

**MEDICALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS FUNCIONAIS –
CONTINUISMOS NAS JUSTIFICATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO
ESPECIAL SUBORDINADA AOS DIAGNÓSTICOS**

**MEDICALIZATION OF FUNCTIONAL DIFFERENCES –
CONTINUING THE JUSTIFICATION OF SPECIAL EDUCATION FOR
DIAGNOSTIC SUBORDINATION**

**MEDICALIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS FUNCIONALES – LA
CONTINUACIÓN DE LAS JUSTIFICACIONES DE SUBORDINACIÓN
DE LA EDUCACION ESPECIAL A LOS DIAGNÓSTICOS**

Carla Biancha Angelucci¹

RESUMO: Este artigo parte de um levantamento da literatura acadêmica sobre deficiência na base de dados SciElo que permite reconhecer a permanência da centralidade das preocupações em torno de estudos de causalidade e de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento. Hegemonicamente, o olhar que define a maneira como lidamos com a população com deficiência procura pelas ausências, pelas diferenças em relação a uma corporeidade dita normal. Apresento documentos legais internacionais e nacionais que permitem a compreensão da maneira como está organizado o serviço educacional destinado a esse segmento populacional e sua subordinação à lógica de produção de diagnósticos em Saúde. Discuto a alteração da terminologia *deficiência* por *diferenças funcionais*. Por fim, utilizando a distinção entre *diferenças* e o(a) *diferente* na escola, apresento um esboço de colaboração para um processo de escolarização a partir das diferenças humanas, não a despeito delas: o resgate das narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização. Deficiência. Educação especial. Diferenças funcionais. Identidade.

ABSTRACT: This article comes from a literature review about Disability in the SciElo database, which explains the permanent concerns about the studies on causality and learning and development strategies. The way this disabled population is seen and dealt with is hegemonic and based on looking for absences and differences related to a so-called normal corporeity. National and international legal documents are presented, which allows the understanding of how the educational service aiming this segment of the population is organized, as well as its subordination to the logic of the diagnostics production by the Health System. The terminological change from *disability* to *functional differences* is discussed. Finally, through the distinction between *differences* and *the different* in school, it is presented an outline of collaboration for a schooling process from the human differences, not in spite of them: the rescue of the narratives.

¹ Doutora em Psicologia Social; Docente do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: bianchaangelucci@gmail.com.

KEYWORDS: Medicalization. Disability. Special education. Functional differences. Identity.

RESUMEN: El artículo forma parte de un relevamiento de la literatura académica sobre la discapacidad en la base de datos SciElo, que permite reconocer la permanencia de la centralidad de las preocupaciones en torno a los estudios de causalidad y las estrategias de aprendizaje y desarrollo. Es hegemónica la mirada que define las formas de relacionarse con esa población a partir de la consideración de la falta en relación a una dicha corporeidad normal. Se presentarán documentos legales internacionales y nacionales que permitan la comprensión de la manera como está organizado el servicio educativo destinado a ese segmento poblacional y su subordinación a la lógica de producción de diagnósticos en Salud. Discuto la alteración de la terminología *Discapacidad* por *Diferencias Funcionales*. Utilizando la distinción entre *Diferencias* y *el(la) Diferente* en la escuela, presento un esbozo de colaboración para un proceso de escolarización a partir de las diferencias humanas: el rescate de las narrativas.

PALABRAS CLAVE: Medicalización. Discapacidad. Educación especial. Diferencias funcionales. Identidad.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuraremos discutir a maneira como, ainda nos dias de hoje, a Educação utiliza-se de diagnósticos em Saúde para organizar sua oferta de atendimento e, mais do que isso, para fazer permanecer a clássica divisão entre sujeitos escolarizáveis e não escolarizáveis. Como exemplo mais radical dessa relação, voltaremos a atenção à maneira como é apresentada a população-alvo da Educação Especial e, por decorrência, como é organizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Assim, iniciamos apresentando breves considerações sobre a produção no campo da deficiência, a partir de levantamento no portal SciElo na primeira quinzena de

dezembro de 2013, a fim de caracterizar as principais preocupações da academia em relação a esse tema. Na sequência, resgatamos aspectos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) que podem auxiliar a compreender o movimento da luta por direitos nesse campo e sua interface com os processos de medicalização e patologização da vida. Destacando o direito à Educação, traremos à tona a organização da política brasileira de Educação Especial, a fim de evidenciar os critérios de elegibilidade para a Educação Especial, que se fundam – em verdade, fundem-se – com os diagnósticos em Saúde. Por fim, valendo-nos da discussão realizada na V Conferência de Vida Independente (PALACIOS; ROMANACH, 2008), justificamos o apoio à utilização da terminologia *diferenças funcionais* em substituição à *deficiência* e realizamos o exercício de pensar uma escola que valorize as diferenças entre os sujeitos humanos, ao invés de colocar seu aparato técnico-ideológico a serviço da busca, identificação e aprisionamento simbólico – por enquanto – dos(as) diferentes.

PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E A HEGEMONIA DO OLHAR QUE MEDICALIZA E PATOLOGIZA

Como exercício de aproximação do tema, propomos uma breve visita às publicações na área da deficiência, disponíveis na base de dados SciELO. Não se trata de estudo bibliométrico, muito menos temos a pretensão aqui de realizar um estudo do estado da arte. Realizamos, na primeira quinzena de dezembro de 2013, um levantamento dos temas decorrentes quando utilizada, na busca por assunto, as palavras chave: *deficiência física*, *deficiência visual*, *deficiência auditiva*, *deficiência mental*, *deficiência intelectual* e *deficiência múltipla*. Consideramos todo o material que apareceu na busca, sem cortes temporais, de área ou de abordagem do tema. Não utilizamos da palavra chave deficiência, dado o expressivo número de artigos sobre deficiências no sistema metabólico, na produção de enzimas ou outros aspectos da bioquímica corporal que, para a finalidade deste trabalho, não entrariam em discussão. Tampouco utilizamos de palavras chave como cegueira ou surdez, posto que o objetivo estava em pesquisar o enfoque dado à condição de deficiência, sendo que os termos cegueira e surdez trazem, necessariamente, à luz a discussão sobre identidade e as contribuições socioantropológicas para o tema. A pergunta disparadora era bastante direta: quando se utiliza a terminologia *deficiência*, se está interessado em que aspectos da vida dos sujeitos? Para a análise que se segue, consideramos título, palavras-chave, resumo e referências utilizadas pelo(a) autor(a). Quando estes dados não eram

suficientes para a resposta à questão de pesquisa, considerávamos a leitura da introdução e das considerações finais do artigo. As categorias apresentadas abaixo surgiram da imersão no material encontrado, não sendo criadas anteriormente ao estudo.

Com a palavra chave *deficiência visual*, foram encontradas 34 publicações, as quais agrupamos da seguinte maneira: aprendizagem e escolarização - 17 publicações; interferência no desenvolvimento, orientação e mobilidade - 08 publicações; comunicação - 03 publicações; subjetividade - 02 publicações; causas - 02 publicações; trabalho - 01 publicação; atividade física - 01 publicação.

Com a palavra chave *deficiência auditiva*, foram encontradas 54 publicações, assim subdivididas: avaliação - 18 publicações; interferência no desenvolvimento - 13 publicações; aprendizagem e escolarização - 09 publicações; família - 04 publicações; formação de profissionais - 03 publicações; subjetividade - 03 publicações; análise de produção na área - 03 publicações; sexualidade - 01 publicação.

Com a palavra chave *deficiência física*, temos 18 publicações, as quais subdividimos assim: trabalho - 03 publicações; subjetividade - 03 publicações; causas - 03 publicações; sexualidade - 03 publicações; qualidade de vida - 02 publicações; avaliação - 02 publicações; aprendizagem e escolarização - 01 publicação; tecnologia assistiva - 01 publicação.

Com as palavras chave *deficiência mental* e *deficiência intelectual*, temos 44 e 25 publicações, totalizando 69. As subdivisões são as seguintes: aprendizagem e escolarização - 24 publicações; características - 11 publicações; família - 07 publicações; sexualidade - 06 publicações; interferência no desenvolvimento - 06 publicações; concepções - 05 publicações; subjetividade - 05 publicações; avaliação - 03 publicações; qualidade de vida - 01 publicação; trabalho - 01 publicação.

Por fim, com a palavra *deficiência múltipla*, foram encontradas 03 publicações: características - 01 publicação; aprendizagem e escolarização - 01 publicação; subjetividade - 01 publicação.

É certo que esta não é toda a publicação sobre o tema que poderemos encontrar na base SciELO, mas este é o conjunto no qual os(as) autores(as) entenderam que a questão da *deficiência* deveria ser entendida como central, a ponto de ser utilizada como palavra chave. Além disso, são estas as publicações apresentadas ao(à) pesquisador(a) quando procura na base de dados por “assunto” *deficiência física*, *deficiência visual*, *deficiência auditiva*, *deficiência mental*, *deficiência intelectual* e *deficiência múltipla*.

Várias considerações podem ser feitas sobre os 153 artigos encontrados a partir dessa organização temática. Por exemplo, chama a atenção a escassez de publicações que tematizem o Trabalho, a Cultura, o Esporte, dentre alguns dos direitos mais fundamentais de nosso processo socializador. Mesmo do ponto de vista da atenção em Saúde e Educação, os trabalhos debruçam-se nos processos de avaliação de aspectos individuais e não de intervenção visando à plenitude do direito social em questão.

Entretanto, gostaríamos de destacar um aspecto geral, que se comunica com a preocupação deste volume: as marcas da medicalização. Como é possível identificá-las? Basta somar o número de publicações que tratam do tema da *deficiência* a partir da lógica médica; não da Medicina, que fique claro, mas da lógica médica, que estabelece um olhar clínico, a fim de distinguir o que merece tratamento e o que não merece. Mais precisamente, muitos temas destacados incidem sobre buscas de causas, instrumentos, estratégias e relações, sob a égide da transformação da condição patológica, vide a expressiva quantidade de trabalhos inseridos nas categorias “avaliação” e “causas”, “interferências no desenvolvimento”, que totalizam 66 trabalhos. Assim como é expressivo o número de publicações que incidem sobre processos ensino-aprendizagem e suas repercussões para a escolarização, totalizando 51 artigos. Em contraposição, categorias que denotam estudos sobre participação social, convivência e exercício de direitos e que foram agrupadas nos temas “subjetividade”, “família”, “qualidade de vida”, “lazer”, juntas somam 28 trabalhos. Assim, podemos afirmar, a partir desse breve levantamento, que ainda prevalece o olhar sobre as pessoas com deficiência como expressão da anormalidade que, ora deve ser curada ou minimizada, ora deve ser tolerada, mediante domínio de dispositivos interacionais (vide a prevalência das categorias avaliação e aprendizagem e escolarização, que, se somadas, chegam a 72 das 153 publicações analisadas).

