

INCLUSÃO ESCOLAR: CONVIVER COM OS OUTROS

Cristina Abranches Mota Batista

A inclusão escolar de crianças que têm algum tipo de deficiência é uma exigência da contemporaneidade, no entanto a imposição da inclusão pela ordem legal representa uma ameaça e algo difícil de ser simbolizado para pessoas e organizações envolvidas nesse processo. Além da dificuldade intrínseca em se definir políticas sociais que sejam igualitárias e que atendam às diferenças e particularidades de todos, a resistência a essa inclusão é também pertinente à questão da alteridade e da marca da deficiência.

O processo de inclusão não está livre do mal-estar presente na sociedade moderna, como nos alertou Freud (1930/2010), mesmo porque o homem não é um ser desprovido de agressividade e o amor universal é o que existe de mais difícil para ser alcançado pela humanidade, afirma o psicanalista. O convívio com o outro e a construção de uma civilização harmoniosa é algo extremamente difícil para o ser humano e Freud assinala fontes de sofrimento da humanidade neste processo, como “a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, 1930/2010, p.43). Outro fator que determina as relações entre os homens são os ideais construídos para a sociedade moderna como beleza, ordem e limpeza; e estes ideais da civilização moderna trouxeram consequências sociais para o convívio com os indivíduos, segregando aqueles que não corresponderiam a eles (BAUMAN, 1998). Lacan, posterior a Freud, anuncia a escalada do racismo e denuncia o discurso da ciência como responsável pela ampliação dos processos de segregação e com seu modelo classificatório foi mais um fator que impediu que os alunos com deficiência frequentassem as escolas comuns e fossem encaminhados para instituições especializadas. Além disso, a questão pertinente à deficiência e à estranheza diante dela e de pessoas que a possuem remete à teoria sobre o “narcisismo da pequena diferença” (FREUD, 1910/1980, p. 184) que segundo

Freud forma a base dos sentimentos de estranheza e de hostilidade entre as pessoas. Nessa dinâmica psíquica, a deficiência representa algo que é estranho (*unheimlich*) e distante e ao mesmo tempo muito próximo (FREUD, 1919/2010), na verdade, a deficiência aponta para algo da ordem do real e que temos dificuldade de lidar. A discriminação e o afastamento destas pessoas correspondem ao afastamento do próprio real que se quer evitar o confronto. Žižek (2006) elaborou uma releitura do conceito de real de Lacan propondo três noções para o Real: O Real real seria correlacionado à própria Coisa – como a cabeça da medusa, o abismo, o Monstro. O Real simbólico, sem sentido, ou científico, que corresponde às fórmulas científicas sem sentido, que não conseguimos integrá-la em nosso horizonte de significação. O Real imaginário que designa um traço elusivo no outro que incomoda, é o ponto do Real no Outro. A deficiência é correlacionada a todos estes aspectos do Real, quando nos deparamos com um corpo completamente deformado, ou diante de uma patologia de diagnóstico impreciso nas inúmeras síndromes ou simplesmente representando um traço que incomoda.

A dificuldade de lidar com o real que a deficiência revela acarretou a discriminação e afastamento das pessoas com deficiência em lugares diferenciados dos demais, nos quais pudessem se evitar o confronto direto, reduzindo essas pessoas à figura de um pária, a um resto da sociedade moderna. Se todas as deficiências físicas ou sensoriais trazem esta questão à tona, a deficiência mental (DM) parece sofrer maior rejeição por conter o déficit na condição mais preciosa para o homem da modernidade: a condição de ser racional. A DM denuncia a fragilidade e a inexistência do Homem Idealizado supostamente detentor de todo saber, aponta a todo instante para a falta intrínseca ao ser humano e à condição de ser falante.

No atual modelo educacional, a exigência da inclusão escolar e da contradição para que essa inclusão aconteça, cria-se uma resistência ingênua à inclusão, ou um consentimento abnegado da segregação. As escolas resistem alegando não estar preparadas ou já enfrentarem uma verdadeira desordem e agressividade dentro das escolas e a entrada destes alunos

representaria ampliação dessa desordem e agressividade. Os educadores dizem temer o mal que a deficiência comporta: o mal desempenho, o mal comportamento, o mal dos outros alunos, mas é o próprio Mal que lhes parece próximo e ameaçador com a proximidade do estranhamento da deficiência. Os educadores, neste contexto, clamam por um “suporte” para receber esses alunos, mas o que está subentendido a essa demanda e as perguntas latentes são: como vou suportá-los? Como vou suportar o mal que possa se desencadear com a presença deles? Como vou protegê-los do mal do outro? Como vou suportar meu próprio mal diante deles? Não é por acaso que muitos gestores e educadores clamam que para haver essa inclusão teria que simultaneamente ofertar um “atendimento especializado” e terapêutico aos próprios educadores.

