

Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva

Diana Villac Oliva

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste artigo, de natureza eminentemente teórica. Estudos mostram que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdos que não admite como seus ou segue modelos externos que assumem seu ideal de ego. Em ambos os casos, há a projeção de impulsos destrutivos em pessoas estigmatizadas por estereótipos criados socialmente. O contato com as diferenças significativas propiciado pela inclusão, desde que criado um ambiente inclusivo, pode colaborar na construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, pois as inúmeras identificações favorecidas pela inclusão podem auxiliar na formação de indivíduos diferenciados, ou seja, capazes de desenvolver um pensamento autorreflexivo, distinguindo aquilo que é seu daquilo que é do outro.

Palavras-chave: preconceito; educação inclusiva; teoria crítica.

The social and psychodynamic roots of prejudice and its implications for inclusive education

Abstract

This article aims to discuss the social roots and psychodynamic of prejudice and its implications for inclusive education. The critical theory of society and psychoanalysis are the support base of this article, which is eminently theoretical. Studies show that the person with personality predisposed to prejudice is undifferentiated; he/she projects the other content that does not admit as his/hers or follow external models that take his/her ideal ego. In both cases, there is the projection of destructive impulses in people stigmatized by stereotypes created socially. The contact with significant differences brought about by the inclusion, since created an inclusive environment, can collaborate in building a more just and less prejudiced society, as the numerous identifications favored the inclusion may assist in the formation of different individuals, that is able to develop a self reflective thought, distinguishing what is his/hers and what is the other.

Keywords: Prejudice; inclusive education; critical theory.

Raíces sociales y psicodinámicas del prejuicio y sus implicaciones en la educación inclusiva

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las raíces sociales y psicodinámicas del prejuicio y sus implicaciones en la educación inclusiva. La teoría crítica de la sociedad y el psicoanálisis son la base de sustentación de este artículo, de naturaleza eminentemente teórica. Estudios muestran que el sujeto con personalidad predispuesta al prejuicio es indiferenciado; él proyecta en el otro, contenidos que no admite como suyos o sigue modelos externos que asumen su ideal de ego. En ambos casos, hay la proyección de impulsos destructivos en personas estigmatizadas por estereotipos creados socialmente. El contacto con las diferencias significativas propiciado por la inclusión, desde que, creado un ambiente inclusivo, puede colaborar en la construcción de una sociedad más justa y menos prejuiciosa, pues las innumerables identificaciones favorecidas por la inclusión pueden auxiliar en la formación de individuos diferenciados, es decir, capaces de desarrollar un pensamiento auto-reflexivo, distinguiendo aquello que es suyo de aquello que es del otro.

Palabras clave: prejuicio; educación inclusiva; teoría crítica.

Introdução

A educação inclusiva tem sido alvo de debates no Brasil e no mundo desde meados da década de 1990. Esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno, procura identificar a potencialidade de cada um, valoriza a diversidade como favorecedora do processo de aprendizagem de todos e tem a classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino (Mantovan, Prieto, & Arantes, 2006; Glat & Blanco, 2009). Um importante marco para a discussão desse modelo educacional foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, liderada pela UNESCO em 1990, na qual foi proposta a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. A Declaração aprovada pela Conferência propõe que todas as minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, pobres, mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas, nômades, meninos de rua e demais grupos alvos da inclusão marginal, sejam parte integrante do sistema educativo e que os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza sejam eliminados da educação (Unesco, 1994).

Contudo, estudos sobre o preconceito mostram que sua eliminação não depende somente do contato do sujeito preconceituoso com seu alvo e da explicação racional a favor da vítima (Adorno, 1950/1965; Crochik, 2001; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Ao invés disso, o simples contato entre o grupo dominante e o minoritário pode aumentar o preconceito resultando em uma exclusão subjetiva no interior das escolas. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ou não trazer benefícios aos alunos em situação de inclusão e à comunidade escolar como um todo, de acordo com uma gama de fatores inter-relacionados, a que nos propomos discutir.