Apontamos tais questões como convite para que aprofundamentos de estudos possam ocorrer. Que fique claro, também não se trata de demonizar tais estudos: eles apenas revelam o quanto, no campo das diferenças funcionais, ainda temos dificuldade de trabalhar com lógicas de pensamento que já aprendemos a utilizar em outros âmbitos das diferenças humanas. Impulsionados pelos movimentos sociais em campos como a luta antimanicomial, as diferenças etnicorraciais, regionais, religiosas, de gênero, idade, etc., nós, cientistas, já temos procurado sair das armadilhas que propõem a hierarquização das diferenças desde os anos 1960. Porém, quando falamos de deficiência, sequer temos problematizado a nomenclatura que designa sujeitos a partir da falta: de audição, de

mobilidade, de visão, de cognição, etc. Inimaginável definir as pessoas negras como aquelas que não são brancas, depois de tantos anos de discussão sobre racismo. Inimaginável definir as mulheres como aquelas que têm ausência de pênis, depois de todo o movimento feminista. Até nas discussões sobre os tempos da vida pudemos estabelecer conquistas, ainda que não absolutamente consolidadas: temos avançado na discussão da adolescência e da juventude como tempos singulares, não remetidos ao fim da infância ou ao desejo de ser adulto.

Mas, tranquilamente, definimos uma pessoa que organiza sua experiência no mundo a partir da tatilidade e da sonoridade como deficiente visual. Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa *deficiente*, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para *nós*, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normais quanto for possível. Que se virem do avesso, mas que busquem ser mais como *nós*! A medicalização da vida em uma de suas expressões mais exuberantes: o olhar que recorta o corpo, torna-o objeto, passível de controle e ajustamento, visando à normalidade. Não questiona sobre as construções sociais de ordem estética ou funcional, não procura entender a raiz cultural em que constituímos um ideal de sujeito humano completo. Toma como imperativo e generalizado o desejo de conversão de cada corpo estranho em um corpo normal, conhecido e previsível. Afinal, quem não quer escutar? Quem não quer andar? Quem não quer enxergar? Naturalizamos, assim, os ideais de corporeidade. E também assim individualizamos aquilo que é social, tomando, inclusive como doente, aquele que não quer compartilhar dos ideais de corporeidade vigentes. Surge-nos uma recordação: há alguns anos, fomos procuradas pela família de um senhor traqueostomizado, que se recusava a aprender a usar a fenda para falar. Não lhe interessava falar. E a família, preocupadíssima, foi em busca de uma psicóloga que o curasse da doença de não querer falar. Tais situações podem nos auxiliar a compreender a prevalência de estudos em uma perspectiva correccional presentes no levantamento realizado. Permanece o fetiche do conserto de corpos e mentes. Medicalizamos a diferença corporal ou funcional. Patologizamos a diferença de relação com o corpo e com sua funcionalidade.

Nesse contexto, o Movimento de Vida Independente, em seu 5º. Encontro Internacional, em 2004, passou a problematizar não só a necessidade de normatização dos corpos – crítica já estabelecida há muitas décadas e por muitos movimentos – mas também propôs mudanças na lógica da nomeação de tais diferenças. Nomeação que implica mudança de percepção do fenômeno: passamos a falar, então, em diferenças funcionais.

El modelo de la diversidad, sin embargo, va más allá del eje teórico de la capacidad, ya que éste no da respuesta a los nuevos retos bioéticos y además ha sido impuesto por los modelos anteriores en un vano intento de ser como el otro, de aspirar a una *normalidad* estadísticamente incompatible con la *diversidad* que caracteriza a las personas con diversidad funcional (PALACIOS; ROMANACH, 2008, p. 7, grifos dos autores).

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE SUBORDINAÇÃO

Menos retomaremos a história da Educação Especial no Brasil, tema que conta contribuições bastante densas como as de Bueno (1993) e Jannuzzi (2004), e mais destacaremos elementos da atual política de Educação Especial no Brasil que nos permitam compreender quem é seu público-alvo.

Desde a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil tem sido signatário de todas as convenções internacionais que discutem a garantia do direito educacional da população com necessidades educacionais especiais. É necessário destacar, aqui, algumas diferenciações: sem dúvida, a oferta de Educação Especial, no Brasil, é anterior, remontando à metade do século XIX, com a abertura dos Institutos para cegos e para surdos, ainda no Brasil Império (BUENO, 1993). As conquistas marcadas por Salamanca dizem respeito à: a) defesa da inclusão, ou seja, de processos de escolarização que aconteçam conjuntamente entre todos(as) os(as) educandos(as), sem segregação em espaços educativos diferenciados, o que implicaria a reestruturação do sistema educacional e dos processos educativos; b) a definição da população com necessidades educacionais especiais como aqueles(as) educandos(as) que vivem, ainda que temporariamente, dificuldades em seu processo ensino-aprendizagem. Ora, até aquele momento, os serviços especializados, hegemonicamente, ocorriam em espaços e tempos segregados da sala regular de ensino, além de se destinarem a populações nomeadas a partir de sua condição patológica no campo da Saúde. De acordo com Marquezan (2008), as nomenclaturas utilizadas no Brasil iniciaram com *alunos necessitados* ou *excepcionais* até a Lei 5.692/1971, quando passamos a utilizar *deficiência visual*, *deficiência mental* e *superdotados*. Com a Constituição de 1988, adotamos a expressão *portador de deficiência*,

até que, com a Lei 9.394/1996, utilizamos *portador de necessidades educacionais especiais* e *educando com necessidades educacionais especiais*. Em que pesem as tentativas de designar de forma mais respeitosa e clara a população alvo da Educação Especial, o autor afirma que tais nomenclaturas trazem uma repetição de sentido, sempre se estruturando a partir da falta, não ultrapassando, assim, a fronteira de formação organizada a partir da lógica médica. (MARQUEZAN, 2008).

