

## Algumas considerações sobre Preconceito e Inclusão

Prof. Crispim Antonio Campos\*

Segundo Adorno – no texto Educação após Auschwitz cabe fundamentalmente à Educação um alerta: a exigência de que esta história não se repita, essa seria então, a melhor forma de não ter que justificá-la.

Auschwitz, para ele, compreende uma monstruosidade, cuja Educação (refiro-me aqui, ao sistema educacional como um todo) deveria se resguardar, para que jamais voltasse a acontecer. No entanto, é passível de que ocorra novamente, na medida em que não se alterem as condições *sine qua non* para sua existência e fundamentação.

A Educação, no seu entender, é responsável por um processo civilizatório, para ele a barbárie faz parte intrinsecamente de todo processo civilizatório; cabe à Educação, a sistemática oposição a este artifício, fazendo valer a dimensão emancipatória que se junta a esse processo.

Adorno aponta saídas através do não-exemplo na condição histórica da humanidade:

a estrutura básica da sociedade com os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos. Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de maneira planejada. (p. 120)

A possibilidade de repetição desse processo *per sí*, coloca ainda, uma possível justificativa: hoje, a possibilidade de alterarmos substancialmente condições sociais e políticas são extremamente reduzidas, quando não extremamente limitadas no entender dele. Porquanto, em condições de mundo globalizado, tal qual hoje vivemos, os valores servem tão somente às normas econômicas, por vezes negligenciando deliberadamente outras de cunho ético, político, social. Diante desse panorama, o perigo que em si representa aponta para um só valor: aquele ditado por uma dimensão econômica. Otávio Ianni acrescenta; em relação a esses prejuízos:

... prejudica a sedimentação da cultura democrática, dificulta as reformas sociais, retarda o desenvolvimento cultural, mas não impede a realização de bons lucros. (p. 18)

Adorno, neste quadro, adverte que à Educação cabe a tarefa intrínseca da reflexão, da auto-reflexão e da crítica, para que assim altere um quadro de ausência de consciência, que altere as raízes da violência, que no seu entender transforme as raízes de quem possa produzi-las.

Neste aspecto, essa alteração passa também e necessariamente a outros fatores co-adjuvantes da violência, qual seja: a fome, a miséria, a carestia, o desemprego, a injustiça, condições desumanizantes, em suma: pela exclusão.

José de Souza Martins (2002, p. 14) pondera que vivemos um quadro de exclusão no Brasil por conta de “sua velhice renovada” considerando que reproduzimos historicamente este cenário, e nos cercamos dos mesmos mecanismos que a produzem, porque estes mesmos não se alteraram em todos esses anos, a partir do Brasil colônia.

Hoje, o que temos é o ressurgir em dimensões avassaladoras, o agravamento dessas condições sociais. Pessoas, populações, são mediatizados por um *lócus* de não participantes, tornando-se apartados, excluídos, parte de um outro humano.

Por que então, contemporaneamente, essas formas de exclusão se tornaram tão perversas? Que ameaça representaria o outro em sua dimensão mais diferencial?

Historicamente, pessoas nasciam iguais porque era condição de nascimento, nobre ou plebeu eram denominações estabelecidas segundo critérios de hereditariedade, portanto, o biológico precedia o social. Hoje, a falta de esclarecimento – me valendo de uma expressão de Adorno, molda da condição social à desigualdade. Neste caso, a condição social determina relações, tratamentos, subjetividades.

Agnes Heller(2000) pondera que igualmente fazem parte dos preconceitos estabelecidos conjuntamente de uma sociedade incompreensiva, intolerante e injusta:

São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. (p. 43)

## **O preconceito como componente dos processos sociais**

Para Adorno (2002) a barbárie, que por sua vez é irmã diletta do preconceito, não é fruto exatamente de um capitalismo, é uma condição intrínseca a um processo civilizador.