A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste artigo, de natureza eminentemente teórica, que tem como objetivo discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações para uma educação inclusiva de qualidade.

Raízes do preconceito

Na década de 40 do século passado, Adorno e colaboradores desenvolveram um extenso estudo que procurou, entre outros objetivos, compreender o que levava pessoas a aderirem à ideologia fascista e a tomarem atitudes bárbaras influenciadas pelo preconceito contra judeus (Adorno, 1950/1965). Os estudiosos acreditavam que a propaganda antisemita do nacional-socialismo e de outras ideologias totalitárias era sustentada por poderosos interesses políticos e econômicos e que a massa aderiria facilmente à propaganda fascista em função de tendências da personalidade (Horkheimer & Adorno, 1956/1973). O estudo desenvolvido por esses autores possibilita um entendimento acerca do psicodinamismo do preconceito e as influências culturais para a sua formação e manifestação, de forma que este artigo será baseado nos achados do referido grupo.

Uma das principais conclusões a que eles chegam é que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está diretamente ligada à nossa cultura e que o preconceito tem pouca ou nenhuma relação com a natureza do objeto alvo de perseguição (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Embora ele seja manifestado individualmente, o preconceito é formado por conflitos surgidos durante o processo de socialização, de modo que há raízes sociais e psicodinâmicas na sua constituição. Ainda que o estudo realizado pelo grupo não tivesse como foco a educação de pessoas com deficiência ou outros grupos historicamente excluídos da instituição escolar, os resultados obtidos pelo grupo são de grande valia para a compreensão do preconceito em relação à educação inclusiva, pois a análise deles mostra que o sujeito predisposto ao preconceito não tem um alvo, mas diversos; há uma forte predisposição para que um sujeito com preconceito contra judeus também o tenha contra deficientes, homossexuais, imigrantes, negros etc. (Crochik, 2001).

O estudo realizado por Adorno e colaboradores revelou que o preconceito pode ser formado tanto no contato com o objeto quanto em sua ausência (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Na primeira situação, um grupo é levado a ter determinado comportamento em um contexto social e histórico. O sujeito predisposto ao preconceito toma esse comportamento como inerente ao grupo e o generaliza para todos os seus membros. Já a formação do preconceito sem sequer um contato com o alvo ocorre pela distorção de determinado comportamento que um grupo foi levado a ter em uma dada circunstância (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

É possível exemplificar isso pelo fundamento econômico que é comumente utilizado como uma das justificativas para o antissemitismo burguês. Conforme Horkheimer e Adorno (1969/2006), os judeus ocuparam o setor do comércio e com isso foram receptores de ódio, porque é necessária a aparente responsabilização do setor de circulação pela exploração e injustiça econômica que o progresso traz. No entanto, os judeus se voltaram ao comércio porque a eles foi vedado o acesso à propriedade dos meios de produção e, mesmo assim, eles não foram os únicos comerciantes da história. Os judeus atraíram ódio sobre si por introduzirem o liberalismo em diferentes povos. Ao utilizar o poderio econômico do judeu como uma das justificativas para o antissemitismo e ao responsabilizá-los pelas injustiças que o capitalismo trouxe consigo, o antisemita distorce a realidade e a generaliza a todo um grupo, mesmo sem um contato direto com o objeto.

Nas duas situações – no contato com o objeto e na ausência dele – há uma deformação da realidade, uma generalização da experiência para todo um grupo, o que impede a particularização individual e leva à racionalização como mecanismo de defesa para a justificativa do preconceito. Uma vez que há motivos culturais em sua formação e que há forte tendência para que não haja somente um alvo, o preconceito independe da ação da vítima. Conforme Adorno (1950/1965): “a juzgar por su contenido intrínseco, los

prejuicios tienen poca o ninguna relación con la naturaleza específica de su objeto” (p. 575).

Embora não haja uma distinção clara entre os elementos psicodinâmicos e os sociais na formação do preconceito – porquanto eles se interinfluenciam – optamos por fazer uma separação entre os elementos por meros fins didáticos.