Assim, todas as alterações de nomenclaturas não são suficientes para desvencilharmos a organização do público alvo da Educação Especial dos processos de medicalização, ou seja, da adesão à lógica médica, legitimando o fenômeno da diferença como questão que encontra origem, respostas e encaminhamentos a partir do olhar clínico (MOYSÉS; COLLARES, 2013) que identifica a condição do sujeito como (falta de) saúde.

Destacamos ainda a presença de um outro fenômeno: o da patologização, ou seja, a classificação da diferença como expressão do estado patológico do sujeito. Fica evidente a conversão moral aqui operada; um traço de personalidade, um aspecto do comportamento, um ritmo ou estilo pessoal, que, poder-se-ia pensar, expressam a singularidade do sujeito, passam a ter valor de indício diagnóstico, colocando-o no campo do desvio do caminho saudável.

No documento federal intitulado *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, é fácil perceber a alteração significativa na compreensão do que sejam necessidades educacionais especiais; estas deixam de ser compreendidas como necessidades passíveis de serem vividas por qualquer estudante ao longo de seu processo de escolarização, na medida em que todos(as) podemos experimentar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, para restringirem-se a três agrupamentos humanos: o de pessoas com deficiência (nos termos da lei), o das pessoas com altas habilidades ou superdotação; o das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Impossível não perceber o reducionismo operado: sob a preocupação, absolutamente legítima, de que uma definição muito ampla das necessidades educacionais especiais poderia alimentar a fila dos *especiais*, incluindo aqueles(as) com quem a escola não tem sabido trabalhar, operou-se uma restrição a partir de específicos diagnósticos característicos do campo da Saúde.

Por isso, no caso do público alvo da Educação Especial, é preciso observar que não se trata apenas de se organizar a partir da lógica médica, saindo dos referenciais educacionais, mas de, olhando clinicamente para os sujeitos, procurar neles o que lhes falta, o

que os distancia da normalidade, para assim, forjar um serviço educacional que favoreça sua aprendizagem. Problema velho conhecido à vista: como estimular processos de aprendizagem se o que conforma o nosso olhar para essa população é o que lhes falta para ser normal e saudável? Como pedir de um(a) educador(a) a criação de processos de desenvolvimento, se o(a) ensinamos, desde muito cedo em sua formação básica, a considerar esses sujeitos como *portadores de incapacidades*? Mais uma vez explicitamos: como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? Fica cada vez mais contundente a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde, posto que a condição desses sujeitos é marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura. No limite, o que acompanhamos diariamente é a procura de educadores(as) por cursos que instruem sobre determinados aspectos das Ciências da Saúde, que foquem as diferentes patologias de desenvolvimento, como se o domínio das condições patológicas fosse condição *sine qua non* para que um projeto educacional possa se estabelecer. Trocando em miúdos: na lógica medicalizante e patologizante que rege a Educação, de maneira geral, e a Educação Especial, especificamente, compramos a ideia de que conhecer as causas, as características e principais comorbidades da Síndrome de Down é o que nos dará a chave de acesso para a escolarização de pessoas como Paula, Ricardo e Wellington, que, entre tantas características, têm Síndrome de Down. Suas idades, seus pertencimentos de classe, suas histórias de aprendizagem, suas formas de interação, seus vínculos familiares não contam. Mais do que isso: as diferentes maneiras como estruturam suas relações com o conhecimento e os diferentes saberes dos(as) educadores(as) sobre processos ensino-aprendizagem e estratégias de alfabetização e letramento, tudo isso, que constitui os saberes da Educação, deixa de ser importante. Não à toa, cotidianamente deparamo-nos com educadores(as) que se dizem incapazes de trabalhar com *essa população especial*. São educadores(as) que têm sido aliados(as) de seus saberes, em nome de uma necessidade de conhecimentos de um determinado extrato do campo da Saúde, sem os quais não seria possível escolarizar a parcela – cada vez maior – de educandos(as) com algum diagnóstico. São profissionais com estudo e experiência, mas cuja especificidade, que é a formação em Educação, tem sido dispensada, em nome de uma formação paramédica. E assim, legitima-se ainda mais a lógica médica, pelo discurso da desnecessidade dos saberes educacionais, que devem ser substituídos por

processos de triagem, intervenção breve e encaminhamento de estudantes portadores de patologias para serviços de Saúde. E tal subalternização não se trata de erro de percurso, mas de resposta a um projeto político. Como nos ensina Nunes (2013, p. 269):

Em tempo de submissão dos Estados às exigências de exclusão disciplinada das novas necessidades do sistema capitalista, isto é, de gestão controlada da exclusão, os apelos da escola vão para a intervenção médica e psicológica, ao mesmo tempo em que assistimos à obrigatoriedade dos testes psicológicos, por disciplina, como o alfa e o ômega da caracterização dos alunos – não para, em função disso, organizar a resposta educativa bem sucedida, a que todos tem direito mas, quantas vezes, para justificar e legitimar a sua ausência – e comprometem os professores com a sua aplicação, como se de uma medida ideologicamente neutra se tratasse.

