

## O SUJEITO - CONSTRUTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcia Fernandes Bartholo

### A Modernidade e a Crise do Sujeito

Numa sociedade onde impera a força massificadora, sob formas distorcidas de liberdade, cresce a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, levando a um comportamento ético/político menos ingênuo, de respostas mais criativas e com maior capacidade de decisão. Este mundo que vem sendo construído pelo poder constituído, político, econômico e social, respaldado nos princípios neo-liberais de competitividade/performatividade, tem se manifestado extremamente excludente, ao supervalorizar resultados que sejam facilmente convertidos em lucro para as classes hegemônicas. Esta busca desesperada de mais-valia para colocar os países em condições de competitividade, no mercado internacional, tem sido efetuada em prejuízo dos investimentos na área social. Com frequência, somos surpreendidos com o anúncio de taxas alarmantes de desemprego e miséria, em países considerados de primeiro mundo. O avanço tecnológico vem caminhando, lado a lado, com o caos social, estimulado, em grande parte, pelo descuido com serviços básicos, como saúde, educação, moradia. Em nenhum outro momento, esta contradição mostrou-se tão intensa, e isto vem requerendo análise cuidadosa e busca de novas saídas para a crise que atinge a todos.

A modernidade carrega consigo o ônus do desmoronamento da razão, e, com ela, a crise do sujeito. Esta razão que prometia a redenção da humanidade, pela ciência e pela tecnologia, converteu-se em instrumento de desumanização. A razão instrumental solapou a crítica (Habermas, 1982) e universalizou-se em grande escala. Japiassu (1991) declara que a racionalidade científica transformou-se em instância cultural reconhecida por todos. Uma vez instaurada como saber dominante, a ciência, por ser considerada isenta de pressupostos ideológicos e de juízos de valor, transforma-se numa espécie de emblema para as diretrizes do poder político. E, em nome da ciência e da tecnologia, muitas barbaridades foram cometidas contra a humanidade: o nazismo e as diferentes formas de *apartheid* são fortes exemplos disso.

Esta experiência particular da razão que fragmenta a consciência, posto que tem como uma das suas conseqüências o condicionamento do sujeito à visão tecnocrática, segundo a qual os técnicos são os únicos responsáveis pela interpretação da realidade e do mundo vivido de cada um, leva à reprodução das visões dominantes e, conseqüentemente, a uma postura acrítica diante do mundo. Assim, o sujeito encontra-se mais próximo da condição de objeto (de observação laboratorial e de consumo) que da condição de sujeito, assim como a define Foucault (1984), como ser que analisa criticamente a realidade, busca permanentemente o conhecimento e, eventualmente, transforma o real.

Esta racionalidade imperante no mundo moderno, ao converter os ideais de liberdade e igualdade em ideais de competição e massificação cultural (Rouanet - 1993) fala que a liberdade que a modernidade conhece é a liberdade de todos pensarem o mesmo, acabou por unificar os homens e dividi-los, ao mesmo tempo. A unificação do modo de ser dos homens se dá na medida em que todos são convocados a assumirem as idéias, os ideais, os projetos dos grupos hegemônicos da sociedade. Neste sentido, o que ocorre é mais a divisão do que, propriamente, a união entre os homens. Os homens acabam sendo divididos de acordo, não apenas com a classe social a qual pertencem, mas, sobretudo, pelo que cada um pode render ao desenvolvimento da sociedade tecnocrática. Assim, importa fazer com que os homens sejam mais produtivos e não mais humanos. Rubem Alves (1984) critica esta sociedade que está sempre preocupada com o futuro, com aquilo em que cada um pode transformar-se, e esquece, com isto, do presente, esquece de investir na felicidade e no prazer que se constróem momentaneamente.

O sujeito, então, torna-se duplamente fragmentado: pela consciência e pela fuga do presente. O presente já não representa mais a expressão autêntica do cotidiano, mas a projeção do vir-a-ser, daquilo que a vida poderá tornar-se, enquanto processo histórico construído pelos técnicos, cabendo, portanto, a cada um adaptar-se, da melhor forma possível, às injunções da realidade. A perda de autenticidade e de autonomia, diante, até mesmo, das suas representações imaginárias constitui, em nossos dias, motivo de inquietação e questionamento. Nesse momento em que nunca se falou mais em cidadania e construção da democracia, observa-se a intensificação das demandas teóricas, no sentido da compreensão e transformação da atual situação do sujeito.

O fato de a modernidade ter instaurado um projeto de pensamento para o Ocidente e que este pensamento encontra-se pautado numa certa experiência da razão (Japiassu, 1991) que se vincula às necessidades e peculiaridades do mercado (de bens materiais e simbólicos) referencia a emergência de duas orientações básicas para o processo de conhecimento: uma que se inspira neste projeto enquanto processo natural, e outra que recusa a aceitação deste pensamento como fundamento da prática social.