Elementos psicodinâmicos na formação do preconceito

Para Horkheimer e Adorno (1969/2006), o preconceito é formado quando o sujeito não consegue diferenciar conteúdos que são seus daqueles que são alheios, resultando em uma falsa projeção. Quando isso ocorre, o mundo ambiente se torna semelhante ao sujeito, que projeta no outro os impulsos que não admite como seus. A projeção por si só, segundo os autores, não é patológica. O distúrbio se configura quando aquele que projeta não reflete sobre si mesmo e sobre o objeto, o que leva a uma incapacidade de diferenciar.

Segundo Freud (1921/1976), durante o processo de formação da personalidade, o sujeito se identifica com objetos do mundo externo. A impossibilidade de ser e/ou ter o objeto de desejo leva o sujeito a reter partes desse objeto em seu ego, na tentativa de mantê-lo para si e devolvê-lo ao mundo exterior. Nesse movimento de identificação, retenção de partes do objeto e devolução dele ao mundo exterior, o mundo interno se constitui, a consciência moral se desenvolve e o ego do sujeito se diferencia. Logo, a formação afetiva e intelectual depende do controle da projeção, de seu aprimoramento e inibição. Por sucessivas identificações e projeções conscientes, o sujeito diferencia pensamentos e sentimentos seus e do outro, conhece a si mesmo e ao mundo. Com isso, “a profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa” (Horkheimer & Adorno, 1969/2006, p. 156).

Se o sujeito projeta a si mesmo sem limites no mundo, ele anula o objeto e não se identifica. Nessa situação, qualquer objeto é reduzido ao sujeito, porque o que está fora dele é percebido como ameaçador. A anulação do objeto leva ao narcisismo e à paranoia e o sujeito procura controlar tudo o que existe. Já se ele se atém aos dados externos sem refletir sobre a realidade, ele anula a si próprio e nega que se identifica ao projetar sobre o alvo. Nos dois casos ocorre a falsa projeção e tanto um quanto o outro pode estar presente nos indivíduos com predisposição ao preconceito (Horkheimer & Adorno, 1969/2006).

No processo de formação da consciência moral, quando o amor pelas figuras de identificação (pais) prevalece, o processo ocorre sem grandes perturbações, o sujeito internaliza valores, regras e normas transmitidas pelos objetos parentais (Freud, 1930/1986). Quando o ódio prevalece, ou quando há equivalência entre os dois afetos, eles tendem

a se cindir e o sujeito pode desenvolver uma personalidade autoritária ou rebelde (Crochík, 2006).

Crochík (2006) explica que na personalidade autoritária o ódio é reprimido e o amor se mantém na consciência. Como os valores não foram bem introjetados, quanto mais força o ódio faz para se tornar consciente, mais medo e culpa o sujeito sente. Assim, essa agressividade divide-se em masoquismo (em função da culpa) e sadismo, que aparece no desejo de destruição do grupo alvo de preconceito. No delinquente, o sadomasoquismo também está presente; porém, enquanto na personalidade autoritária o ódio é reprimido, no delinquente a repressão é do amor e o ódio mantém-se consciente. No entanto, o amor inconsciente gera a culpa, de forma que, além das ações de delinquência, o sujeito também se autopune, de forma que a destruição é daquilo que está fora (em função do ódio) e dentro, por meio de ações autodestrutivas (em função do amor reprimido que gera a culpa). Tanto na personalidade autoritária quanto no delinquente a racionalização surge para justificar os impulsos destrutivos.

É possível compreender, assim, o processo pelo qual o sujeito com predisposição ao preconceito passa. Ele se identifica com o alvo do preconceito, mas, em função da introjeção do ideal de ego, aquilo que se deseja ter e/ou ser é recriminado e proibido pelo próprio superego; o desejo é negado e projetado no outro que passa a ser alvo de perseguição, em uma tentativa de reduzir a ansiedade consequente da identificação (Crochík, 1996, 2006; Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

No entanto, conforme Crochík (2005), os impulsos destrutivos não são dirigidos a qualquer objeto, mas àqueles que representam uma inadequação a uma exigência social. A sociedade industrial avançada atribui juízos de valor desprovidos de reflexão a determinados objetos e é com base nesses juízos que o preconceito é direcionado a suas vítimas.

