundo Carvalho (2008), a diferença possuiria uma lógica polissêmica, precisando ser analisada nos entrelugares dos sujeitos. Os aspectos culturais seriam sempre influentes na estipulação de 'marcadores', colocando os sujeitos em diferentes posições de acordo com as demandas impressas em cada lugar de relações. Contudo, ainda que variem os lugares, há uma lógica cultural superior que transcende a todos e vai no sentido da competição, da produtividade e da individualidade. Assim, para um indivíduo em situação de deficiência, todas as suas marcas serão indicativos de um não pertencimento à norma, ao padrão almejado, desejado e valorizado.

Ainda segundo Carvalho (2008), a diversidade seria a “[...] integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos [...]” (p. 15). Assim, mesmo que a Diversidade parta das diferenças, não fica restrita a elas e às suas marcas, mas procura a afirmação de uma

singularidade que traduz o sujeito nas suas potencialidades e na expectativa do seu ‘vir a ser’. A incorporação da valorização da Diversidade, segundo esta conceituação, poderia ser uma forma de aproximação da escola com o processo de Inclusão. Trata-se de compreender as diferenças sobre um outro paradigma, que entra em combate com a lógica predominante na sociedade que mira a homogeneização.

Este novo paradigma estaria relacionado ao próprio questionamento a respeito da diferença entre Deficiência/Incapacidade e Desvantagem. Enquanto as primeiras representariam características definidas e não questionáveis, a segunda seria fruto de uma comparação com algum modelo adotado (tendo em vista questões sociais, culturais, políticas, econômicas etc) se tornando, portanto, relativa. Refletir sobre a desvantagem seria lançar um novo olhar sobre a Diversidade no sentido de compreendê-la como um mosaico de potencialidades, no qual o padrão ideal se torna relativo, bem como tudo o que dele se afasta.

Talvez aí esteja, afinal, a verdadeira revolução: a mudança radical dessas interações sociais – até agora marcadas pelo maniqueísmo da plenitude versus falha, sanidade versus insanidade, perfeição versus imperfeição, eficiência versus ineficiência. DEFICIÊNCIA? (AMARAL, 1998, p. 26)

Amaral afirma que este questionamento poderia levar a uma nova forma de posicionamento e de entendimento da questão da deficiência, levando à mudança de hábitos e questionamentos de valores, que poderiam resultar em uma sociedade mais Inclusiva. Levando-se em consideração que a identidade do sujeito se afirma nas suas diferenças e particularidades, em um meio cultural ao qual se adapta constantemente, a existência das diferenças se torna natural e, assim, a Diversidade Significativa, que leva à cooperação e ao pertencimento à mesma teia de relações, ganha sentido.

Contudo, esta forma de compreender as relações entra em contraste com o imediatismo da cultura hegemônica, essencialmente egocêntrica e consumista, fundada na comparação e na subjugação dos mais fracos, que não apenas negligencia a visão de pertencimento à teia de relações, quanto renega as próprias instâncias que se afastam deste perfil classificatório.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia da diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É

preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, p. 55, 2007)

Retornando à ideia da valorização da diversidade, se imagina possível e desejável a aproximação dos indivíduos de uma educação que de fato respeite e abrigue as suas necessidades específicas para a aprendizagem. Neste contexto, a diferenciação não seria negativa, ao contrário, deveria ser anunciada e respeitada. Além de se configurar como uma afirmação da identidade, a diferenciação seria também como uma espécie de defesa em relação à experiência sempre complexa de definição do eu no contato com a alteridade, o que levaria ao conhecimento de ambos em relação as suas essências e às potencialidades e necessidades de cada um.

Perceba-se que não se fala aqui em necessidades de alunos diferenciados, mas de necessidades específicas, que cada aluno (dentro das suas particularidades) traz para a sala de aula como um desafio a ser encarado e investigado pelo professor. Vem à tona a educação para todos, que prescindiria, antes de mais nada, da transformação das lógicas e objetivos do ensino, se afastando de abordagens tecnocráticas e superficiais.