Nesse sentido, é fundamental o exercício de pensar as especificidades educacionais dos sujeitos, as quais devem ser respondidas por diferentes serviços, estratégias e formações docentes. Não temos essa tradição na Educação. Talvez, aliás, neste caso, utilizando de uma metáfora benjaminiana, o caminho seja o de conhecer o passado para não repetir o desastre que leva o nome de progresso, desastre esse instalado na Educação via o fetiche da complexidade tecnológica de exames e processos diagnósticos em Saúde. Precisamos ter a liberdade e o compromisso ético-político de criar um projeto que pense a partir das categorias das Ciências da Educação e que se comprometa a conhecer as necessidades educacionais, ou seja, que se disponha a construir e experimentar com os(as) estudantes diferentes formas de apropriação do conhecimento, ao invés de se mumificar a partir da reinvenção cotidiana do fracasso escolar, suportado pela indústria de criação e emissão de diagnósticos no campo da aprendizagem e do comportamento.

PENSAR AS CULTURAS, VIVER AS DIFERENÇAS

Neste último item, propomos a reflexão sobre nossos pertencimentos culturais, sempre complexos e dinâmicos, de forma que nos lembra a impossibilidade de definição de um sujeito a partir de um aspecto de sua vida, mesmo que este seja tão contundente do ponto de vista psicossocial quanto o é a diferença funcional.

Para pensar as culturas, partimos das considerações que o antropólogo Roberto DaMatta (1987) faz sobre sociedade e cultura. Sociedade, diz ele, refere-se a uma totalidade ordenada que produz modificações no ambiente. Já a cultura diz respeito às diferenças que marcam, *singularizam intencionalmente* tais modificações. Daí que uma cultura sempre vai expressar uma tradição viva, conscientemente elaborada, que passa de geração a geração, e que, nesse trajeto, singulariza uma determinada comunidade. Pertencer a

uma determinada cultura, nesse sentido, significa aderir às escolhas e às exclusões daquele sistema de valores, de formas de organizar a percepção, a expressão, os afetos e os pensamentos.

Aderir às escolhas e às exclusões: um bom problema de partida. Sabemos, por experiência própria, que essas adesões não são feitas tão explícita ou conscientemente. Sabemos mais: somos afetados(as) por inúmeras culturas. Parentes por parte de pai, parentes por parte de mãe, igrejas ou cultos frequentados, igrejas ou cultos que os(as) vizinhas frequentam ou que acompanhamos indiretamente pelos onipresentes alto-falantes das inúmeras instituições existentes. A comida que comemos e a que desejamos um dia experimentar. A música que escutamos e a que fazemos força para descolar de nosso cérebro em suas batidas fáceis, aderentes e detestáveis. Nossos(as) amigos(as) e seus feriados, suas rotinas, seus gostos e desgostos, suas proibições e suas naturalizações. E os(as) amigos(as) de nossos(as) amigos(as). Além de nossos(as) inimigos(as).

Não somos de um lugar apenas, tampouco estamos aprisionados(as) a um sistema de valores, crenças e formas de expressão. Esse conjunto de experiências que vivemos nos faz participantes de inúmeras culturas. Assim, criamos sincretismos, esquecemos certos costumes, incorporamos outros e, com isso, constituímos nossa singular experiência de pertencimento a muitas heranças. As contradições são inúmeras também, fazendo-nos ora aderir a determinado princípio, ora desprezá-lo. Nós, sujeitos humanos, seres de cultura, não simplesmente aderimos a sistemas fechados, não compramos pacotes. Não sem, pelo menos, tentarmos customizá-los. Construimos acordos, na maior parte das vezes, tácitos, conosco mesmos e com nossas tradições. Sofremos dessas contradições e enriquecemos nossas culturas também com elas. A singularidade, nesse sentido, passa a ser marcada pelo movimento de apropriações das diferentes e contraditórias heranças que carregamos.

Bosi (1992) vai nos lembrar que, quando a socialização é uma adoção acrítica de normas e valores, ela produz medo do conhecimento. Afirma ainda que a opinião afasta a estranheza entre o sujeito e a realidade. Não há mais espanto ou pergunta, somente a “opacidade das certezas”. Assim, recuperar as histórias das escolhas e das exclusões que nossas culturas operam é um caminho significativo não só para a compreensão delas como um sistema complexo e ordenado, mas também para a explicitação das incoerências e dos sentidos que só podem ser acessados se vinculados à sua historicidade. Singularizamo-nos apropriando-nos e reinventando as tradições que nos constituem.

