

A EDUCAÇÃO PARA A NÃO-VIOLÊNCIA E OS DIREITOS DAS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

DOI: 10.5935/2177-6644.20180020

THE EDUCATION FOR NON-VIOLENCE AND THE RIGHTS OF THE PERSONS WITH DEAFBLINDNESS

LA EDUCACIÓN PARA LA NO VIOLENCIA Y LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON SORDOCEGUERA

Lia Cazumi Yokoyama Emi *

Resumo: O presente artigo, com um caráter ensaístico, pensa a educação como um instrumento que pode produzir uma consciência verdadeira, porque avessa a todas as formas de violência. As referências teóricas são Adorno e Arendt, em um diálogo com trechos da obra autobiográfica de Helen Keller. Esta nos mostra como as pessoas com surdocegueira evidenciam aspectos do combate à violência pouco notados.

Palavras-chave: Comunicação. Surdocegueira. História. Não-Violência. Educação.

Abstract: The present article, with an essayistic character, thinks about education as an instrument that can produce a true conscience, because averse to all forms of violence. The theoretical references are Adorno and Arendt, in a dialogue with excerpts from the autobiographical work of Helen Keller. She shows us how persons with deafblindness put in evidence aspects of the fight against violence little noticed.

Keywords: Communication. Deafblindness. History. Nonviolence. Education.

Resumen: El presente artículo, con un carácter ensayista, piensa la educación como un instrumento que puede producir una conciencia verdadera, porque contra todas las formas de violencia. Las referencias teóricas son Adorno y Arendt, en un diálogo con extractos de la obra autobiográfica de Helen Keller. Esta nos muestra como las personas con sordoceguera evidencian aspectos del combate a la violencia poco notados.

Palabras clave: Comunicación. Sordoceguera. Historia. No-Violencia. Educación.

* Mestre em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. E-mail: liaprojs@yahoo.com.br

Introdução

A Agenda 2030 traz em seu preâmbulo o comprometimento de que ninguém será deixado para trás, ideia reforçada diretamente em alguns dos seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e em suas metas. Igualdade, empoderamento e dignidade são palavras recorrentes.

É preciso reconhecer que, desde a segunda metade do século XX, ocorreram mudanças e transformações, principalmente conquistadas devido às lutas travadas pelas próprias pessoas com deficiência.¹ A LBI (Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015) institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e consolida, de forma objetiva e legal, esse percurso de décadas em busca da garantia dos direitos de todos e todas. Porém, a lei parece preceder as mudanças efetivas, o que torna a escrita, o compartilhamento de reflexões e a discussão sobre essas questões ainda necessária e pertinente.

O primeiro item do Art. 3º do Capítulo I, Título I, Livro I (Disposições Gerais, Disposições Preliminares, Parte Geral), afirma que acessibilidade é a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Reproduzimos esse item para pensarmos nas pessoas com surdocegueira, porque segurança e autonomia, para algumas delas, implica em garantir a presença de um guia-intérprete. O texto, nesse sentido, pode levar a uma falta interpretação, porque autonomia geralmente é associada à ação realizada por um indivíduo sem a presença de nenhuma outra pessoa. Porém, para os profissionais que atuam com pessoas com deficiência, não é estranha a ideia da autonomia com a presença de um “outro”, de um profissional que, se negado, significa uma violação do direito de ser e estar plenamente em todos os espaços.

¹ Basta lembrarmos das chamadas “*Ugly Laws*”, vigentes até início da década de 1970 em vários estados norte-americanos, que proibiam a presença de pessoas com qualquer deficiência visível de se exporem em espaços públicos, exceto com um sentido “instrutivo”.

Em realidade, é difícil pensar em qual categoria incluir a violência presente cotidianamente dentro de uma sociedade que afirma, de forma contundente, ainda que sem pronunciar nenhuma palavra, apenas por meio da negligência sistemática frente às pessoas com surdocegueira: “vá sozinho(a), coloque sua integridade física em risco, ou fique em casa”. Ou ainda, uma sociedade que questiona: “Cadê sua família? Você precisa mesmo sair? Por que não fica em casa?”²

Por outro lado, a Agenda 2030 nos convoca a pensar em sustentabilidade. Como transformar a necessidade de, no mínimo um profissional para cada pessoa com surdocegueira, em algo sustentável e prezado por toda a sociedade? Não é impossível. Na esfera pública, esse direito vem sendo garantido, por exemplo, em um espaço que foi visitado em nossa pesquisa: as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) da Prefeitura de São Paulo, criadas pelo decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 e regulamentadas pela portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Da mesma forma, por alguns anos, de 2007 até o início de 2017, também acompanhamos o trabalho de guias-intérpretes atuando na Central de Intérpretes de Libras (CIL), na cidade de São Paulo, criada pela Lei nº 14.441, de 20 de junho de 2007, onde:

Art. 1º, § 2º O atendimento presencial consiste em disponibilizar intérpretes de Libras e guias-intérpretes, sempre através de prévio agendamento, nos serviços das repartições públicas municipais, que serão definidas pelo Executivo, para auxiliar na comunicação dos deficientes auditivos e surdocegos, com o objetivo de que possam receber uma adequada prestação do serviço público municipal.