Fica lógico, então, que se torna imprescindível a ação conjunta da escola que, regida pelo valor universal da Diversidade humana, buscasse planejamentos e práticas que efetivassem um objetivo claro e compartilhado por todos, vislumbrando a Inclusão. Estimulando o envolvimento e a participação dos professores nos processos decisivos e reflexivos, se tem um bom início de caminhada para que as práticas Inclusivas virem ação e deixem as belas frases perdidas em documentos empoeirados e desconhecidos. Com certeza, um dos maiores obstáculos encontrados neste percurso deverá ser a própria superação do Preconceito, que emerge e contamina a sociedade com uma força ao mesmo tempo sutil e devastadora. Ao final deste caminho, que se espera possível de ser percorrido, uma sociedade em que cada um tenha o básico direito de ser respeitado como é e, essencialmente, de ser compreendido e encarado como humano, como livre, como capaz.

O cenário está posto. A escada, o muro, o palco, os personagens: todos foram definidos e caracterizados. Agora, como se dará a história? Depois de analisar cada elemento do cenário de forma mais ou menos individualizada, cabe refletir como se dará a relação entre todos eles, ao longo do desenvolvimento da suposta peça teatral. O capítulo a seguir procurará tecer estas relações, investigando caminhos para que a história apresentada possa, quem sabe, ter um final feliz.



## **5 O PRECONCEITO, O LUGAR E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: SUPERANDO O MURO**

O palco está pronto. Todos (atores e seus papéis, elementos do cenário e do enredo) estão em seus lugares. A peça começa, mas o enredo da história se torna confuso, de difícil compreensão para os expectadores. Isso porque a propaganda da peça falava em uma bela história de parceria e crescimento, mas a história encenada está baseada no egoísmo, na competitividade e na exclusão de grande parte dos personagens. Da mesma forma, os palcos escolares (salas de aulas) se propõem a apresentar uma peça democrática, de igual acesso e condições a todos os seus atores, mas acabam alicerçando seu enredo em histórias de desigualdade e desrespeito, nas quais os mais fortes sempre se sobressaem em detrimento dos mais fracos.

As relações entre o palco (espaço geográfico) e os atores (alunos, professores e comunidade escolar como um todo) configuram o Lugar 'sala de aula', como já foi debatido neste trabalho. O Lugar 'sala de aula' reflete as dinâmicas globais, de forma que os elementos verticalizados globalizantes se expressam localmente, figurando como agentes influentes na organização espacial e na constituição das relações de micro poder.

Enfim, a escola é interpretada como lugar onde ocorre a cotidianidade, visualizada através de suas práticas, suas rotinas, seus improvisos, suas normas e seus condicionantes físicos, que expressam usualmente a rigidez e a plasticidade de cada fator. Não podemos esquecer ainda, que, embora a escola seja compreendida como um lugar, não está isento, de forma nenhuma das verticalidades e horizontalidades externas a ela, como políticas de governo, sociedade adjacente, aspectos físicos externos e conjuntura nacional e internacional. (DUTRA, 1998, p. 146)

Os elementos verticalizados se constituem, dessa forma, não apenas como balizadores para a organização social, mas como pontos de referência fundamentais para a constituição escolar. Assim, a informação, o dinheiro, a competitividade e o consumo criam um ideal de vida e de indivíduo, organizando toda a sociedade a partir deste tipo de sujeito que representa, em última instância, a própria normalidade. Estar próximo ao tipo ideal leva não apenas a uma maior aceitação social (ou a um maior status), mas representa também maiores chances de sobrevivência e maior poder. Estando-se próximo a este tipo ideal, se torna necessário (para o grupo hegemônico) garantir que este modelo não seja modificado ou questionado, o que é realizado através da criação de mitos e verdades sociais que justificam a organização

social construída, configurando as *fábulas*<sup>6</sup>. Dentro das fábulas, os *monstros* (tão bem retratados por Lígia Amaral, 1992) representariam tudo aquilo que geraria incômodo ou ameaça, por não ser concebido nos enquadramentos habituais. Os monstros não fariam parte do conjunto de saberes da sociedade, escapariam ao tipo ideal, não estando adequados a determinados grupos de valores, relacionados a uma dada realidade temporal e espacial.