Segundo Crochík (2006), há nos indivíduos predispostos ao preconceito um sentimento de fragilidade, o que, segundo ele, pode ter duas possíveis explicações. Na primeira, o sujeito não consegue atingir o ideal de ego introjetado, resultando em um sentimento de culpa e uma constante ansiedade. Para livrar-se de parte dessa angústia, o sujeito projeta seu fracasso em um objeto que apresente alguma inadequação social. Esse é o caso da falsa projeção pela anulação do objeto. A segunda explicação é por uma fragilidade na formação do ego. O eu não se reconhece e o comportamento do sujeito fica à mercê dos líderes de grupos, nos quais o sujeito identifica seu ideal de ego. A regressão psíquica nesse caso é maior do que na do primeiro, pois, dotado de indiferença pelo objeto, o sujeito não se identifica com o alvo do preconceito e atua, com frieza, pela necessidade de mimese (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). O homem é modelado de fora e o que existe é o não-sujeito, sujeitos sem subjetividade. A decisão coletiva tem como base os não-indivíduos, pois eles se tornaram um obstáculo à produção. Conforme Horkheimer e Adorno (1969/2006):

As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna. Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação (p. 167-168).

Com base nisso, para Horkheimer e Adorno (1969/2006), não há mais antissemitas, pois o que seria o antissemita contemporâneo, na verdade, nada tem contra o judeu. Os elementos que antes explicavam o preconceito, como a ideologia, política, economia, religião, passam a servir como justificativa para um preconceito sem fundamento algum, pois não há mais identificação. Os antissemitas contemporâneos não têm mais a necessidade de projeção de conteúdos recalçados, mas a incorporação da mentalidade do ticket do bloco fascista os leva a comportamentos bárbaros. Tanto na ausência de identificação, pela mentalidade do ticket, quanto na negação da identificação e projeção de impulsos destrutivos no alvo, há uma fragilidade do eu e a ausência de um ideal de ego introjetado, o que permite que objetos externos coloquem-se no lugar dele (Crochík, 2006).

Vimos até aqui mecanismos psicodinâmicos para a formação de uma personalidade predisposta ao preconceito. Veremos agora a influência dos mecanismos sociais para a sua formação.

Elementos sociais na formação do preconceito

Conforme já apresentado, o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito projeta seus desejos negados em alvos específicos, de acordo com aquilo que eles representam para a sociedade. A cultura é responsável pela produção, fomentação e também pela atribuição de juízo de valor a predicados, de acordo com os papéis sociais que são valorizados pela sociedade e, especialmente, aqueles com relação à divisão do trabalho (Crochík, 1996, 2006). Um estereótipo é formado pelo conjunto de predicados fixos que são atribuídos pela sociedade a determinado grupo e sua função é a de ajudar a tornar natural a crença de que há diferentes graus de valor aos papéis desempenhados na sociedade – ou seja, o estereótipo torna natural uma realidade que foi criada pela cultura. Assim, “os estereótipos do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social” (Crochík, 1996, p. 51) e todos os seus opostos são atribuídos aos estereótipos dirigidos às vítimas de preconceito.

Para Crochík (1996, 2006), a adesão a um estereótipo relaciona-se a uma tentativa de autoconservação, pois o sujeito preconceituoso nega que se identifica com o alvo e, com isso, reduz seu sofrimento. Como a projeção dos impulsos destrutivos no alvo não se relaciona às características

específicas do objeto, o contato com a realidade e a explicação racional a favor da vítima não são suficientes para a eliminação do estereótipo (Adorno, 1950/1965).