Isto é, apesar de restrito a serviços públicos, havia uma proposta interessante, porque sustentável: uma central para um município como a cidade de São Paulo, capaz de dar atendimento a pessoas Surdas e com surdocegueira, ao menos nos serviços públicos e básicos, como saúde, educação e assistência social.

Desde o início de 2017, a CIL vem sofrendo uma reestruturação e tem apresentado propostas diferenciadas, ainda em aplicação, principalmente com o uso de vídeos e consulta virtual. Não podemos criticar nem tecer comentários sobre as mudanças, que são muito recentes. Porém, elas permitem perceber como a continuidade

² Aqui tomamos o caso das pessoas com surdocegueira, mas sabemos que elas não são as únicas que enfrentam essa violência decorrente da omissão e da negligência da sociedade como um todo.

e perenidade de qualquer projeto pautado nos direitos humanos, exige uma mudança profunda que dissocie produtividade de geração de renda ou corte de gastos.

Quando a sociedade assume a responsabilidade e entende que a garantia dos direitos, o acolhimento e o respeito a todas as pessoas, independentemente dos “custos” envolvidos, deve ser parte da realidade, isso torna qualquer ação sustentável, porque social, de todos e para todos; porque compartilhada e coletiva. Nesse sentido, uma educação que promove e valoriza a reflexão é uma das bases para as transformações necessárias. Para pensarmos sobre a educação nos tempos atuais, partiremos de um trecho da autobiografia de Helen Keller,³ para dialogarmos com ideias de Arendt e Adorno.

A Educação em Tempos de Semiformação⁴

No início, quando a professora contava sobre uma coisa nova, eu fazia muito poucas perguntas. Minhas ideias eram vagas e meu vocabulário inadequado; mas à medida que meu conhecimento das coisas crescia e eu aprendia cada vez mais palavras, meu campo de interrogações se ampliou e eu voltava repetidamente ao mesmo assunto, ávida por mais informação. Às vezes uma palavra nova revivia uma imagem que alguma experiência anterior gravara no meu cérebro.

Lembro-me da manhã em que perguntei pela primeira vez o significado da palavra “amor”. Isso foi antes que eu conhecesse muitas palavras. Eu encontrara algumas violetas precoces no jardim e as trouxera para a srta. Sullivan. Ela tentou me beijar, mas naquela época eu não gostava que ninguém me beijasse, exceto minha mãe. A srta. Sullivan me abraçou gentilmente e soletrou na minha mão:

– Eu amo Helen.

– O que é amor? – perguntei.

Ela me puxou mais para perto e disse:

³ Helen Keller (1880-1968) foi a primeira mulher americana, com surdocegueira, a formar-se em uma universidade. Autora e ativista, atuou principalmente na luta pelos direitos das pessoas cegas e com baixa visão.

⁴ O título “A Educação em Tempos de Semiformação” resgata o termo que dá título ao texto original de Adorno, “*Theorie der Halbbildung*”. Há traduções que optam por *pseudoformação* para *Halbbildung*. Aqui, nossa escolha por *semiformação* se justifica pelo fato de acreditarmos em uma incompletude – *halb* possui a mesma origem etimológica de *half* em inglês, que significa uma parte, uma metade que não são necessariamente duas metades iguais – e não em uma falsidade, como o termo *pseudo* nos leva a pensar (IRMEN; KOLLERT, 1995, p.841). *Bildung*, por sua vez, pode ser traduzido como educação, formação, instrução e cultura (IRMEN; KOLLERT, 1995, p.721). Optamos por *formação*, para evitar confusões com o termo *educação*, muitas vezes associado apenas à formação acadêmica, assim como ocorre com o termo *instrução*. Descartamos a tradução “*semicultura*”, por sua vez, por ser comumente associado a aspectos relacionados às artes, ao teatro, à música, entre outros elementos que compõem um tipo de formação que, no Brasil, acaba por ser vinculado a um determinado comportamento ou classe social. Some-se a isso o fato de compreendermos formação como algo que supera o espaço acadêmico, conectando as esferas públicas e privada, e que passa a ser constitutiva dos sujeitos. Este texto foi apresentado como parte de nossa dissertação de mestrado, defendida em 2017, tendo sido revista e ampliada para esta publicação.

– Está aqui – apontando para o meu coração, de cujas batidas tive consciência pela primeira vez.

Suas palavras me intrigaram muito, porque no momento eu não entendia nada que eu não tocasse.

Senti o cheiro das violetas em sua mão e fiz, meio em palavras meio em sinais, uma pergunta que significava:

– Amor é a doçura das flores?

– Não – disse a srta. Sullivan.

Pensei novamente sobre o assunto. O sol quente brilhava sobre nós.