[...] Se partirmos do pressuposto [...] da necessária ligação do monstro com 'sua' época, 'seu' lugar, 'sua' cultura (ou de 'seus' conterrâneos e contemporâneos); se endossarmos a ideias [...] de que o monstro é, por excelência, o lugar da pluralidade de sentidos, de funções, de formas, é óbvio que torna-se impossível uma definição do monstro. (AMARAL, 1992, p. 112)

O monstro é, assim, mutável e adaptado a uma necessidade específica de suporte para o modo de vida e para o padrão de indivíduo hegemonicamente eleito. Para a sustentação das fábulas, se abre espaço para que os Preconceitos e os estereótipos sejam gerados e firmados, pois são eles que consolidam os monstros. Através destes estereótipos e da estigmatização dos seres desviantes, há a afirmação da normalidade através da renegação da anormalidade. Colocados em um nível inferior de humanidade, os indivíduos estigmatizados são coisificados e alienados das possibilidades de vida. Em um ciclo perverso, mas eficaz, os indivíduos ideais mantêm o seu status ao mesmo tempo em que limitam fortemente a possibilidade dos seres não-ideais reivindicarem por modelos diferentes de sociedade.

É interessante observar que, em certas situações, a estigmatização social contribui para a perpetuação do *status* de determinados grupos cujo poder já tenha diminuído ou desaparecido há algum tempo. Assim é que, para Elias a capacidade de estigmatizar constitui-se em uma arma significativa para aqueles grupos que pretendem aumentar ou manter sua margem de poder nas figurações que formam com os outros grupos. (CÉLIO SOBRINHO, 2009, p. 65)

Referenciando-se em Norbert Elias, Célio Sobrinho (2009) destaca a estigmatização como um movimento duplo e cíclico de fortalecimento de uma auto-imagem positiva e de um carisma grupal distintivo para o grupo hegemônico, ao mesmo tempo em que há a evitação social do grupo desviante, resultando na perpetuação do status. É possível afirmar que este ciclo se organizou de diversas formas ao longo da história. A atual fase histórica possui como diferencial o fato de existir um modelo ideal de indivíduo global, ou seja, os valores e as características valorizadas são aceitas (de forma mais ou menos homogênea) em uma escala

---

<sup>6</sup> Recorre-se ao termo *fábula* por ele incluir, em seu entendimento, mensagens ligadas a determinadas crenças morais, representadas por personagens que simbolizam, em última instância, os valores, os princípios e a própria sociedade de dado tempo e espaço.

planetária. Assim, em todo o mundo é valorizado o indivíduo produtivo, capaz de competir e de consumir desenfreadamente. Institui-se o padrão ideal, que, conforme já foi exposto neste trabalho e segundo palavras de Lígia Amaral (1998, p. 14), confere com o indivíduo “[...] jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo”.

O grupo hegemônico aclama, a sociedade aceita, a escola se adapta. Adequando-se às demandas sociais e econômicas, a escola se organiza para a formação de bons trabalhadores, preparados para a competitividade e para o individualismo. Acostuma os sujeitos à classificação, à lógica do sucesso como consequência do esforço pessoal. Justifica a exclusão. Homenageia o primeiro colocado. Repudia o último. Escolhe seus monstros e seus heróis, constrói suas fábulas. Assim, constitui uma sociedade escolar desigual, mas equilibrada no seu próprio jogo de poderes, de forma equivalente ao que ocorre na sociedade.

Neste ponto, cabe questionar qual é a real função da escola. Seria ela uma simples perpetuadora da organização social na qual está incluída? Seria ela fonte de transformação? Segundo Foucault (2009), ela se prestaria às duas funções, tendo em vista que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (p. 44)

Entre os dois caminhos, se prefere pensar na escola como *locus* da educação. A palavra educação deriva da expressão em latim *educatio*, que por sua vez provem dos verbos *educare* e *educère*, que têm os seus significados relacionados a instruir, fazer crescer, conduzir e/ou levar até determinado fim. Segundo Nilson José Machado (1997), o 'fim' ao qual a educação se dedica sempre teve sua essência ligada à solução de causas coletivas, socialmente acordadas. Mesmo neste contexto, a individualidade não é necessariamente suprimida; ao contrário, o grande sucesso da educação dependeria de uma “[...] simbiose, de um entrelaçamento, de uma fecundação mútua entre projetos individuais e coletivos.” (MACHADO, 1997, p. 70). A escola, dentro desta lógica, tem como função auxiliar no desenvolvimento individual (em que as habilidades e as potencialidades são valorizadas), visando um resultado coletivo. A escola serve, assim, como meio de desenvolvimento pessoal, de socialização e de humanização. Aí está a propaganda da peça. Aí surge a confusão da platéia, pois não é isso que é encenado.