Portanto, o espaço onde se movimenta o conhecimento (científico, epistemológico, filosófico) é um espaço eminentemente político, que implica a opção por certos compromissos sociais e culturais, na busca da construção de conceitos que falem a respeito do real e que contribuam para sua perpetuação ou transformação.

Diante de uma política cultural que investe na alienação, somos impelidos para a busca de opções teóricas que fundamentem a prática de resistência. Como assinala Paulo Freire (1989), para escapar do “anonimato nivelador da massificação”, torna-se necessário captar os grandes temas da atualidade, sem, no entanto, negar a experiência adquirida historicamente, mas reelaborando essa experiência de acordo com as novas tendências históricas e culturais emergentes. Diante disto, somos levados a indagar sobre o papel da educação, na formação de um novo sujeito, de um sujeito agente de sua própria história.

### **A Educação e o Compromisso de Formação do Sujeito**

A educação, enquanto prática social que atua no sentido da promoção e desenvolvimento de determinado projeto de sociedade, encontra-se envolvida com os interesses tecnológicos da sociedade que ela atende. Os sistemas de poder político constituído coordenam as estruturas educacionais para esta finalidade, estabelecendo normas administrativas, objetivos pedagógicos, prioridades curriculares. Entretanto, estes interesses, com frequência, esbarram-se em processos de resistência que insinuam novas tendências culturais e vocações sociais, pois, se a educação não é uma prática autônoma do contexto social e histórico, muito menos é autômata, ou seja, é agenciada pelos sujeitos que a realizam cotidianamente. Por mais eficientes que sejam os sistemas de controle social, a educação, a comunicação de massa, a ciência, as instituições terapêuticas, os hospitais etc. (Foucault, 1986), a ação dos sujeitos intervêm neste processo, ora reforçando-o, ora bloqueando o seu desenvolvimento.

Foucault (1986) já havia alertado para a utilização da educação, por parte do poder hegemônico, na normalização dos comportamentos. Desde a forma como são dispostos os alunos em sala de aula (em fileiras), permitindo maior controle e vigilância, até à maneira acrítica como são trabalhados os conteúdos, contribuem para o estabelecimento do poder disciplinar. Muitas vezes, adotamos uma postura submissa diante das deliberações técnicas, sem, no entanto, questionarmos a que interesses encontram-se vinculadas, já que, de alguma forma, representam a autoridade. Resta-nos, então, questionarmos o sentido da autoridade. A autoridade terá que ser exercida de forma antidemocrática? Em que condições esta autoridade toca as raias do autoritarismo, que é, sempre, repressivo e limitador das potencialidades expressivas? Não seria autoritária a prática pedagógica que rejeita o inesperado, o imprevisível, e que a tudo e a todos quer controlar? Qual o compromisso desta prática, será a emancipação ou a opressão?

Segundo H. Souza (1991), uma das condições mais fundamentais da democracia é o respeito às diferenças, pois a democracia engloba diferentes formas de relação entre os homens, que se estabelecem a partir da consideração das diferenças e do diálogo, e não se limita a ser um espaço institucional da política. Diante de uma sociedade que visa a todos planificar, determinando o modo como cada um deve sonhar, trabalhar, divertir-se, amar (Guattari, 1986), os ideais democráticos ficam ameaçados. Por isto, mais do que nunca, as diferenças precisam ser realçadas, para que todos possam aprender o sentido do processo democrático.

Neste particular, os processos e as interações que ocorrem no âmbito da educação especial poderão trazer contribuições para o enriquecimento das discussões que vêm movimentando o debate sobre o compromisso da educação com a formação do sujeito e do cidadão. Como se situa a pessoa portadora de deficiência, diante das imposições neo-liberais da nossa sociedade tecnocrática? Quais as respostas que a educação especial poderá dar para esta sociedade que desconsidera as diferenças e o próprio sujeito?

Muito frequentemente, a educação especial assume o projeto de competitividade e performatividade da proposta social e educacional tecnocráticas, deixando, assim, de realizar uma das suas mais fundamentais vocações, qual seja, a de resistência à lógica mercantil/capitalista. Por exemplo: considerando as especificidades da pessoa portadora de deficiência visual, quando a prática pedagógica passa a se ocupar com a reprodução de gestos estilizados, tendo em vista a maior eficiência técnica, sem, antes, permitir que a experiência seja elaborada organicamente, a partir da vivência subjetiva, passa a mecanizar a ação educativa, bloqueando, assim, a possibilidade de manifestações autênticas, que caracterizam os processos de resistência. O controle gestual sobre o educando obstaculiza novas formas de relação com a experiência vivida e novas configurações de sentido. A experiência torna-se mecânica e estilizada, e “deixa de funcionar como referência para criação de modos de organização do cotidiano” (Rolnik, 1986: 38). Da mesma forma, quando o educador traz soluções prontas para as equações pedagógicas, sem instaurar a dúvida e a vontade de questionar, bloqueia a curiosidade, fator fundamental para aquisição e construção do conhecimento.