– Isso não é amor? – perguntei, apontando na direção de onde vinha o calor. – Isso não é amor?

Eu achava que não poderia haver nada mais bonito que o sol, cuja tepidez faz todas as coisas crescerem. Mas a srta. Sullivan sacudiu a cabeça e fiquei muito intrigada e desapontada. Achei estranho que minha professora não pudesse me mostrar o que era amor.

Um ou dois dias depois, eu estava enfiando contas de diferentes tamanhos em grupos simétricos num fio – duas contas grandes, três pequenas, e assim por diante. Cometera muitos erros, e a srta. Sullivan os apontava repetidamente, com uma suave paciência. Finalmente notei um erro muito óbvio na sequência e, por um instante, concentrei minha atenção na aula e tentei pensar como devia ter arrumado as contas. A srta. Sullivan tocou minha testa e soletrou com decidida ênfase:

– Pense.

Num relâmpago, eu soube que a palavra era o nome do processo que estava acontecendo em minha cabeça. Essa foi a minha primeira percepção consciente de uma idéia abstrata.

Fiquei parada por um longo tempo – não estava pensando nas contas no meu colo, e sim tentando entender um significado para “amor” à luz daquela nova idéia. O sol tinha estado encoberto o dia todo e alguns rápidos aguaceiros já haviam desabado; mas subitamente o sol irrompeu de novo em todo seu esplendor do Sul.

Mais uma vez perguntei à minha professora:

– Isso não é amor?

– Amor é algo como as nuvens que estavam no céu antes do sol aparecer – respondeu ela. Então, em palavras mais simples do que essas, que naquela época eu não poderia ter entendido, ela explicou: – Você sabe que não pode tocar as nuvens, mas sente a chuva e sabe como as flores e a terra sedenta ficam contentes de recebê-la depois de um dia quente. Da mesma forma, não pode tocar o amor, mas sente a doçura que ele derrama em tudo. Sem amor, você não seria feliz nem ia querer brincar.

A bela verdade irrompeu em minha mente – senti que havia linhas invisíveis estendidas entre meu espírito e o espírito dos outros (KELLER, 2008, p.28-30).

O trecho trazido como epígrafe e mote para a presente discussão, interessa-nos por remeter à ideia de emancipação, presente tanto em Adorno (1995) como em Arendt (2004), quando resgatam o horror do nazismo para falar sobre a formação de pessoas autônomas.

Arendt (2004, p.166) chama a atenção para a importância e necessidade de pensar e lembrar. Já Adorno (1995, p.170) acredita na necessidade “de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla, em todos os níveis”. Pensamento e multiplicidade.

Não espanta o fato de que a primeira ideia abstrata que Helen Keller consegue perceber conscientemente é o processo que estava acontecendo em sua cabeça: o pensamento. E também parece muito óbvio quando Helen Keller afirma que “à medida que meu conhecimento das coisas crescia e eu aprendia cada vez mais palavras, meu campo de interrogações se ampliou e eu voltava repetidamente ao mesmo assunto, ávida por mais informação.” Mas no trabalho educacional com pessoas com surdocegueira, a comunicação passa a ser um tema recorrente e que não pode ser deixado de lado, porque sem comunicação, não há formação possível.

Anne Sullivan já havia estabelecido uma comunicação com Helen Keller, que possuía um considerável repertório de palavras, quando houve o questionamento: o que é amor? Sendo assim, a professora utilizou recursos como a descrição e a exemplificação, trazendo esse repertório anterior, para responder a Helen. E esse repertório era necessário para a educação; e ele próprio já é componente da educação.

Comunicação tem relação com a ação comum, com o tornar comum: *communis + actio*. E essa ação comum é requisito para a educação. Quando a teoria de van Dijk⁵ traz as estratégias de ressonância e de movimentos coativos, é de estratégia comunicativa que se está falando.

A educação encontra barreiras quando não se fala a mesma língua – e não só o idioma, mas até os regionalismos e aspectos culturais podem interferir no bom andamento dessa ação comum. Quando essas barreiras não são notadas, a educação pode ter a aparência de educação, mas ser apenas memorização ou ocorrer de forma distorcida, dando-nos a ilusão de missão cumprida, mas sequer chegando às falsas concepções de educação criticados por Adorno (1995, p.141) de “mera transmissão de conhecimentos” ou de “modelagem de pessoas”.

É na necessidade de um código comum que reside a importância das palavras, não apenas as verbais, mas também as escritas, as soletradas em alfabeto manual, as sinalizadas, as concretizadas em objetos de referência, as desenhadas, entre outros. Elas são o requisito para a educação, para que se possa apresentar o mundo que representam e

⁵ Jan van Dijk (1938-2018) foi um professor, pesquisador, teórico e ativista pelos direitos das pessoas com surdocegueira, com uma trajetória de mais de 50 anos de trabalho.

no qual estamos. Como nos lembra Vigotski (2009, p.409), “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza”.