Neste contexto de questionamento da real função da escola se insere a educação Inclusiva, em uma lógica contraditória entre os princípios pedagógicos democráticos e os ideais econômicos e sociais hegemônicos. Respalhada em uma legislação que deixa brechas que permitem a sua execução parcial, a Inclusão entra em conflito com o pensamento

dominante. Na verdade, a contradição reside justamente nos dois caminhos que a escola pode seguir: na manutenção ou na transformação da ordem. Por um lado, a manutenção é acompanhada por todo o conjunto de fábulas e o caminho da transformação é desconhecido e assombrado pelos monstros socialmente construídos. Por outro lado, o caminho da transformação é moralmente mais justo e democrático. Assim, a escolha não é tão simples (ou consciente).

Neste ambiente confuso e contraditório, se encontram os mais diferentes alunos, com suas respectivas necessidades educativas (especiais ou não) e suas conseqüentes estigmatizações. No palco construído, um aluno incapaz de ser competitivo é visto como um ser para o qual as demandas se tornam desnecessárias. E, como a simples convivência não é capaz de superar as pré-conceituações, muitas vezes as estigmatizações são reforçadas por olhares dotados de pouca reflexão, buscando adequar todos ao mesmo modelo ideal de indivíduo. Reforça-se a teia social. Reforça-se o Preconceito. Reforça-se a exclusão.

Como já debatido, os Preconceitos são justamente o resultado da falta de conhecimento, capazes de dar origem a uma conceituação pessoal sobre os diferentes indivíduos e grupos. Dentro deste viés, a possibilidade da convivência proporcionada pela Diversidade Significativa existente em uma sala de aula Inclusiva, por si só, seria capaz de justificar a sua composição, tanto pela diminuição de práticas baseadas em pré-conceituações, seja pelo estímulo ao desenvolvimento da tolerância e da aceitação ao diverso.

O contato entre os que têm dificuldades de aprendizado e os que não as têm deve ser facilitado pela formação de classes heterogêneas, uma vez que o estabelecimento de critérios para se discriminar os alunos quanto à competência escolar acirra a competição, colocando em segundo plano o próprio saber, enquanto aquilo que visamos é justamente o contrário, ou seja, a solidariedade entre os alunos, que já é um prenúncio de uma consciência que não se volta só para os interesses individuais. Igualmente, dentro das classes, os grupos a serem formados, quando for o caso, devem se pautar pela heterogeneidade. (CROCHIK, 2006, p. 167)

É importante retomar que a Diversidade Significativa é baseada na valorização do diverso e nas Experiências que esta pode proporcionar, dando ênfase à significação e à reflexão. Assim, a Inclusão pode ser um movimento gerador de transformações, inclusive em um plano de constituições psíquicas individuais, mas apenas se alicerçado num processo contínuo de reflexão e avaliação. Se desenvolvido de outra forma, o processo de Inclusão tende a ser parcial pela presença formal das diferenças, que essencialmente não passam a compor uma unidade. A Inclusão parcial é alicerçada na forma e não na essência do processo, e não contem a necessária adaptação de objetivos, metodologias e tempos. Tende a gerar,

então, a exclusão substancial (essencial), ou seja, se fortalece o status de normalidade/anormalidade, de aproximação/afastamento do modelo ideal. Fortalecem-se as diferenças.

Para que a Inclusão parcial e a exclusão substancial possam se transformar em práticas democráticas e solidárias<sup>7</sup>, é fundamental que a comunidade escolar acredite na proposta Inclusiva como a forma ideal para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos em sua totalidade. E, para isso, é preciso permitir que algo significativo aconteça e gere transformação. É preciso gerar sentido. É preciso abrir espaço e tempo para a Experiência e para o Significado. A possibilidade de desenvolver uma educação baseada nas Experiências e nas suas correspondentes reflexões são o caminho proposto (não só por este trabalho mas por diversos autores) para a amenização do Preconceito nos ambientes escolares inclusivos, através do desenvolvimento de práticas que valorizem a Diversidade Significativa. A respeito desse caminho, se dedica o subcapítulo a seguir.