Para ele progresso e barbárie são inseparáveis, no entanto, em uma posição diferencial José de Souza Martins (2002) acrescenta que devemos alterar nossas relações sociais, como forma de produção de novas relações, estas mesmas relações produziram uma resistência diferencial nesse sistema de produção:

É preciso, sobretudo, compreender a nossa incompreensão, a nossa resistência em compreender o outro como agente de reprodução de iniquidade que o vitima e ao vitimá-lo nos vitima também. Porque no fim, na prepotência de querer libertá-lo, o que queremos é nos libertar dele, nos livrar dele. Porque não estamos propondo a construção do novo – apenas a extensão a ele do que já é velho, dos mecanismos de reprodução das relações sociais e não da produção de novas relações.” (p. 45).

O alerta compreende dois sentidos: nossa incompreensão sempre revelada como resistência à diferença, e por outra: a libertação do outro como a nos livrar daquele que reproduzimos.

O preconceito então possui nesta conceituação: uma via de mão dupla, serve para resistir a uma ameaça (posição destacada em Agnes Heller) e também para mantê-lo à distância – vale dizer, reprodução do preconceito pela distância, desconfiança, hostilidade, etc. Heller (2000, p. 53) pontua que os preconceitos têm a capacidade de “... manter a estabilidade e a coesão da integração dada” a determinado grupo social.

Daí a coesão deste grupo deve ser mantida em estruturas sociais, que não só os mantenham, mas como os beneficie enquanto privilégios inerentes ao grupo social a que pertencem.

Heller (1999) acentua ainda que a única forma de vencer a barbárie e o totalitarismo, seria a formalização e equalização entre liberalismo político e democracia, já que Heller considera que ao liberalismo político, estamos irremediavelmente atados e consolidados, vê como alternativa a congregação de propósitos entre liberalismo e democracia:

“... se estes dois poderes morais são formalizados num grau mais ou menos igual e preservam alguma substância, a modernidade tem uma grande chance não só de sobreviver como também progredir.” (p. 31)

Para Heller, a democracia é um atributo capaz de devolver à humanidade a suprema capacidade não apenas de sobrevivência, mas de integração dessa mesma humanidade. Destaca inclusive o papel da cultura, na nova ordem multiculturalista pode se tornar o avesso da ordem atual, onde o separatismo contra essa proposta tem conseqüências totalitárias e absolutistas, e é nessa direção a denúncia de Agnes Heller (1999):

“... o multiculturalismo significa freqüentemente algo mais. Algumas vezes, é o contrário da busca da compreensão e do reconhecimento mútuos, bem como da colaboração entre culturas. Algumas vezes, ele se torna a senha para um separatismo agressivo que penaliza a identidade múltipla e ordena a lealdade absoluta.” (p. 29)

Heller acredita que a junção multiculturalismo, liberalismo e democracia não é propriamente a cura para todos os males e salienta que essa união apenas configuraria uma possibilidade, uma chance de integralizar Estados, regiões, e com isso a possibilidade da convivência da humanidade, quem sabe, com um cunho notadamente emancipatório.

Se para Heller, o multiculturalismo é condição coadjuvante de um processo democrático, para Hannah Arendt (1975) são as condições sociais impostas pela igualdade, que se forcem e acentuam a diferença que pode originar totalitarismos:

Mais tendem as condições para a igualdade, mais difícil se torna explicar as diferenças que realmente existem entre as pessoas; assim, fugindo da aceitação racional desta tendência, os indivíduos que se julgam de fato iguais entre si formam grupos que se tornam mais fechados com relação a outrora, com isto, diferentes. Essa desconcertante conseqüência foi percebida quando a igualdade deixou de ser aceita em termos de dogmatização ou inevitabilidade. (p. 85)

Arendt considera que a identidade tratada aqui como (interesse e ideologia comuns) é o que faz as pessoas se agruparem, neste sentido a ameaça advém de sua própria constituição, capazes de destruir qualquer diferença contrária às convicções que confessam.