Em suas cartas, Anne Sullivan (KELLER, 2008, p.295) registra que, no início, Helen Keller aprendia muitas palavras e as soletrava, mas não sabia usá-las, como se a soletração fosse uma sequência de movimentos manuais a ser decorado. Somente quando Helen Keller realmente compreende que a sequência a+g+u+a representava a água, coisa, de forma individual e distinta da caneca ou leite, “uma nova luz surgiu em seu rosto”. Ao compreender que aqueles movimentos, naquelas sequências específicas, correspondiam ao nome das coisas, Helen Keller passa a perguntar o nome de tudo, deixando de fazer a soletração apenas como uma atividade automatizada.

É possível arriscar uma associação com as palavras de Adorno (1996, s/p), parafraseando sua afirmação: Helen Keller deixa o “estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” para permitir a constituição de sua subjetividade por meio da experiência e do conceito.

Há inúmeras passagens em sua biografia que poderiam ser trazidas, mas de forma muito resumida, o que Helen Keller nos fala é sobre a exploração incessante da multiplicidade: de tudo e de cada coisa. Esquilos, vivos ou mortos; insetos, vivos ou mortos; flores, plantadas na terra ou em vasos; girinos, na água do aquário e sapos, no chão. Anne Sullivan lhe entregava tudo nas mãos, para explorar, sentir o movimento, quando vivos, sentir o não movimento, quando mortos ou inanimados, acompanhar o crescimento e a transformação, como no caso dos girinos e borboletas, sentir os odores, as texturas. Não havia medo ou nojo. Tudo era apresentado e explorado de forma tátil e pelo olfato; no caso de alimentos, pelo paladar. E a cada nova flor, era dado o nome, o tipo, a cor. A cada nova textura, o adjetivo correspondente. Experiência e conceitos, a todo momento.

Pensamento, multiplicidade, experiência e conceitos. Elementos importantes para a educação, e para a garantia de um direito básico: o acesso às informações.

Mas, como nos lembra Adorno (1996, s/p), pensar a formação de maneira desconectada e isolada, poderia levar à ilusão de que a educação, por si só, acabaria com a exclusão. Contudo, a escola não é uma entidade alheia à sociedade. E como pensar sobre o nosso contexto para propor mudanças à escola? Convém partir dos anseios de Adorno em “A Educação contra a Barbárie” (1995, p.165):

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física.

Se é necessário pensar de maneira conectada com o mundo, imaginemos isto que Adorno almeja: um sistema educacional que rejeite a violência. Qual a viabilidade de conexão com o mundo?

Apesar de tudo o que se refere, no que diz respeito à violência nas escolas públicas, acreditamos que sim. É possível uma educação que rejeite a violência dentro de um mundo que rejeite a violência. Um sistema educacional que rejeita a violência, condiz com a educação democrática, principalmente se tomarmos a educação inclusiva como foco – e aqui estamos falando em termos de princípios e valores.

E em termos práticos? Se as palavras são um requisito para a comunicação, necessária para a efetivação da educação, quando, no passado, aqueles que conviviam com pessoas com deficiência pararam para pensar e rever como se referiam a elas, mais uma possibilidade de não violência foi criada. Quando elas atentaram para o fato de estarem ou não sendo verbalmente agressivos ou incorretos com esse outro, havia aí uma busca no sentido da superação da dominação. Havia aí a busca por uma multiplicidade de palavras e conceitos que pudessem ser utilizadas. Havia aí uma escuta desse outro, que passou a ser considerado.

As palavras que nos unem para a troca de informações e para a comunicação, também nos mostram que estão se formando possibilidades objetivas de transformação e o rompimento da violência. E educação, como formação – e não como mera instrução acadêmica –, e sociedade, estão originariamente conectadas. Arendt resgata uma discussão presente em Górgias, que traz a mesma aspiração de Adorno, mas na política. “A preocupação política não é saber o que é mais vergonhoso: se o ato de atacar alguém injustamente ou de ser atacado injustamente. A preocupação é exclusivamente com a possibilidade de ter um mundo em que esses atos não ocorram” (ARENDDT, 2004, p.157).

Envergonhar-se com a agressão, ser tomado pela aversão à violência física, no espaço político e no espaço escolar, implica em rejeitar a agressão no espaço público. E isso faz todo o sentido quando não confundimos a finalidade da educação: ela não é para

a aprovação em uma universidade. O fim dela é a formação de pessoas para o mundo, e por isso engloba todos os espaços, porque formação não é um objeto que se carrega, mas algo que se incorpora.

Quando a educação especial passou a ser efetivada em sua perspectiva inclusiva, a preocupação com a não violência verbal foi fortalecida. Pais, profissionais da saúde, professores e pesquisadores, que atuavam com pessoas com deficiência, objetivavam, por meio do cuidado com os termos utilizados, uma consciência – e aqui não questionamos a plenitude da mesma, mas valorizamos sua existência, por mais incipiente que seja. E ainda, essa consciência, não raras vezes, foi despertada quando as próprias pessoas com deficiência disseram: “Essa palavra não me representa. Esse nome não me representa”.