## 5.1 AS EXPERIÊNCIAS E A REFLEXÃO

As Experiências são todas as coisas que acontecem com o indivíduo e que, de alguma forma, o tocam e geram nele algum tipo de transformação. Para que o conhecimento seja construído, o indivíduo precisa ter significado a informação, a ação e o acontecimento; precisa tê-los Experienciado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 24)

As pré-conceituações, as estigmatizações e o Preconceito são, justamente, a falta de reflexão, a falta de Experiências. Pela falta de uma Experiência anterior, o indivíduo se alia ao senso comum e partilha com ele as suas verdades. A Experiência não é o convívio, não é a

---

<sup>7</sup> A Solidariedade, segundo Leandro Sequeiros (2000), indica uma forma de compreender a realidade na qual há o sentimento de pertencimento ao todo. Assim, através dela, cada indivíduo se percebe como parte fundamental na composição da totalidade, se tornando capaz de modificar a realidade e de compreender a sua própria responsabilidade em cada fenômeno, independente da amplitude da sua escala.

aproximação, mas é tudo isso quando acompanhado de reflexão e de produção de significado. Uma das funções da educação seria justamente essa, “[...] possibilitar uma experiência viva e intensa com as pessoas e com a cultura [...]” (SILVA, 2001, p. 340), capaz de estabelecer vínculos com valores e crenças, que levem à modificação dos esquemas pré-estabelecidos. Contudo, o processo de formação de novas significações não é simples, pois coloca em movimento não apenas as verdades aceitas socialmente, mas também as fragilidades psíquicas individuais.

Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito. Mas a base desse não é a sua ausência, que contribui para a sua manutenção, e, sim, o que as impede: a ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe como demasiado ameaçador. Assim, a onipotência – manifesta ou velada – pela qual o preconceituoso se julga superior ao seu objeto, corresponde a impotência que sente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade. (CROCHIK, 2006, p.15-16)

Aliada a estas dificuldades, se encontra a falta de tempo e a constante exigência da produtividade e da velocidade – a lógica globalizante se impõe no modo de vida, priorizando a quantidade à qualidade. O fornecimento e o consumo desenfreado por informações e a necessidade de posicionamento a respeito de tudo, leva os indivíduos cada vez menos à reflexão e, assim, ao acoplamento imediato ao que é oferecido como verdade, como 'opinião'. Assim, segundo LAROSSA BONDÍA (2002), o excesso de informação seria justamente a *antiexperiência*, pois dificultaria o processo de significação.

[...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais preocupa é não ter bastante informação; cada vez mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de 'sabedoria', mas no sentido de 'estar informado'), o que consegue é que nada lhe aconteça. [...] (p. 22)

Com um homem informado, mas incapaz de realizar ligações entre as informações e de transformá-las em conhecimento, temos uma sociedade desconhecadora da sua realidade, que estabelece esquemas desapropriados e desconexos da sua própria vida. O conhecimento, enquanto compreensão das coisas dentro de um complexo de interações, mutuamente interferentes, e enquanto forma de compreensão do ser humano dentro destas interações, é substituído por esquemas informativos, com os quais se formam trabalhadores fechados em um mundo que não compreendem. As escolas, também alicerçadas no consumo de informações, formam alunos preparados para o trabalho, mas não para a vida em sociedade. Assim, os cidadãos fazem escolhas de forma pouco autônoma, baseadas em um

convencimento externo que responde a interesses que se encontram afastados do próprio sujeito que as coloca em prática.

É preciso, então, refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores para que o conhecimento possa ser construído por seus alunos através da possibilidade da Experiência. Dentro disso, a criação de novas demandas se torna imprescindível; demandas estas que conduzam a sociedade e, assim, a escola para longe do velho maniqueísmo, aproximando-as da valorização da individualidade e da coletividade em uma relação benéfica de simbiose.