Um destaque neste ponto pode ajudar a pensar um dos desafios da escola na atualidade: o contato com a história de nossas culturas, a partir da retomada de nossas próprias histórias. Já há alguns anos que vimos trabalhando com narrativas de estudantes durante seu percurso formativo. Proposta que teve início em 2009, durante o doutorado, quando trabalhamos com histórias de vida de educadores(as) que defendiam a escolarização conjunta para todas as pessoas. A questão disparadora: “quando foi que você se deu conta que no mundo tinha gente *muito, muito* diferente de você?” Pergunta simples, que encontrou lembranças poderosas. Poderosas porque ajudavam a entender a *relação* entre o(a) memorialista e as pessoas que ele(a) via como significativamente diferentes dele(a). Tal exercício passou a ser proposto todo início de curso com os(as) estudantes. Necessário frisar o sem número de vezes em que as lembranças tinham o seguinte caráter: a pessoa muito, muito diferente era o(a) próprio(a) memorialista! Assim como, em um sem número de vezes, essa percepção ocorria na escola e por motivos relacionados à pobreza e à negritude: Eu, o(a) sem chinelo. Eu, o(a) que não tinha material. Eu, o(a) tição da classe.

Nos estudos sobre a humilhação social e seus efeitos para a subjetividade, a narrativa sempre se mostra poderosa. Não se trata de invenção nossa essa fórmula de cuidado com quem sofre politicamente, ela é apenas emprestada da tradição criada por Bosi (1992) e Gonçalves Filho (1998). Se a escola puder criar campos de lembranças e perguntas sobre as origens e sentidos das tantas culturas que nos constituem, estaríamos criando não só um lugar de contato com os conhecimentos produzidos na história de nossa humanidade, mas estaríamos inventando comunidades de destino. Aquele(a) que recorda tem algo a dizer e tem perguntas a fazer. Tem também um trabalho a realizar, que é o de dar formas singulares àquilo que conhece, produzindo, então, conhecimento sobre si. E não mais a história de um “si” só particularidade, mas um si-em-relação com outros(as). Os(as) outros(as) que suportam sua narrativa e os(as) outros(as) vivos(as) e mortos(as) e que lhe deixaram herança simbólica.

Recorremos a Chauí (1980) para resgatar Gramsci. Para ele, trazer narrativas sobre as culturas é uma forma de resistir à apropriação totalitária do nosso passado, é resistir à manipulação da história única ou, para usar mais uma metáfora benjaminiana, da rua de mão única. Ou seja, poder resgatar as relações singulares que estabelecemos com nossas culturas é disputar versões sobre o passado e seus sentidos, o que, por sua vez, faz tomar posição sobre o futuro.

Nesse contexto, as contradições presentes nas manifestações culturais não são erros de esquema que devem ser corrigidos, homogeneizados pelo bem de uma cultura

pura, como sistema fechado, morto. Essas contradições que manifestamos expressam a possibilidade de recontarmos, e com isso, reinterpretarmos, a história. Podemos recorrer ao óbvio, agora recheado, denso, porque pleno de projetos: hoje, no Brasil com direito à memória e à verdade, mais que nunca precisamos dizer que lembrar é resistir. Porém esse é um exercício a ser feito no coletivo.

E mais um impasse precisa ser considerado: neste mundo é muito difícil sustentarmos experiências entre nós. Experiências que, no sentido benjaminiano, falam de contato que admite não conhecimento do(a) outro(a), que implica disposição de conhecer o(a) outro(a) e que pede tempo para construir aproximações entre nós (BENJAMIN, 1994). O autor fala da pobreza de experiências comunicáveis em um período em que vivíamos o susto com a produção de nossa própria barbárie. Dizia ele que, à medida que os fatos já nos chegam com as explicações, não há mais o que conhecer. Estamos no domínio das informações. Já sabemos de tudo, porque a realidade já nos chega em mão única, mascada, distorcida e interpretada. Por isso, Benjamin (1994) defende uma história aberta e o resgate da figura do(a) narrador(a). Quando somos colocados(as) diante de narrativas, é preciso um trabalho individual de construção de sentidos, porque as histórias, os causos, têm uma amplitude inesgotável. E por isso, tanto o(a) narrador(a) pode contar e recontar a história tantas vezes, quanto o(a) ouvinte pode escutar uma e outra e outra vez.

E aí vem uma outra dimensão para considerarmos: a cultura como campo comum em que as pessoas constituem experiências marcadas por um tempo histórico determinado e um conjunto de símbolos compartilhados. Winnicott (1975), psicanalista inglês, organiza todo seu pensamento a partir do brincar. Notemos, não é da brincadeira nem do lúdico, é do brincar, esse espaço/tempo que é potência para o desenvolvimento de nossas relações com o mundo. Os objetos da cultura permitem-nos estabelecer e experimentar tais relações, ligando-nos com o passado e inserindo-nos na tradição humana na medida em que também deixamos nossas marcas sobre eles. Recorrendo a um poema do indiano Rabindranath Tagore (1914 *apud* WINNICOTT, 1975): “na praia do mar de mundos sem fim, crianças brincam”, ou seja, a fruição só pode ocorrer se tivermos um lugar para guardar o que encontramos.

A escola guarda muitos tesouros; recebe centenas e centenas de pessoas que convivem ali pelo menos cinco horas por dia, mais de duzentos dias por ano. Pessoas com histórias para contar, com histórias para calar, com histórias para acalantar. Gente para se comunicar. “Gente é o lugar de se perguntar o um”, já dizia Caetano Veloso (1977). Mas, para

haver quem ouça é preciso garantir espaço para alguém contar. Para alguém contar, precisa contar como alguém que tem algo a dizer.