Ressalve-se que essa consciência não aparece somente na preocupação com as palavras. Há estudos de diferentes épocas que, mesmo utilizando expressões hoje consideradas preconceituosas, trazem em si uma postura acolhedora, receptiva e perscrutadora frente ao preconceito real, porque crentes nas possibilidades dos educandos com deficiência. Portanto, enxergamos as palavras como instrumentos que podem nos dar indícios de uma forma de pensamento que busca a autonomia, mas com o cuidado de não nos atermos à sua forma; isto é, atentando para o seu sentido e uso, para as ações ligadas a elas.

A liberdade de escolha, associada ao princípio da aversão à violência, é o que pode realmente fazer diferença. O uso de clichês, por si só, talvez não represente um preconceito, e sim uma soletração como a de Helen Keller; uma sequência de movimentos manuais ainda sem sentido, que podem ser um passo a caminho da formação. E o que fazer para que o aluno dê esse passo do clichê para a consciência, contra o conformismo vigente? E como fazer com que a soletração de uma sequência de letras se torne um conceito, uma objetivação de algo?

Pelo pensamento.

Anne Sullivan (Keller, 2008, p.319-321) narra, em uma de suas cartas, uma situação em que Helen Keller, aos sete anos de idade, agredia Viney, que trabalhava na residência dos Keller. A professora diz que precisou conter Helen Keller segurando suas mãos e acalmando-a, mas depois, quando esta foi ao seu quarto, triste e tentou dar-lhe um beijo, ela recusou: “Não posso beijar menina levada”. Helen tentou se justificar dizendo que é boa, sendo Viney, a má. Mas Anne Sullivan não cedeu: “Você bateu em

Viney, chutou-a e a machucou. Você foi muito levada e eu não posso beijar menina levada”.

O que se seguiu foi uma insistência de Anne Sullivan, incentivando o pensamento de sua pupila, e merece ser trazido sem recortes:

[Helen] ficou imóvel por um momento e era evidente por seu rosto congestionado e perturbado que travava uma luta em sua mente. Então disse: “Helen não amou (ama) professora. Helen ama mãe. Mãe vai chicotear Viney”. Eu lhe disse que era melhor que ela não falasse mais nisso, mas pensasse. Ela sabia que eu estava muito perturbada e teria gostado de ficar perto de mim; mas achei melhor para ela ficar sozinha. À mesa do jantar ela ficou profundamente tocada porque eu não comi e sugeri que “cozinheira faz chá para professora”. Mas eu lhe disse que meu coração estava triste e não tinha vontade de comer. Ela começou a chorar, a soluçar e se agarrou a mim.

Estava muito agitada quando subimos; então tentei interessá-la num curioso inseto chamado bicho-pau. É a coisa mais esquisita que já vi – um feizezinho de gravetos amarrados no meio. Não acreditei que estivesse vivo até que o vi se mover. Mesmo assim ele parecia mais um brinquedo mecânico do que uma criatura viva. Mas a pobre menina não conseguia fixar sua atenção. Seu coração estava muito perturbado e ela queria falar sobre isso. Ela disse: “Inseto pode saber sobre menina levada? Inseto está muito feliz?” Então, me abraçando pelo pescoço, disse: “Eu sou (vou ser) boa amanhã. Helen é (vai ser) boa todos dias”. Eu disse: “Você vai pedir desculpas a Viney por tê-la arranhado e chutado?” Ela sorriu e respondeu: “Viney não (sabe) soletrar palavras”. Eu disse: “Vou dizer à Viney que você pede desculpas. Você vai comigo procurar Viney?”. Ela mostrou muito boa-vontade em ir e deixou Viney beijá-la, embora não retribuísse o carinho.

Envergonhar-se. Travar uma luta na própria mente. E não podemos deixar de dar crédito a essa professora que enxergou o erro e buscou de maneira até teatral, passar valores simples: respeitar o próximo e não agredir as pessoas. Não houve uma imposição de força, um “não pode” porque a regra diz isso ou aquilo. Não houve um castigo. Anne Sullivan ofereceu tempo para Helen Keller ficar consigo mesma e pensar. Tempo e pensamento.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995, p.125) chama a atenção para a necessidade de autonomia e poder. Poder para a reflexão, para a autodeterminação e para a não-participação. E em “Educação – para quê?” (1995, p.141-142), Adorno apresenta resumidamente sua concepção inicial de educação para nos inspirar a pensar sobre a função da escola para além do espaço escolar:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Talvez fique mais fácil de compreender esse poder, resgatando a discussão de Arendt (2004, p. 142-143) sobre as personalidades morais, que foram “os muito poucos, que no colapso moral da Alemanha nazista permaneceram completamente intactos e livres de toda culpa”. Pessoas conscientes o suficiente para saberem “que os crimes permaneciam sendo crimes mesmo se legalizados pelo governo, e que era melhor não participar desses crimes em qualquer circunstância”.