As práticas escolares, em um primeiro momento, precisam descentralizar seus objetivos do utilitarismo extremo que marca a atualidade, deixando de priorizar o acúmulo de informações e valorizando a formação do conhecimento. Para tanto, é preciso dar uma nova roupagem aos conteúdos que, por mais importantes que sejam, não se justificam por si só. Aliado ao desenvolvimento dos conteúdos, é fundamental que os alunos construam significados, se apropriem deles e construam o seu pensamento e o seu conhecimento.

Se estamos enfatizando a necessidade da reflexão e do diálogo, é importante realçar que eles não se dão no vazio, que precisam de conhecimentos para ocorrer no sentido que aqui se pretende. Para isso, a difusão dos conhecimentos dos temas em questão são fundamentais, ou seja, é necessária a presença do esclarecimento: tudo aquilo que a nossa cultura pôde estabelecer como verdadeiro na sua luta contra os mitos e que permitiu o progresso, incluindo nesse acervo as próprias críticas àquilo que o progresso conserva de mitológico. (CROCHIK, 2006, p. 165)

A escolha dos conteúdos e da metodologia se torna, assim, fundamental, devendo visar a formação do indivíduo como cidadão. Com isso, não se pretende defender que a aprendizagem de técnicas formativas para o trabalho é desnecessária, apenas que elas não devem ser o foco principal da educação. A reflexão se torna este foco, permitindo que o aluno se desenvolva como sujeito, consciente das diferenças existentes ao seu redor, se compreendendo como constituinte de um todo maior que representa a própria sociedade.

O processo de tomada de consciência – já o vimos – não é homogêneo, nem segundo os lugares, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar. O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares. (SANTOS, 2008, p. 168-169)

Ainda que esta tomada de consciência seja individual e gradual, ela é o único caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e democrática. A partir deste ponto, a lógica pode ser invertida, de forma que o que é desenvolvido na escola passa a se refletir na sociedade, reafirmando o poder transformador da educação. A educação passa a ser então um elemento horizontalizado, individualizado, dentro da lógica globalizante. Ainda que menos influentes do que os elementos verticalizados, os elementos horizontalizados têm a possibilidade de modelar as organizações sociais, criar demandas e gerar modificações.

Ainda há outro par de dimensões. De um lado, os pragmatismos indicando, sugerindo, propondo, exigindo comportamentos verticais. E, do outro lado, a originalidade, a inventividade: essa oposição entre a rotina e o novo, entre a repetição do passado e a produção do futuro. Também por aí pode-se e deve-se estudar a questão do cotidiano, opondo, de um lado, a preocupação com o resultado que leva ao utilitarismo, à competitividade, ao egoísmo, e, de outro lado, à generosidade, à busca dos valores, ao projeto, à comunhão. (SANTOS, 1996, p. 11)

Para tanto, é preciso retomar a escola como um Lugar de relações flexíveis, em que a constituição está em processo de movimentação permanente, ligadas às práticas e demandas sociais atuantes. Referindo-se a Norbert Elias, Reginaldo Célio Sobrinho (2009) afirma que a sociedade se organiza em uma espécie de rede de pesca, em que cada indivíduo ou organização representa uma linha que, se puxada, modifica a estruturação de todas as demais. Assim, se perpassa a ideia de que as relações sociais estão em permanente busca de equilíbrio, em constante modificação, de acordo com o jogo de poderes que se organiza.

[...] Portanto, as mudanças nas estruturas dessas relações funcionais podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo. Essas irrupções/mudanças podem ocorrer evidenciando um 'conflito permanente' desses grupos. Ainda assim, paulatinamente, esses conflitos podem ocasionar a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais. (CÉLIO SOBRINHO, 2009, p. 61)

Dentro desta perspectiva, se pode pensar no Lugar-escola como influente na constituição do Preconceito, tanto em termos de permanência quanto de modificação. Em um espaço escolar Inclusivo, existem elementos espaciais distintos (sintetizados pela Diversidade Significativa), que abrem a possibilidade de que novas significações aconteçam. Para tanto, é necessário que demandas sejam criadas, para que seja justificado o desenvolvimento de práticas mais Solidárias e de valorização das potencialidades individuais, compreendendo a sociedade (escolar, neste caso) como o mosaico já referido neste trabalho, em que cada



individualidade enriquece e compõe uma totalidade única. Acredita-se que estas demandas já foram criadas, oriundas tanto das organizações ligadas à defesa dos desviantes, quanto da necessidade moral de desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa. Cabe, agora, a efetiva transformação das práticas escolares em metodologias baseadas, de fato, na Inclusão, alicerçadas, assim, na Experiência e na reflexão.