O principal motivo que leva um sujeito a negar um conteúdo seu e a projetá-lo em um alvo exterior é o sentimento de fragilidade, conforme já apresentado. Para Freud (1930/1986), a fragilidade de nossos próprios corpos, o poder superior da natureza e a inadequação às regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade são fontes permanentes de sofrimento. Além dessas três fontes, Freud (1930/1986) explica que a ampliação técnica e o domínio cada vez maior sobre parte das forças da natureza não aumentaram a quantidade de satisfação prazerosa e não tornaram os homens mais felizes. Reconhecendo esse fato, Freud (1930/1986) conclui que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural.

Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006), nessa mesma direção, o homem procura na natureza métodos e técnicas que o ajudem a dominar outros homens e a própria natureza, mas que o aumento do poder pelo esclarecimento resulta na alienação daquilo que se domina, pois a essência é reduzida à unidade para a manipulação e controle, e perde-se a totalidade da coisa. O progresso, para eles, é contraditório, pois aquele que cria o poder também vai ser afetado por ele, em função de seu caráter técnico e alienado.

Hoje, como resultado da busca constante pelo esclarecimento, do avanço tecnológico e do capitalismo dos oligopólios, o trabalho categorial chega ao homem como uma síntese realizada e não há a necessidade de discriminação, de formação de juízo (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Assim, no trabalho em série, ao sujeito é dificultado que se identifique com o produto final de seu trabalho e, por não se identificar, não se diferencia. O resultado são sujeitos pouco diferenciados da sociedade, com egos pouco estruturados que, como já visto, são a base do preconceito. Conforme Crochík (2005), isso não significa que antes não havia predisposição ao preconceito, mas que hoje o que diferencia o sujeito com predisposição ao preconceito daquele sem preconceito é a direção que é dada ao pensamento estereotipado, contra ou a favor do objeto, sem argumentos previamente elaborados. Assim, o sistema colabora na formação de egos pouco estruturados que podem ou não se direcionar ao preconceito.

Crochík (2001) associa a ideologia da racionalidade tecnológica ao preconceito ao perceber que ambos trabalham com categorias lógicas de classificação. Os impulsos destrutivos e os afetos inerentes ao homem precisam ter vazão. A visão reducionista da realidade e a lógica formal dificultam que esses impulsos se expressem, por serem ilógicos e não aceitos socialmente. Assim, o afeto e o desejo de destruição reaparecem de forma disfarçada e socialmente aceita por meio da ideologia da racionalidade tecnológica (Crochík, 1996, 2001, 2006).

Em sua pesquisa, Crochík (2001) concluiu que as pessoas que aderem a essa ideologia têm um maior número

de características narcisistas da personalidade e tendem a ser mais preconceituosas. Da mesma forma, um sujeito mais narcisista e preconceituoso tende a aderir a tal ideologia. A interpretação que o autor dá aos resultados obtidos é que a visão tecnológica da realidade auxilia o sujeito a reduzir o sofrimento psíquico gerado pela cultura, fazendo com que ele desvie a atenção do mundo para si mesmo e sublima seus impulsos destrutivos que reaparecem na forma de preconceito. A busca constante pela eficiência e perfeição, a competição, o uso intenso da técnica e a ruptura do todo em partes, em diversas esferas da vida cotidiana, dificultam que o sujeito perceba que ele não se identifica com a técnica, trazendo a visão do mundo para si mesmo com necessidades sadomasoquistas e desejo de destruição. Daí a relação entre a ideologia e o narcisismo.

A competitividade e a utilidade, características do atual sistema de produção, trazem em si um modelo ideológico de homem normal, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema (Crochík, 1996, 2005; 2006). A cultura legitima esse modelo e transforma em alvo de preconceito quem não se enquadra nele. O fracasso individual é utilizado como justificativa para um preconceito criado pela cultura e sempre que um novo modelo de normalidade surge, novos alvos de hostilidade são erigidos.

Assim, o preconceito em nossa sociedade independe da experiência e da reflexão. Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006), a velocidade das mudanças dificulta que o sujeito consiga modificar sua consciência pela incorporação do novo ao velho. Não há tempo para a percepção das mudanças no objeto e uma conseqüente mudança no sujeito. Pela quebra na continuidade da experiência (velocidade da transformação), a identificação é dificultada e a consciência moral é mal formada. Conforme os autores, o ideal seria uma sociedade que valorizasse a formação pela continuidade da experiência, o que possibilita a incorporação do novo ao velho e a modificação do eu.