Pensamento, emancipação e democracia, para que haja reflexão e autodeterminação. Arendt (2004, p.160) fala na necessidade de pensar no passado, pois isso gera um movimento na dimensão da profundidade, na criação de raízes. Já Adorno (1996, s/p) aponta para o problema da formação cultural rasa, quando se pensa em ajustes de conteúdo, que levam à negação dos bens culturais, na medida em que negam o processo real da formação. Para este autor, o objetivo da formação é a autonomia. Esta ideia conversa com o que Arendt (2004, p. 156) escreve sobre a consciência, resgatando Sócrates, para quem todos os homens são seres pensantes, e para quem “pensamento é um diálogo travado pelo espírito consigo mesmo sem som”. Quando Adorno fala de autonomia e Arendt de pensamento, visualizamos Anne Sullivan dizendo para Helen Keller para não falar mais sobre a briga com Viney, mas pensar. A professora estimulou esse diálogo interno e não tinha pressa. O pensamento exige tempo. E ser capaz de dialogar consigo mesmo, não seria a conquista da autonomia?

Já Adorno (1995, p.151) acredita que o que caracteriza a consciência é “o pensar em relação à realidade, ao conteúdo”, mas não apenas em termos de conhecimentos acadêmicos. Para Adorno, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”⁶.

⁶ Aqui, deixamos este recorte simplificado que mereceria um desenvolvimento muito mais profundo. Seria necessário todo um estudo para que houvesse um resgate do sentido hegeliano de consciência e para desenvolvermos uma discussão sobre esse conceito em Adorno. Deixamos, pois, essa possibilidade para estudos futuros.

Neste ponto, vemos possibilidades importantes a serem resgatadas no desenvolvimento que se deseja dar a este texto, que buscará, ainda, trazer reflexões sobre a educação a partir do conceito de crise de Arendt.

Quando ao menos uma pessoa para e pensa sobre o preconceito presente nas antigas “designações”, há uma crise, e talvez não seja coincidência que a crise na educação tenha emergido com mais força desse contexto reflexivo, quando as pessoas já discutiam esses assuntos em espaços públicos, quando fachadas vinham sendo dilaceradas e preconceitos, obliterados, em uma exata reprodução das palavras de Arendt (2011, p.223):

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Essa crise vem exigindo a exploração e a investigação da essência de todas as questões, porque as antigas respostas perderam sua função. É a crise que nos faz pensar sobre como nomear, porque os velhos conceitos já não mais satisfazem; não têm mais validade; não são mais aceitos por aqueles que outrora a elas eram submetidos. Há, pois, uma mudança na relação de poder: rompe-se um ciclo de violência.

Entretanto, faz-se necessário compreender que a educação inclusiva não é o ponto de partida dessas transformações, e sim um ponto a meio caminho da reflexão crítica ansiada por Adorno (1996, s/p). Sem pensamento crítico, não teria sido possível uma ação, a elaboração de uma Política de Estado propondo a inclusão. Esta se tornou possível devido às condições herdadas. A uma Constituição que a legitima.

E como já foi exemplificado, as novas respostas à crise transparece na substituição de termos como mongoloide por pessoas com síndrome de Down; de surdo-mudo ou mudinho, por Surdo, e mesmo as classificações da área de saúde passaram por transformações. O Código Internacional de Doenças (CID) deixa de ser suficiente. Cria-

se a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que deixa de pensar o corpo e o indivíduo de forma isolada, olhando também para a sociedade e como o indivíduo participa da mesma – entendendo que não cabe apenas ao indivíduo propiciar e favorecer essa participação.

Portanto, a apropriação de palavras e conceitos, o desenvolvimento dos mesmos para a formação da consciência, é importante porque a maneira de nomear, qualificar e descrever retratam mudanças concretas na forma de objetivar as relações. Mas nada é tão simples. Vivemos em um tempo de semiformação, onde a nova maneira de nomear, qualificar e descrever também podem ser mera conformidade. Um soletrar sem sentido. E o inverso também precisa ser considerado: vivemos em um tempo de semiformação que, ele mesmo, possibilita a alteração do que nos é apresentado, doutrinariamente, como inalterável, e fortalece a existência daqueles que não aceitam a dominação, na medida em que se apresenta como objeto passível de questionamento. Semiformação é barbárie: agressividade primitiva, ódio primitivo, impulso de destruição. E por isso Adorno (1995, p.155) aposta na urgente necessidade de desbarbarizar, para evitarmos que “toda esta civilização venha a explodir”.

De forma similar, a alteração real, e não apenas nominal, da educação especial de um modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva, traz em si aspectos dialéticos que merecem atenção e cuidado. Aqui, parece-nos necessário resgatar um trecho de Marx (1956, p. 17) para caminhar em nossa discussão sobre a educação democrática brasileira, e sobre a educação especial como parte dela:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.