Para ela, o desprezo pelo “outro”, o afastamento, a exclusão, são sub-produtos do preconceito, cuja evitação é constituída na medida da grande ameaça ao grupo, e na manutenção de seus propósitos e ideologias.

### **A inclusão escolar e suas relações com o preconceito**

O “outro” é sempre visto com desconfiança e, não raro, com reservas. Freud considera, que aquilo que nos livra do narcisismo é, fundamentalmente, a entrega a um objeto, e se vale do mito de Narciso na filosofia para considerar a nossa constituição destrutiva, portanto, cuja metáfora aparece em Narciso que se afoga na própria imagem. Aqui Freud, se aproxima de Adorno – cuja destruição humana é intrínseca ao processo civilizatório, o narcísico como representativo da ausência da nossa entrega ao outro, representa condições destrutivas intrínsecas à própria humanidade.

Freud aqui abarca como produto do narcisismo não apenas a constituição intrínseca do homem, para Freud esse núcleo é estruturado nas relações paternas, origem e causa de nossas incapacidades ou incapacidade de amar. Mas aqui Freud assemelha-se a Hegel, para quem a família é a própria comunidade, ou ainda a comunidade constitutiva da própria modernidade.

Neste contexto é o aconchego do lar, o contíguo dos corpos, o “corpo” da intimidade, as relações concisas à hereditariedade, à dimensão sanguínea que a constitui.

Ainda nessa perspectiva esse “outro” é sempre exterior à família, posto que é na sociedade que o corpo social família se constitui, mas na perspectiva freudiana é na família que essa visão de si e do “outro” tem origem.

Tolstoi (2002) sugere a identidade e a diferença na própria família: “famílias felizes são parecidas entre si, famílias infelizes, são infelizes cada qual à sua maneira” (p.9), fazendo crer que a origem e desenvolvimento familiares seguem trajetões tão diferentes quanto sua aceitação ou rejeição social.

Não sem razão, a identidade também é constituída pela família, enquanto que a diferença é um território social, onde as designações de suas representações no âmbito social pertencem. Bauman (2001) reitera que esse território social a que chamamos diferenças requer estudo, exercício e disciplina no âmbito da convivência social:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte requer estudo e

exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. (p. 123)

Bauman (2001) é categórico em afirmar que a diferença é fonte de constrangimento, ansiedade e desconforto. Não estaríamos aqui balizando ou mesmo reiterando temas transversais, quando falamos de Educação Inclusiva?

Neste particular, a Educação Inclusiva é um tema que suscita os mais complexos debates dentro do panorama educacional no Brasil há pelo menos uma década e meia, envolvendo pesquisadores, educadores e favorece, sobretudo, outros temas correlatos não menos importantes no âmbito educacional: os valores, as diferenças, o preconceito, a discriminação.

Neste sentido, como bem aponta Santos apud Crochik (2002), altera-se profundamente o foco de atenção, até então voltado apenas para a criança com deficiência, para a classe que possui uma criança com deficiência. Longe de se constituir apenas uma questão semântica, essa proposta objetiva a discussão em escala mais ampla: dos currículos escolares (adaptados ou não), práticas educacionais que possam abarcar diferenças, etnias, um quadro de inclusão que não contemplaria apenas a deficiência, mas também indo além dela.

Neste caso, a discussão passa a considerar outros setores sociais igualmente parte do prisma escolar: os imigrantes, os negros, populações indígenas, uma imensa massa humana, representada pela sua não inclusão no âmbito da escola.

Alterar esse quadro diz respeito diretamente a âmbitos educacionais, mas Martins (2002) considera que esse quadro possui raízes em uma sociedade predatória e utilitarista, porquanto o cuidado com as diferenças implicaria em gastos, cuidados, cidadania, neste sentido sua denúncia é por forças capitalistas que destroem relações sociais:

O conceito de exclusão, se é que é um conceito, do modo como é utilizado, acaba desfigurando aquilo que vocês próprios fazem. É característico da sociedade capitalista, desde sua origem, a exclusão, isto é, o desenraizamento. É próprio da sociedade capitalista a tendência de destruir as relações sociais que não sejam relações capitalistas. (p. 120)

Aqui, portanto, o conceito de Inclusão Escolar, se vincula irremediavelmente ao conceito de capital e forças produtivas. Ou seja, se a Educação faz parte da sociedade cujas forças também a controlam, a inclusão é contrária a essas forças porque não conduz, necessariamente, nem à produção, nem ao consumo.