Embora a sociedade contemporânea colabore na formação do preconceito e do narcisismo, uma educação com amor e sem idealizações auxiliaria na formação de uma personalidade bem estruturada e de uma consciência moral bem estabelecida para que os sujeitos sejam emancipados e esclarecidos. A autorreflexão é uma das características do sujeito diferenciado, pois ele distingue aquilo que é seu daquilo que é do outro (Adorno, 1971/2006). Apesar de a autodestruição e a destruição externa serem, em termos psicodinâmicos, inevitáveis, uma educação com amor colabora para que o desejo de destruição seja sublimado e canalizado para atividades socialmente aceitas (Crochík, 2005, 2006).

Hipótese do contato

Uma vez que o preconceito vem de uma distorção da realidade, o contato entre o sujeito preconceituoso e seu alvo pode reduzir o preconceito existente. A hipótese do contato parte do pressuposto de que, por meio da aproximação do sujeito preconceituoso e de sua vítima, haveria

uma percepção de semelhanças em diversos setores, tais como valores, ideias e emoções. Para Adorno (1950/1965), o contato pode reduzir o preconceito em alguns casos, como visto em seu estudo sobre o antissemitismo; porém, quando se trata de um preconceito extremo, arraigado em profundas fontes inconscientes, o simples contato não é o suficiente para a sua redução.

Monteiro e cols. (conforme citado por Crochík, 2001) estudaram a relação entre crianças deficientes e crianças normais em escolas segregadas e integradas¹. O resultado do estudo mostrou que a simples aproximação das crianças sem deficiência às crianças com deficiência não reduziu o preconceito existente; ao contrário, as crianças sem deficiência que não conviviam com crianças com deficiência tinham uma percepção mais adequada da deficiência, ou seja, menos preconceituosa.

Crochík (2001, 2002) apresenta diversos estudos quanto às condições adequadas para que o preconceito seja reduzido na hipótese do contato. Segundo ele, os estudiosos se dividem em dois grupos: de um lado estão aqueles que defendem que a situação deve dizer respeito ao contexto social alargado, enquanto do outro, estão os que defendem que a situação deve ser delimitada no contexto em que ela ocorre. Crochík (2001) argumenta que ambos os posicionamentos têm fundamento, havendo, contudo, a necessidade da redução da competição. De acordo com o teórico, para atenuar a competição e seus efeitos, a educação nesta sociedade é fundamental, e para eliminá-la é necessária a transformação social. Seja no contexto social alargado, ou em um contexto delimitado, a hipótese do contato funcionaria pela assemelhação do grupo minoritário ao grupo dominante, ou pela valorização da diversidade, conforme discute Monteiro (citado por Crochík, 2001).

Embora a resposta esteja na identificação com o mais frágil e na valorização da diferença, é justamente a imposição da competição pelo sistema social que dificulta a percepção da fragilidade e a aceitação da diferença, uma vez que devemos ser fortes, competitivos e dominadores para sobrevivermos dentro do sistema. Nesse sentido, a educação inclusiva, se implantada conforme proposta em documentos oficiais, teria muito a contribuir para uma formação mais humana pela valorização da diferença que favorece a diferenciação. Conforme Crochík (2002):

Tendo em vista as dificuldades da educação existente, que não forma para a autonomia, mas para o desempenho; que não forma para a sensibilidade, mas para a não-diferenciação; que não forma para a vida, mas para o trabalho; que não forma para a pacificação das relações sociais, mas para a competição, a educação inclusiva deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, ainda que com os limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade (p. 296).

¹ Nomenclatura utilizada pelos autores.

Para Crochik (2001, 2002), a hipótese do contato é positiva para a atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas algumas condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional apropriados. Ele insiste, porém, que se o sistema social não for modificado em sua estrutura, a violência – que tem no preconceito uma de suas manifestações – poderá ser reduzida pelo contato, mas permanecerá de forma sutil.