Paralela a essa questão intrínseca à entrada da deficiência na escola, existe a concepção de ensino adotada na escola baseada no discurso da ciência, que também não favorece a construção de conhecimento para alunos com deficiência mental. Uma prática que mantém características normativas, competitivas, buscando a adaptação de seus alunos a um padrão idealizado. Esse modelo não tem favorecido a criatividade e a construção de conhecimento de qualquer aluno e nem do próprio corpo docente, não reconhece um lugar para o sujeito dentro das escolas, a não ser o de resto. Os professores refletem o vazio da própria falta de legitimidade e de submissão a essa política escolar, repetindo o mesmo ritual que são submetidos no sistema em suas salas de aula com seus alunos. São sujeitos passivos sem reconhecimento de legitimidade. Esse modelo contribuiu durante séculos para a inibição do conhecimento, a cristalização da debilidade e a formação de cidadãos passivos, submissos e replicantes de um discurso burocratizado. Diante da inclusão, esse sistema de ensino buscou resposta nesse mesmo modelo recorrendo novamente à classificação e separação destas pessoas através de diagnósticos e respostas incontestáveis da ciência, mantendo a burocracia com métodos e planejamentos sistematizados para se alcançar a adaptação dos sujeitos.

Mas essa concepção de ensino, baseada no discurso classificatório da ciência e da mestria, também esteve presente na maioria das instituições especializadas, o que é fatal para o sujeito que se encontra na posição débil. O débil, por precisar conservar o Outro intacto como verdade, não pode permitir que a falta apareça e se coloca então como servil deste Outro (BRUNO, 1986). O débil assume uma posição como se auto inter-ditasse, como se não pudesse saber da falta, ele se *auto interdita* de saber e não permite o enigma do saber. É um sujeito que diante da incerteza do simbólico se cristaliza no imaginário, é na representação imaginária e corpórea que busca sua certeza. Percebe-se que esses sujeitos utilizam da redução e da metonímia no uso da linguagem pela fraqueza de sua relação com o simbólico. Nessa condição, muitas vezes são falados pelo Outro (seja o representante parental, ou o professor, alguém que ocupe este lugar). Ao mesmo tempo, os limites não são colocados por uma suposição de que eles não os reconheceriam e assim são percebidos e mantidos fora da Lei (lei paterna). O sujeito com esse quadro não tem possibilidades de saída, quando encontra uma instituição que mantém relações em um nível imaginário ou com a predominância do discurso universitário e do mestre.

No entanto, a maioria das instituições especializadas oferta um tipo de trabalho, baseado em adequações comportamentais que reforçam essa condição do débil, mantendo uma forma de relação alienante e imaginária. O trabalho é todo elaborado na tentativa de tamponar a falta presentificada pela própria debilidade. A relação entre familiares e instituição é baseada na busca do Ideal, sem possibilidades para o desejo e a falta. Resta ao sujeito com debilidade nesta condição, apenas o lugar de objeto, único lugar possível para uma relação que se estabelece de forma tão des-humana. Esse tipo de instituição desenvolve uma assistência debilitante e paralisante. Essas instituições são, em sua maioria, autoritárias e se colocam como possuidoras de todo o saber sobre a deficiência e de um Bem Supremo; no entanto, o mal não foi expulso, mas se manteve travestido de bem. Algumas pessoas decidem

por trabalhar em uma instituição especializada deste tipo para fazer o bem, com um viés assistencialista, e é muitas vezes por uma escolha masoquista que fazem essa opção. Visivelmente uma má escolha ou uma escolha pelo mal, o mal interior que se revela nas relações marcadas pelo gozo. Existe um gozo intrínseco nas relações entre profissionais e as pessoas assistidas nestas condições. Em uma tirania do Bem e em nome desse Bem, essas instituições também rejeitam de forma veemente a proposta da inclusão, desencadeando movimentos contrários a cada instrução normativa governamental em favor de uma ação inclusiva. Elas alegam que as escolas comuns e seus educadores não estão preparados e por trás dessa alegação, se perguntam: quem mais pode continuar a realizar esse Bem (mal) do que eles? Por não querer perder o gozo e não permitir que o outro goze em seu lugar, essas instituições e profissionais atacam o movimento da inclusão, como se fosse lhe tirar algo. Com o advento da inclusão na escola, muitas pessoas com deficiência e seus familiares, presos neste engodo deste tipo de tratamento institucional, vivem a exigência da inclusão escolar como se fosse uma nostalgia fusional.