O exercício da imaginação, o gosto pelo virtual constituem, pois, a matéria prima da ação educativa emancipatória. Assim sendo, a prática pedagógica não deveria se limitar à expressão discursiva, posto que outras formas de expressão não representáveis verbalmente, que se realizam a partir da experiência

direta com o sentido (não-simbolizável), podem dizer mais a respeito do homem e de suas ações do que os conteúdos da linguagem limitadora do discurso.

Colocar o seu eu no centro de toda realização que cada um venha a efetuar e saber-se autor do seu projeto de ação constitui, segundo Pierre Vayer e Pierre Toulouse (1985), elemento básico de todo processo de aprendizagem, seja motor ou intelectual. Dessa forma, o educador exerce mais a função de agente, estimulador, provocador do processo educacional, mas tão agente quanto o educando, que processa, de modo singular, as informações e estímulos, podendo dar um novo sentido e uma nova direção aos elementos da prática, desde que o sentido da ação seja o resultado da construção de cada um e do coletivo. A socialização da experiência dependerá do campo do vivido, ou seja, da qualidade afetiva da comunicação. E esta comunicação interativa depende, fundamentalmente, da atividade educacional respeitar e se basear no princípio do prazer. Assim sugerem Pierre Vayer e Pierre Toulouse (1985):

*“se pode vivenciar as atividades da classe sem prazer, pode também vivenciá-las com prazer, pois se sabe que existe prazer quando há coincidência entre o ego e o desenvolvimento positivo do projeto. E para que haja correspondência entre a pessoa e o desenvolvimento do projeto é preciso que essa pessoa o tenha tornado seu, é preciso que o projeto tenha um significado, seja a curto ou a longo prazo”.* (p. 133)

Importa reter desta colocação a necessidade de manter o espaço para novas possibilidades de compreensibilidade da experiência, onde as formações subjetivas e a imaginação tenham vez. Este é um aspecto a ser considerado ainda com maior atenção pela educação especial, pois a pessoa portadora de deficiência visual vive ainda com mais intensidade o mundo mental, já que para esta o real está ligado à sensação imaginária. Uma vez que este mundo imaginário é percebido de forma única, o aspecto de singularidade está muito presente no modo de ser da pessoa portadora de deficiência visual, e deve ser preservado e explorado pela educação especial. Podemos dizer que este é um elemento de fundamental importância para todo processo pedagógico e uma valiosa contribuição da educação especial para o debate sobre educação emancipatória.

### **A Linguagem como Forma Emancipatória do Sujeito**

A singularização, definida por Guattari (1986) como formações subjetivas que reservam, na medida do possível, autonomia em relação às visões dominantes, constitui, portanto, fator decisivo para criação de processos de resistência. Como indica Deleuze (1986), a utopia é necessária para construção de uma nova realidade, pois o que é de âmbito da teoria, como aspiração, pode tornar-se realidade. E o que é uma utopia, senão a força da imaginação, na visão de uma nova realidade? E o que seria do conhecimento, se não fosse a utopia, a capacidade de imaginar como as coisas poderiam ser? Neste sentido, o conhecimento é invenção, ou seja, é construção de elementos conceituais que visam ultrapassar o domínio do factual, captando intenções e projetando novas condições de possibilidade para a realidade.

Esta dimensão de criação, invenção, do conhecimento requer não apenas um pensamento conceitual elaborado a priori da experiência, mas, sobretudo, um pensamento que seja a expressão dinâmica do cotidiano. A partir dos significados, das carências, das interações, das descobertas, enfim, das particularidades da vida do indivíduo e do grupo, surgem as possibilidades de representação autêntica de si mesmo e do mundo. Assim sendo, as diferentes dimensões e práticas de linguagem presentes na constituição do homem indicam a própria condição de possibilidade da ação pedagógica emancipatória.