Considerações finais

O estudo sobre as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito mostra a importância do processo de identificação para o desenvolvimento de um ego diferenciado, capaz de distinguir aquilo que é seu daquilo que é do outro. Vimos, por meio do estudo de Adorno e cols. (Adorno, 1950/1965), que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdos que não admite como seus ou simplesmente segue modelos externos que assumem seu ideal de ego. Logo, uma personalidade diferenciada, capaz de perceber aquilo que é seu, não assume modelos externos como ideal de ego e não precisa sublimar sua angústia por meio da projeção de impulsos destrutivos em pessoas estigmatizadas por estereótipos criados socialmente.

Ao refletirmos sobre as pessoas com deficiência e seu cotidiano, é notório o uso de estigmas e práticas preconceituosas voltadas a elas. Para Horkheimer e Adorno (1969/2006), a busca pelo esclarecimento é uma tentativa do homem de sanar seu medo pelo desconhecido; uma pessoa que não se identifica com o outro ou nega que se identifica desconhece esse outro e isso lhe traz angústia. Olhar a pessoa com deficiência pelo viés do estigma e do estereótipo reduz o sujeito à deficiência e tira de foco seus atributos como indivíduo, seja aproximando-o de herói, vítima ou vilão.

O contato com as diferenças significativas propicia a inclusão, desde que criado um ambiente inclusivo, pode minimizar o preconceito e colaborar na criação de uma sociedade mais justa. Uma educação com diversidade nos modelos de identificação favorece a formação de egos diferenciados e personalidades menos predispostas ao preconceito. Tanto os alunos em situação de inclusão, quanto os demais membros da comunidade escolar (outros estudantes, professores, coordenação, direção, pais de alunos, funcionários administrativos, equipe de limpeza e de cozinha, instrutores disciplinares etc.) se beneficiariam da diversidade proposta pela inclusão.

Os alunos em situação de inclusão possibilitam que aqueles de seu convívio se identifiquem com características diversas. Uma delas é a identificação com nossa condição de fragilidade humana perante a natureza. Alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, possibilitam que todos da comunidade escolar se

beneficiem com a redução do sofrimento de nossa fragilidade por meio da identificação. Da mesma forma, quando um desses alunos supera seus próprios limites, todos que presenciaram o feito deveriam se sentir igualmente vitoriosos, pela superação dos limites humanos perante o poder da natureza (Crochik, 2002). Um professor se sentiria ultrapassando seus próprios limites ao ensinar algo a um aluno que antes julgava incapaz de aprender e os colegas de sala se sentiriam mais capazes de igualmente romper suas próprias barreiras.

Embora a identificação e a projeção sejam necessárias para que o sujeito se conheça, elas precisam ser bem controladas e refletidas, para que se diferencie sujeito e objeto (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Uma educação com poucos modelos, uma identificação rígida com os pais, ou a não identificação com eles, podem resultar em um eu frágil, indiferenciado, que não se conhece e não distingue aquilo que é de responsabilidade individual daquilo que é de responsabilidade social; ou seja, o sujeito é incapaz de refletir e de se perceber como coautor dos produtos históricos.

Um indivíduo crítico se percebe como coparticipante da sociedade e se vê no produto social. Como o estereótipo é criação cultural, ele se vê como corresponsável pela sua criação e procura transformar a realidade concreta por meio de sua práxis. Esse sujeito entende o produto do trabalho do homem como criação dele e, como tal, deveria estar sob seu controle. Uma vez que a sociedade contemporânea vive a barbárie, o indivíduo crítico contraria o modo de pensar atual, pois percebe a necessidade de uma nova organização do trabalho e a ruptura do favorecimento dos interesses da ordem (Horkheimer, 1937/1989). Ao mesmo tempo em que esse sujeito se percebe no produto social, ele também o considera como desvinculado de sua ação, pois enxerga algo de desumano com o qual não se identifica. Em resultado, a identificação do sujeito com esse produto é contraditória.