Vale ressaltar que alguns partidários da inclusão consideram a inclusão como um pensamento único fechado, uma ação politicamente correta e uma articulação hegemônica da sociedade. Com este fundamento, desenvolve-se uma proposta de inclusão na qual as crianças fiquem apenas nas escolas comuns, mesmo para o atendimento especializado, e em nome da inclusão surge outra forma de segregação que, neste caso, restringe o convívio com o semelhante. Nessa forma de atuação, a escola é colocada no lugar do grande Outro Ideológico, a escola comum que fica no lugar de detentora de todo Bem e do saber sobre a debilidade. Essa inclusão significa apenas uma mudança espacial da escola especial para a comum e o sujeito com debilidade na mesma posição de objeto.

No atual contexto, percebe-se certo fanatismo por todos os lados: dos defensores da inclusão e daqueles que defendem a manutenção dessas pessoas nas instituições

especializadas. Uma forma de maniqueísmo foi instalada no processo da inclusão escolar, as pessoas desenvolvem o ressentimento e ódio pelo outro que não compreende da mesma forma, se atacam e lidam com o movimento da inclusão como se fosse uma batalha, com inimigos definidos. Nesse novo maniqueísmo é a própria questão da inclusão que se torna o centro e não mais a deficiência, o que importa agora é quem supostamente detém o gozo maior, ou a quem essas pessoas pertencem.

No entanto, a inclusão nas escolas comuns é extremamente necessária e benéfica aos alunos com o quadro de debilidade. Pois o convívio social restrito a espaços especializados mantém a relação em um nível imaginário e não permite a entrada do outro, do terceiro. A entrada na escola de forma simbólica representa um corte nessa relação dual e a entrada de um terceiro, bem como a própria entrada na cultura e assim essas pessoas podem ser reconhecidas como sujeitos. Por outro lado, para as escolas comuns, além de provocar a mudança no fazer pedagógico, representa uma possibilidade de conviver com o que é estranho ao sujeito e provoca o questionamento sobre a alteridade e a própria falta. O atendimento nas instituições especializadas complementares à escola comum, no processo inclusivo, pode permitir o lugar do terceiro e simbolizar o ir e vir, o dentro e fora, movimento próprio da condição do ser falante. É importante ressaltar que isso se torna possível com o desenvolvimento de um tratamento para além do modelo comportamental, ou de assujeitar o aluno a práticas repetitivas e normativas. Um lugar distinto do que é ofertado pela escola comum e bem demarcado, assegura o espaço para a particularidade do sujeito débil. Deve-se oferecer um espaço e uma escuta para que o campo do inusitado e do ambíguo possa emergir; criar possibilidades para advir o sujeito e sua verdade, condição fundamental para se propiciar uma inclusão; a inclusão do sujeito na sua própria história e na construção de seu laço social.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRUNO, Pierre. A côté de la plaque. Sur la débilité mentale In : **Ornicar? revue de Champ Freudien**, Paris, n°37, Champ Freudienne, p. 38-65, avril-juin. 1986.

FREUD, Sigmund. O Tabu da virgindade (contribuições a psicologia do amor II) (1910) In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XI. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p.175-192.

_____ O Inquietante (1919) In: **História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”)**, além do princípio do prazer e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____ O mal estar na civilização (1930) In: **O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LACAN, Jacques. Proposição de 09 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 248-264.

ŽIŽEK, Slavoj; DALY, Glyn. **Arriscar o impossível** - conversas com Žižek. São Paulo: Martins, 2006.

SOBRE A AUTORA

Cristina Abranches Mota Batista: psicanalista, mestre em ciências sociais pela Puc-MG, doutoranda em Ciências Sociais pela Puc-SP (CNPQ). Superintendente da APAE de Contagem.