A Experiência e a reflexão se tornam, assim, elementos componentes do Lugar, modificam a constituição espacial e, essencialmente, as relações interpessoais que o constituem. Possibilitam que o Lugar seja apropriado e transformado por todos. Tornam-se elementos horizontalizados que adaptam a lógica globalizante à realidade local. Mais do que isso, criam demandas a serem respondidas pelos elementos verticalizados. É preciso deixar claro que, por mais que sejam preponderantes (advindo de fontes maiores de poder), os elementos verticalizados só viram prática quando aceitos pela sociedade, ainda que de forma pouco consciente. O questionamento e a modificação dos elementos verticalizados dependem, então, essencialmente da possibilidade de reflexão e de significação.

Reitera-se, assim, a necessidade de uma nova prática escolar, em que haja a possibilidade do Experienciar e do formar Significado, na qual a Diversidade Significativa tenha espaço, não para negligenciar as diferenças, mas para valorizar a Diversidade. Segundo Itani (1998), “Nesse sentido, a prática da tolerância é sobretudo um aprendizado que se realiza no cotidiano do processo educativo entre diferentes e entre iguais, em mesmo nível. É preciso admitir que o outro exista, enquanto tal, reconhecendo-o tal como é, e diferente de mim”. (p. 133)

Se o Preconceito é o resultado da antiexperiência, da não-reflexão, se ele se expressa no e pelo Lugar, é preciso construir a escada da Solidariedade, capaz de ligar os espaços dos ditos normais e dos desviantes. Uma sala de aula com práticas de fato Inclusivas parece o Lugar ideal para isso, pois contém, em si própria, a essência da Diversidade Significativa, da vivência, da Experiência, da formação do conhecimento e da possibilidade de sobrevivência segundo critérios mínimos de respeito e de igualdade. Bem se sabe que o Preconceito nunca será totalmente anulado. Porém, se considera possível pensar na educação como um caminho para a amenização das estigmatizações e para o desenvolvimento de novos balizadores para as relações sociais. A educação é capaz de motivar a formação de cidadãos atuantes na constituição dos Lugares, aptos a somar novos elementos ao espaço. Elementos estes, quiçá, menos discriminatórios e mais democráticos. Menos individualistas e mais solidários e tolerantes. Elementos capazes de constituir, de fato, uma escola e uma sociedade alicerçadas na Inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, as relações sociais existentes no Lugar 'sala de aula', dentro de uma lógica inclusiva, foram repetidamente relacionadas a uma simbólica encenação teatral. A figuração não é original, tendo em vista que diversos autores (principalmente da área do saber sociológico) tendem a tratar os homens como atores, encenando a vida cotidiana seguindo um enredo central, com pouca margem para improvisações. Dentro da lógica proposta, o palco seria representado pela sala de aula, na qual os atores (alunos, professores etc) receberiam seus papéis (dentre os quais os estigmatizantes) e desenvolveriam a peça (que por representar a ligação entre o palco e os atores seria entendida como Lugar). Um dos elementos da história seria o muro – o obstáculo que limita a convivência entre as pessoas, que dificulta a sua aproximação e que representa o Preconceito. Contudo, há outro elemento, que procura amenizar o isolamento gerado pelo muro, que seria a escada – como forma de acesso, como caminho de unificação dos diferentes espaços. O lado em que se está, em relação ao muro, depende do papel que o sujeito possui na história e não provem de uma escolha pessoal. Mas a possibilidade de superar o muro, através da construção da escada, depende do interesse dos atores, ou seja, depende da consciência da sociedade.