Seguindo esse pensamento, professores críticos se percebem como corresponsáveis pelo fracasso, evasão e exclusão escolar, pelos diagnósticos psicopedagógicos errôneos e/ou precipitados e pelo preconceito dirigido a alunos em situação de inclusão; e eles sabem que se o preconceito é cultural, é possível eliminá-lo. Ao mesmo tempo, a identificação deles também é contraditória, porque percebem a desumanidade desses fatos concretos que, como produtos do trabalho humano, deveriam estar sob seu controle, mas percebem que não estão. De toda forma, a práxis do professor crítico é orientada para o esclarecimento e para a emancipação de seus alunos.

O sistema educacional – tal qual estruturado hoje – dificulta a formação de alunos e professores críticos. Como apontado por Crochik (2001), a ideologia da racionalidade tecnológica, que valoriza a busca constante pela eficiência e perfeição, a ruptura do todo em partes, a visão reducionista da realidade, a ênfase na competência, na utilidade e na técnica, dificulta que alunos e professores se identifiquem com os produtos do contexto social mais amplo e da instituição escolar. A síntese já vem pronta e não há a necessidade de

discriminação e formação de juízo, resultando na não identificação com o produto.

Segundo Adorno (1971/2006), para a desbarbarização da sociedade é necessária a criação de um clima favorável à transformação – e nisso a educação inclusiva tem muito a contribuir. Para o frankfurtiano, as escolas têm a responsabilidade de apresentar aos alunos a barbárie que a humanidade já vivenciou, pois a discussão sobre os motivos que levaram ao horror contribui no sentido do esclarecimento e do posicionamento aversivo à violência (Adorno, 1971/2006). O professor crítico trabalha em sala a valorização da diversidade e expõe o horror pelo qual já passamos. A proximidade física entre alunos em situação de inclusão e alunos regulares, desde que respeitadas as condições da hipótese do contato, colabora na identificação destes com as vítimas do preconceito, historicamente alvos de violência. Conforme o frankfurtiano, somente através de um esclarecimento geral será possível a criação de um clima de resistência à barbárie.

Referências

- Adorno, T. W. (1965). Los prejuicios a través de las entrevistas. Em T. W. Adorno, F. Brunswik, D. Levinson, & N. Sanford (Orgs.), *La Personalidad Autoritaria* (pp. 569-611). Buenos Aires: Editorial Proyección. (Trabalho original publicado em 1950).
- Adorno, T. W. (2006). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1971).
- Crochik, J. L. (1996). Preconceito, Indivíduo e Sociedade. *Temas em Psicologia*, 4 (3), 47-70.
- Crochik, J. L. (2001). Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, 1 (1), 67-99.
- Crochik, J. L. (2002). Apontamentos sobre a educação inclusiva. Em G. A. Santos & D. J. Silva (Orgs.), *Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação* (pp. 279-297). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L. (2005). Preconceito e formação. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceito e práticas educativas* (Vol.1, pp. 17-47). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. Robe Editorial: São Paulo.
- Freud, S. (1976). *Psicologia dos grupos e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, S. (1986). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2009). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. Em R. Glat (Org.), *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Horkheimer, M. (1989). Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Em M. Horkheimer & T. W. Adorno, *Textos escolhidos* (pp. 31-68). São Paulo: Nova Cultural. (Trabalho original publicado em 1937).
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1973). Preconceito. Em M. Horkheimer & T. W. Adorno, *Temas básicos da sociologia* (pp. 172-183). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1956).
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2006). Elementos do anti-semitismo. Em M. Horkheimer & T. W. Adorno, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (pp. 139-171). São Paulo: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1969).
- Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G. & Arantes, V. A. (Orgs.) (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Autor. Recuperado: 30 abr. 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Recebido em: 11/05/2015
Reformulado em: 22/01/2016
Aprovado em: 02/02/2016

Sobre a autora

Diana Villac Oliva (dianavoliva@hotmail.com)

Mestre e Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Este artigo deriva de um capítulo da dissertação de mestrado da autora e teve apoio financeiro da CAPES.