Então, há um trabalho da educação, que é suportar – dar suporte – às diferenças, sem encarná-las em tal ou qual estudante, tornando-o(a) o(a) diferente. Larrosa (2002, p. 73) nos provoca: “Não seria difícil ironizar sobre o quão facilmente a escola converte a ‘diferença’ em uma série de ‘qualidades diferenciais’ sobre as quais o saber e o poder fazem-na imediatamente presa”. Skliar (2006) também nos ajuda a pensar esta operação, quando afirma que a escola não se preocupa com as diferenças, mas tem uma obsessão com os(as) diferentes. O que queremos indicar aqui é a produção da pessoa diferente como um movimento de expulsar a diferença da escola. Na verdade, expulsar a diferença do humano. Ao personificar a diferença em alguém e, mais que isso, explicar a diferença a partir das características desse alguém, as práticas escolares hegemônicas acabam impedindo perguntas fundantes para a produção de conhecimento: quem somos, de onde viemos e para onde vamos. E é incrível o que produzimos na escola a respeito disso. Se perguntarmos para qualquer criatura que já se sentou em uma carteira de escola se ela já se sentiu estranha durante a vida escolar, pode até haver um titubeio, mas a resposta será “sim”.

E é nesta operação que pretendíamos chegar: em algum momento da vida escolar, porque faz parte da vida neste mundo, não constituindo um espaço alienígena, cada um(a) de nós já se sentiu ameaçado(a) ou até impossibilitado(a) de pertencer à comunidade humana, porque teve que se haver com a revelação de sua estrangeirice. A sensação e, muito possivelmente, o sofrimento são comuns a todos(as). Mas, isso não se torna experiência coletiva. Essa é a mágica. Cada um(a) de nós vive isoladamente o mesmo, sem poder contar com a solidariedade do(a) outro(a), que não revela que sofre da mesma dor, com medo de isso ser a confirmação de sua esquisitice, o que justificaria, então, sua expulsão da comunidade humana. Que alívio poder lembrar que encontramos estratégias grupais para lidar com isso: estabelecemos nossas turmas, nossos guetos, cristalizamos nossas identidades, porque aí fortalecemos nossa esperança de que haja alguém mais esquisito que nós e que, portanto, mereça mais a expulsão do que nós. Ufa!

A questão é que nós não encontramos na escola uma estratégia, um conjunto de ações intencionais, planejadas pelos(as) adultos(as) para lidar com esse sofrimento de modo a produzir conhecimento sobre nossa humanidade. Nós, profissionais da educação, temos sido colocados(as) em uma rotina de trabalho que não permite querer conhecer os(as) outros(as). O ritmo industrial da escola, monótono, maquinal e entrecortado, tem nos obrigado

a conhecer os(as) estudantes e nossos(as) colegas só de vista. É o famoso olhar clínico, que tudo sabe sem ter que se aproximar. E pior, sem deixar que os(as) outros(as) também se aproximem.

Bom lembrar que os(as) educadores(as) também estão submetidos(as) a esse impedimento de experiência, afinal, quem quer ouvir as histórias dos(as) professores(as)? Histórias que já aderiram também ao tom informativo. Nós, educadores(as) opinamos incansavelmente sobre o que são os(as) outros(as), suas famílias, suas idiossincrasias, suas impossibilidades, suas vantagens. Também não temos praticado a história aberta de nossos(as) colegas ou de nossos(as) estudantes. E assim, reduzidos ao que Skliar (2006) chama de vigias da “perversa fronteira entre exclusão e inclusão”, empobrecemo-nos.

Nesse fim de percurso, algumas cenas de fim de ano na escola me vêm à cabeça: lembram quando professores(as) e estudantes já estão muito cansados(as) ou quando a matéria já foi cumprida? E aí, damo-nos ao luxo de sentar com os(as) estudantes para conversar? E aí, descobrimos que Fernando já fez estágio em uma escola Waldorf na Irlanda, que Meiry tem um pai cadeirante, que os irmãos Antônio, Eduardo e Luiza ajudam o pai azulejista nos finais de semana, de onde tiram o dinheiro para xerocopiar os textos do curso. E temos vontade de contar sobre nossos(as) filhos(as), sobre nossos sonhos... e gostamos de conversar. Gostamos de conversar: eureka!

O restabelecimento das conversações como dispositivo educativo! E querendo conhecer e nos dar a conhecer, aos 45 minutos do 2º. tempo, damo-nos conta que, se tivéssemos podido nos relacionar, tudo teria sido melhor, ao menos não tão penoso. Mas não há tempo para isso, porque precisamos conhecer aquilo que já está dado, como matéria morta e explicada, só para ser reconhecida e regurgitada em avaliações.

Quem sabe, da próxima vez, depois das férias, possamos, então, começar como se fosse o último dia de aula: encontrando tempo para ouvir e contar histórias abertas, sem explicações. Narrativas das gentes que habitam este espaço/tempo que deveria, que deve servir para a apropriação crítica do conhecimento produzido historicamente por todos(as) e cada um(a) de nós, *a partir* de nossas diferenças, e não *a despeito* delas.

Ao ouvirmos narrativas, temos a oportunidade de entrar em contato com uma realidade que não vivemos e que, inclusive, pode auxiliar-nos na compreensão do presente, na aproximação das várias formas de se humanizar que, hoje, podem efetivar-se. Pesquisando as lembranças de idosos, Bosi (1994, p. 83) afirma: “O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais,

investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer”.