Qual a relação dessa citação com nossa discussão? É a de que não podemos esquecer de manter a dúvida: na cidade de São Paulo, a educação inclusiva é revolucionária ou é apenas um desastre? Ela resgata os “espíritos do passado” e responde

com juízos pré-formados? Manter a dúvida é importante para tomarmos cuidado com exemplos como o da educação democrática alicerçada na “meritocracia”, que apenas reproduz a mesma lógica dos antigos sistemas oligárquicos e justifica a permanência da diferença, tendo por base uma nova retórica mascarada na ideia do “talento” (Arendt, 2011, p.228-229). Mesmo Adorno (1995, p.170) fala sobre a necessidade de “superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento”. Reservadas as diferenças entre os Estados Unidos de meados do século XX – cenário estudado por Arendt – e a São Paulo das primeiras décadas do século XXI, encontramos aspectos que devem ser considerados quando se pensa sobre a universalização do ensino. Até que ponto ela é discurso? E onde ela é real?

Um discurso que traz promessas recorrentes, mas nunca se concretiza, não seria a perpetuação da violência? Não bastasse não se concretizar, a relação da sociedade brasileira frente à educação pública vem permeado por uma série de questões, conforme podemos constatar na seguinte citação:

[...] muitos desses adolescentes [que estudam em escolas públicas] foram expostos a inúmeras postagens que circularam em *sites* de relacionamento como o *Orkut* ou *Facebook*, onde foram apresentadas e triplicadas frases inspiradas no Projeto de Lei do Senado nº 480, de 2007, de autoria de Cristovam Buarque, mas com uma clara conotação pejorativa. Se o projeto tinha a pretensão ideal de ser uma forma de melhorar a qualidade da educação pública, rapidamente tomou, nesses *posts*, o sentido de uma “punição” aos políticos que deveriam matricular seus filhos na escola pública (EMI, 2016, p.9).

Violência sutil? Qual o significado disso para os adolescentes que são obrigados a permanecer em estabelecimentos tão desvalorizados pelos próprios adultos? Assim, voltamos à necessidade de manter a dúvida.

Se Arendt nos alerta sobre os riscos dos juízos pré-formados, ao mesmo tempo, defende que a educação precisa ser conservadora. Porém, a complexidade está no equilíbrio entre a transformação e a conservação do mundo, e o cuidado para se evitar o mero restauro e a conjuração dos espíritos do passado, quando a aparência de algo novo resgata, com tintas novas, a mesma imagem. Ou ainda, quando se propõe uma revolução na arte, mas com os mesmos materiais: tela e tinta.

Em que sentido a educação precisa ser conservadora para Arendt? Ela nos responde:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDDT, 2011, p.243).

E não seria efetivamente esse o contexto em que vivemos? O que podemos chamar de revoluções controladas. Um mundo onde a sociedade burocrática entra em choque com a ação e a “façanha extraordinária”, pois busca a normalização, o bom comportamento e a consonância com regras (ARENDDT, 2010, p. 49). E sua colocação nos faz pensar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Existe uma proposta nova além da “tela e tinta”? Ela significa seguir um percurso novo, liberto dos modelos ideais impostos a todas as pessoas? Algo como as capas de enciclopédia ou os alguidares pintados por Dalton Paula?⁷ Ou seria isso uma distorção do foco, que é a educação como pensada por Adorno e que está associada diretamente à emancipação? Neste caso, a educação inclusiva não deveria tirar o foco da “inclusão”, que seria a absorção de mais outros grupos sociais por essa mesma sociedade burocrática e massificada, para que se possa voltar para a educação?

Segundo Adorno (1996), a educação não deve ter como referência uma formação cultural que seja mera semiformação socializada. A escola não precisa ser apenas um espaço físico a ser compartilhado, onde muita informação é transmitida e pouca reflexão é provocada. A escola deve ser o espaço compartilhado onde deve haver pensamento, multiplicidade, experiência e conceitos, e tudo isso, com tempo.

Seria impossível encerrar qualquer discussão em tão poucas páginas. Portanto, para instigar, ao invés de concluir, reproduzimos um outro trecho onde Helen Keller nos fala sobre sua experiência na universidade, e que nos leva a pensar sobre a violência como algo ainda estrutural, que permeia as mais diversas formas de relação. Arendt (2010, p. 49-51) nos inspira a pensar sobre o significado de nos tornarmos “iguais”, sem necessariamente ter o princípio de equidade instalado. Isto é, a violência socializada, onde somos “iguais” porque nos comportamos como se espera que nos comportemos, e não porque temos assegurada e consolidada a garantia dos mesmos direitos. Somos “iguais” porque nos submetemos às mesmas regras, para sermos considerados

⁷ Dalton Paula (1982-), artista visual brasileiro, nascido em Brasília, vive em Goiânia (GO), produzindo fotografias, pinturas, vídeos e instalações.