Fato é que, desde o nascimento, cada ser humano recebe papéis, que podem tanto incentivar quanto tolher as suas chances de crescimento e de improvisação. Estes papéis configuram a teia social na qual a sociedade se organiza, que demarcam de forma incisiva as relações de hierarquia e de poder. Pensando na realidade de um ambiente escolar, ainda é comum que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais recebam papéis menores e sejam estigmatizados como incapazes, tendo de conviver com o Preconceito e com a limitação do seu acesso às possibilidades de vida e de crescimento.

A sala de aula é o Lugar que expressa de forma local a lógica global. Por isso a reprodução dos modelos sociais. Por isso a exclusão do desviante. Contudo, sendo o Lugar o resultado da influência de elementos verticais e horizontais, ainda que os primeiros se sobressaiam sobre os segundos, é possível pensar em novas lógicas pontuais que levem à modificação das modelagens hegemônicas. Para tanto, é preciso entender o Lugar como um espaço flexível, em constante modificação. A possibilidade de modificação é gerada pelas demandas sociais, que nascem no questionamento à ordem pré-estabelecida e que viram realidade em um movimento contínuo de avanço e retrocesso, típico de qualquer modificação estrutural. Os processos Inclusivos vão nesta direção, de contínua evolução. Ainda que seja

marcada por muitas incoerências e por movimentos de retração, a Inclusão é um direito e a presença dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares é uma realidade.

A Inclusão é o novo elemento do Lugar sala de aula. Um elemento horizontalizado, que tem abalado as bases verticalizadas e gerado modificações. A Inclusão é a escada, capaz de superar o muro que marca as diferenças, o Preconceito e os estereótipos. O muro que limita a vida. Os materiais que constituem a escada não poderiam ser outros senão o conhecimento, a Solidariedade e a tolerância. Em um mundo no qual a individualidade e a competitividade direcionam as decisões e o modo de vida da humanidade, apenas o conhecimento e a reavaliação dos valores pessoais podem levar a uma organização mais justa e equilibrada da sociedade.

É preciso que haja espaço para a reflexão, para a discussão e para a construção do conhecimento. É preciso espaço para que a Experiência atue contra a falta de conhecimento e, assim, contra o Preconceito. Ao final deste caminho, que se espera possível de ser percorrido, se almeja uma sociedade em que cada um tenha o básico direito de ser respeitado como é e, essencialmente, de ser compreendido e encarado como humano. Com certeza, a superação do muro exige a complexa construção desta escada, contra a qual muitos obstáculos se colocam. No entanto, se acredita que os alicerces da escada já estão postos. Quem sabe, em um tempo razoavelmente curto, se possa dar um novo teor para a história contada, na qual os papéis não sejam tão fixos e os finais tão previsíveis. Quem sabe, neste novo enredo, haja espaço para todos, no qual cada um seja capaz de construir o seu personagem, compondo o seu Lugar (na escola e na sociedade) e contando uma única história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, Estigma e Preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, Marta K; REGO, Teresa C; SOUZA, Denise T. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Espelho Convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: USP, 1992. 399 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1998.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel Galvão. Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1750.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1750.doc)>. Acesso em: 15 jul. 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: atento ai segnalati! In: \_\_\_\_\_. *et al.* **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, e de outubro de 1998. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, de 11 de setembro de 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília : MEC/SEF/SEESP, 1998.

CARLOS, Ana Fani. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARVALHO, Rosita. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org). **Conhecimento e Margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHARON, Joel. **Sociologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2006.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUTRA, Viviane Saad. O Cotidiano e o Lugar para a Escola. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, n. 24, p. 144-146, 1998.

FERREIRA, Aurélia B. de Holanda; J.E.M.M. Editores Ltda. **Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDWASSER, Maria Julia. “Cria Fama e Deita-te na Cama”: Um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, Gilberto. (Org). **Desvio e Divergência – uma crítica da patologia social**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1998.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

RELPH, Edwar C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência – as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra Globalização – do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2008.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade**: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Divino José da. A Educação para a Amplitude da Experiência. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 331-349, jul/dez, 2001.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, n. 93, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-93.htm>>. Acesso em: 15 set. 2008.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR chegou...**”: Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VELHO, Gilberto. (Org). **Desvio e Divergência** – uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.