Ora, recordar adquire maior relevância quando se tem alguém a quem narrar as lembranças: seja nosso(a) interlocutor(a) alguém que está diante de nós; seja alguém com quem já não mais vivemos, mas a quem ainda temos algo a compartilhar, seja alguém que está por vir, e a quem desejamos garantir que seja transmitida nossa perspectiva; seja a nós mesmos, afinal, tantas são as vezes que nos sentimos estranhos a nossa própria percepção. Ao acompanharmos narrativas, tornamo-nos testemunhas do trabalho da memória, marcamos a necessidade social do passado, da reflexão sobre o que fizemos de nosso tempo, individual e coletivamente. Assim, é preciso que lutemos juntos, a fim de favorecer a aparição e a reverberação de nossa perspectiva a respeito do movimento geral da história. Se, hoje, discutimos a necessidade social da narrativa e debruçamo-nos sobre a importância do reconhecimento do que nos liga ao passado, é porque nos afastamos dos processos que incorporavam à produção da vida humana comum a conexão com nossa própria história.

Gagnebin (2007) procura realizar uma leitura respeitosa da obra de Benjamin, ou seja, cuida de manter-se fiel à liberdade de pensamento e ao exame crítico do trabalho do autor, sem sucumbir, portanto, a uma leitura mistificante ou ao reducionismo presente na tentativa de decidir se suas contribuições são ou não pertinentes. A autora destaca a radicalidade do pensamento benjaminiano para se perguntar por que contar uma história. Esta proposição implica que Gagnebin (2007) não pretende resolver de maneira simplista a questão relativa à possibilidade da narração na sociedade moderna, segundo Benjamin (1994).

Sustentando a tensão presente nos principais textos do autor sobre o tema, Gagnebin (2007) destaca os conceitos de experiência e de vivência para, então, compreender quais as possibilidades e impossibilidades do processo narrativo. Assim, lembra a proposta benjaminiana de pensar uma possibilidade em que, reconhecendo a existência de sofrimentos incommunicáveis, a narrativa nem complete ortopedicamente as lacunas de compreensão a respeito do que se viveu, nem sucumba diante do silêncio, tão comum diante das manifestações de horror presentes na vida humana. Não nos reconhecemos mais na tradição, não encontramos articulações entre o que vivemos e aquilo que viveram, produziram e significaram aqueles que nos antecederam. E isto não porque a tradição não exista mais, sendo necessária a criação de um substitutivo, mas porque assistimos paralisados à sua prolongada agonia.

O que podemos, por agora, é partir da consideração de que perdemos a possibilidade de conexão com a história da humanidade e que a construção de soluções individuais, de criação de um mundo próprio, isolado, privado, em que, aí sim, imprimimos nossas marcas, não tem resultado em aproximação das esferas pública e privada, mas, pelo contrário, tem contribuído para a continuidade da sensação de que são espaços incomunicáveis. Exemplo disso, conta-nos Gagnebin (2007), é a relação com a casa. O movimento de caracterização dos espaços privados de acordo com nosso gosto, como expressão de nossa individualidade, acaba por reafirmar a impossibilidade de reconhecimento, no espaço público, daquilo que se comunica conosco.

A escola é um possível e potente lugar de reocupação da esfera pública como esfera de humanização, a partir da experiência de coletividade. O trabalho de apropriação crítica dos bens culturais, realizado de maneira intencional e sistemática, é um direito social universal. Universal: de todas e todos, sem exceção. É nossa tarefa construir uma educação conjunta a partir dos saberes educacionais, em diálogo com outros campos, como a Saúde, a Assistência Social, etc., mas um *diálogo que esteja eticamente comprometido com tal universalidade*, sob o risco de perpetuarmos a ambígua relação que temos constituído com a Saúde que, ora nos serve para justificar a exclusão educacional por meio do discurso medicalizante e patologizante, ora nos incomoda por seu caráter de dominação.

Passados 25 anos da discussão, continuamos precisando defender uma escola para todos(as), com todos(as) e sobre todos(as). Porque nossa humanidade não é e não quer ser homogênea, amálgama de tecidos humanos, tampouco coletânea de diagnósticos, de fragmentos objetificantes de identidades equivalentes a classificações patológicas. Porque a escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas distintas experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas, afetivas. Porque temos diferenças funcionais, não deficiências.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*. CEBRAP, n. 32, p. 111-118, mar. 1992.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/ SEESP. 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. *Decreto 6.949/2009*. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educ. & Soc*, Campinas, n. 5, p. 24-40, 1980.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social – um problema político em psicologia. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

JANNUZZI, G. D. *A educação do deficiente no Brasil*. Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARROSA, J. ¿Para que nos Sirven los Extranjeros? *Educ & Soc.*, ano XXIII, n. 79, p. 67-84, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2013.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 14, n. 3, p. 463-478, set.-dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 nov. 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; FRANÇA, M. C. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 259-270.

NUNES, R. S. Medicalização da educação e racismo da inteligência. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; FRANÇA, M. C. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

PALACIOS, A.; ROMANACH, J. El Modelo de la Diversidad. Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, v. 2(2), p. 37-47, 2008. Disponível em: <http://www.intersticios.es/article/viewFile/2712/2122>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VELOSO, C. Gente. In: _____. *Bicho*. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1977. Lado A, Faixa 3.

WINNICOTT, D.W. A localização da experiência cultural. In: _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 133-143.

Recebido em dezembro de 2013

Aceito em março de 2014