Já que o processo educacional emancipatório caracteriza-se pela possibilidade de transformação das visões de mundo do educando e, também, do educador, implicando a articulação de um pensamento e um comportamento mais criterioso em relação às forças que o determinam, uma ação pedagógica que desconsidera o universo simbólico que constitui a linguagem e, portanto, o próprio modo de ser do homem, torna-se frágil para captação dos problemas que submetem o sujeito a condições de alienação política e cultural. Portanto, o movimento de reflexão e crítica é essencial para emancipação do sujeito, pois permite a tomada de consciência das forças que o submetem a investir em determinados comportamentos, e não em outros, que o induzem a pensar de determinado modo, que direcionam seus desejos, e aspirações, mas não garantem efetivamente a transformação. O processo de transformação está relacionado à capacidade de sonhar, de construir utopias.

Então, os processos de singularização não se restringem à linguagem formal, que se regula pelos limites da gramática e da língua, mas dependem, em grande medida, das produções simbólicas que antecedem o ato da fala. Assim, “se de um lado o homem pode realmente dispor da palavra, de outro é a palavra que dispõe dele, digamos que, pela linguagem, o homem é disposto no real” (Bornheim, 1977:3). O discurso vem carregado de significados constituídos histórica e socialmente, mas, antes da mais íntima palavra, já somos atravessados pela linguagem (Foucault, 1992). Isto porque valores, sentimentos, condicionamentos sociais, concepções de mundo, servem-se das palavras, e as palavras abrigam este campo oculto, dando rigor e sentido à fala. A linguagem transita, então, entre o que se mostra através das

palavras e o indizível. Ainda que este universo simbólico esteja impregnado de significados que independem do sujeito, a inserção do sujeito no mundo não se subtrai à subjetividade. Portanto, a linguagem que pode dar conta das esferas existenciais do sujeito, certamente não é a linguagem formal, disseminada pelos meios técnicos oficiais, seja gestual ou discursiva, mas uma forma de linguagem que expresse de modo singular os sentimentos e as sensações do sujeito em relação a si próprio, ao outro e ao mundo que o cerca.

Isto não significa, entretanto, que a educação deva se furtar à linguagem discursiva, mas que deve estar aberta para outras dimensões de linguagem, favorecendo sua articulação. Significa, então, que o processo de construção do conhecimento não resulta de fenômenos exclusivamente intelectuais, discursivos, mas que impescinde da participação do sujeito como um todo, de seus afetos, suas emoções, suas simpatias. Como fala Rubem Alves (1984), sem paixão não há conhecimento, e podemos acrescentar: sem conhecimento não há sujeito, apenas fantoches. Este parece ser o grande desafio da educação (e, evidentemente, também da educação especial), qual seja, a articulação das diferentes dimensões de linguagem num processo dinâmico de interação entre crítica e criação, conhecimento e compromisso político, razão e emoção, na formação de um novo sujeito.

Considerando que o processo de construção e socialização do conhecimento constitui elemento fundamental para o processo de democratização da sociedade (Souza, H., 1991), precisamos pensar, permanentemente, os conceitos e as perspectivas de conhecimento que possam contribuir para a construção da cidadania da pessoa portadora de deficiência visual, enquanto sujeito de suas representações sociais e autor de sua história. Um conhecimento que venha afirmar a condição de cidadania da pessoa portadora de deficiência visual deve partir da experiência vivida, buscando manifestações de linguagem que sejam a expressão da sua identidade, reforçando a capacidade de resistência às visões dominantes, que passam a idéia de que a cidadania é algo que se recebe do poder político constituído, e não um processo de conquista sempre em marcha. Neste sentido, o desafio que se impõe à educação especial refere-se não apenas à instrumentalização do educando para o exercício profissional, mas, fundamentalmente, para a capacidade de afirmação da sua condição de cidadão. Para tanto, torna-se necessário que o conhecimento seja, antes de tudo, um processo de busca de identidade do sujeito a partir da transformação e afirmação das suas visões de mundo e de si mesmo.

**Márcia Fernandes Bartholo** professora de Educação Física pela UFRJ e Mestra em Educação pela UERJ

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- BORNHEIM, G. **Dialética teoria e práxis**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- DELEUZE, G. **Os intelectuais e o poder**. In: FOUCAULT, M. "Microfísica do poder". Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Idem. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. & RALINOV, P. "Michel Foucault un parcours philosophique". Trad. Lilia Valle. Paris: Gallimard, 1984.
- Idem. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GUATTARI, F. **Micropolítica - cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes Ltda., 1986.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1982.
- JAPIASSU, H. **As paixões da ciência - estudo de história das ciências**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.
- ROLNIK, S. **Singularidade e individualidade segundo a imprensa**. In: GUATTARI, F. "Micropolítica - cartografias do desejo" Petrópolis: Vozes Ltda., 1986.
- ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, H. **Escritos indignados. Democracia x neoliberalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.
- VAYER, P. & TOULOUSE, P. **Linguagem corporal - a estrutura e a sociologia da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.