Faz sentido considerarmos que Ainscow (apud) Crochik (2002) ponderam que o ganho escolar com a inclusão seria a crítica “da homogeneização e à educação para a

competição” (p. 282), o que poderia ser uma resistência à sociedade unicamente fundada sobre o capital.

Podemos indagar, se é por isso que a inclusão suscita tantos debates, contra ou a favor?

Certamente que a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro (que por sua vez se fundam sobre o capital).

A inclusão neste aspecto, mais do que nunca ocupa o centro dos debates, não apenas porque se referencia nesses valores sociais, mas porque pode alterar (guardadas as proporções e âmbitos de atuação) visivelmente esse quadro. Martins (2002) pondera:

Toda mudança reivindicada é quantitativa (e, portanto, reprodutiva), pela ampliação da integração dos marginalizados nos círculos mais amplos da sociedade de consumo e da alienação que lhe é própria.  
... Todo protesto social e político em nome dos excluídos é feito em nome de providências políticas de integração dos excluídos na sociedade que os exclui. (p. 38)

Desta forma, não podemos apartar inclusão escolar e transformação social, não raro, elas são tratadas como inadaptabilidade da escola, falta de apoio técnico dos professores, resistência por parte dos professores, diretores, etc.

Não é o caso de negar a existência destes fatores no âmbito educacional, nem tampouco de negligenciá-los.

Santos apud Crochik (2002) considera que na dimensão escolar “continuidade e ruptura convivem lado-a-lado” (p. 285).

Não se trata deste ou daquele em detrimento do outro, mas da cooperação, solidariedade e composição da cidadania, acentuando o diálogo, a discussão e o esclarecimento no âmbito da escola.

Em uma sociedade que valoriza não apenas a força, mas a produção na dimensão do lucro, falar da inclusão sempre será contrária a essas normas e preceitos vigentes. As normas seguem homogeneizações na escola, e devem abrir mão para uma escola cidadã que construa não apenas a possibilidade das transformações sociais, mas sobretudo, a construção da solidariedade, da humanização da humanidade por si só preceitos mais do que recorrentes em Educação. No entanto, exige-se mais que a escola faça valer estes valores, dos quais tem aberto mão sistematicamente em prol de uma sociedade de consumo.

Este papel de resistência deveria sem seu verdadeiro papel, conjuntamente com a concepção de uma escola cidadã e emancipadora.

**\* Prof. Crispim Antonio Campos - Psicólogo e Mestre em Educação.**

## **BIBLIOGRAFIA**

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_ Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, instrumento de poder. Rio de Janeiro: Documentário editora, 1975.

AZEVEDO, Maria Amélia (org.). Psicologia e Política. Reflexões sobre possibilidades deste encontro. São Paulo, Cortez; FAPESP, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro, Imago.

\_\_\_\_\_ Freud. (Coleção Os Pensadores), São Paulo, Abril Cultural, 1978.

HELLER, Agnes. [et all] A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_ O cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octavio. O labirinto latino-americano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PUCCI, Bruno. O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

SANTOS, Gislene A., SILVA, Divino José da (org.). Estudos sobre Ética. A construção de valores na sociedade e na Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOREL, Georges. Reflexões sobre a violência. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOUZA NETO, João Clemente de. A trajetória do menor a cidadão: filantropia, municipalização, políticas sociais. São Paulo: Arte impressa, 2003.

TOLSTÓI, Ana Karenina. Trad. Mirtes Ugueda. São Paulo. Editora Nova Cultural. 2002.