“normais”. Somos “iguais” porque somos só mais um dente de engrenagem; somos ninguém.

Uma das [desvantagens] que mais senti, e ainda sinto, é a falta de tempo. Eu e minha mente costumávamos ter tempo para pensar, refletir. Sentávamos juntas ao anoitecer e ouvíamos as melodias interiores do espírito, que se ouve apenas em momentos de lazer, quando as palavras de algum poeta amado tocam uma corda profunda e doce na alma até então silenciosa. Na faculdade, porém, não há tempo para comungar com os próprios pensamentos. Parece que se vai para a faculdade para aprender, não para pensar. Ao se entrar pelos portais do aprendizado, deixam-se os mais caros prazeres – solidão, livros e imaginação – do lado de fora com pinheiros sussurrantes. Acho que devo encontrar algum conforto na ideia de que estou amealhando tesouros para usufruto futuro, mas estou imprevidente o bastante para preferir a alegria atual a estocar as riquezas para um dia de chuva (KELLER, 2008, p. 93).

Considerações finais

Em uma proposta para pensarmos sobre a violência, este texto buscou apresentar uma reflexão teórica sobre a relação entre a educação plena, para a emancipação, com a educação para a não-violência. A perpetuação da violência pode ser compreendida como a constatação do fracasso educacional – que não deve se restringir ao aprendizado acadêmico, como muitos professores vêm defendendo em postagens nas redes sociais, pois mesmo sendo algo de responsabilidade majoritária dos pais, as crianças e os adolescentes estão a todo momento observando e aprendendo com os comportamentos e atitudes dos adultos com os quais têm contato. Portanto, por mais que não se deseje, trata-se de uma responsabilidade coletiva.

Por outro lado, sabe-se que a violência se manifesta de diferentes formas. Ao pensarmos sobre a violência das palavras, foi possível notar como a perpetuação da violência não é universal e generalizada. Estão ocorrendo mudanças em nossa sociedade, no sentido de diversos rompimentos com antigas relações de dominação, muitas das quais eram registradas em forma de conceitos e denominações.

Ao mesmo tempo, formas sutis de violência perduram e afetam a todos, atingindo, de forma muito mais agressiva, as pessoas com surdocegueira – que devem ter assegurado o direito ao acesso a um profissional guia-intérprete –, assim como as pessoas que, seja por alguma deficiência ou condição de saúde, para poderem ter autonomia, requerem a presença de um profissional especializado nesse trabalho específico de

acompanhamento – o que não pode ser confundido com o também importante trabalho de cuidadores. Não se trata, também, de ter um familiar que abdica de suas atividades para “cuidar” dessas pessoas. Como afirmamos, um guia-intérprete ou outro profissional dedicado a isso.

Somente com a produção de uma consciência verdadeira e a formação de personalidades morais, a garantia do direito ao acesso ao serviço desses profissionais poderá ser compreendida como algo que é de responsabilidade coletiva, em busca da equidade. Uma educação inclusiva pautada na não-violência, na não exclusão e na não conformidade. Portanto, uma educação inclusiva que não remete à clausura, e sim à emancipação.

Essa transformação, por si só, seria um passo decisivo rumo ao fim da socialização da violência como elemento estruturante de uma sociedade que vem valorizando, exageradamente, a normalização, a produtividade e o utilitarismo.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p. [Textos originais de 1960-1969]

_____. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu, com colaboração de Paula Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: Papirus, Ano XVIII, nº 56, dez. 1996. p.388-411. [Original publicado em 1959] Disponível em: <adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014. (Paginação irregular na versão digital consultada.)

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 376 p. [Textos originais de 1959-1975]

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 408 p. [Original publicado em 1958]

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 350 p. [Original publicado em 1954]

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, DF, jul. 2017.

EMI, L. C. Y. A escola pública em uma cidade regida pela lógica do privado: motes para discussões e reflexões. **ANAIS do X Colóquio internacional do LEPSI “Crianças públicas, adultos privados” e V Congresso da RUEPSY – Rede Universitária Internacional em Educação e Psicanálise e I Congresso Brasileiro da Rede INFEIES**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. (Editor: Rinaldo Voltolini). Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>. Último acesso em: 27 out. 2016.

IRMEN, F.; KOLLERT, A. M. C. **Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch**. Berlim/ Munique/Viena/Zurique/Nova Iorque: Langenscheidt, 1995.

KELLER, H. **A história da minha vida**: com suas cartas (1887-1901) e um relato suplementar sobre sua educação, incluindo trechos das narrativas e cartas da professora, Anne Mansfield Sullivan, por John Albert Macy. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Editorial VITÓRIA Limitada, 1956. (Biblioteca da Nova Cultura - vol. XI)

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Lei nº 14.441, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Guias-Intérpretes para surdocegos, no âmbito do município de São Paulo. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2007/1445/14441/lei-ordinaria-n-14441-2007-dispoe-sobre-a-criacao-da-central-de-interpretres-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-guias-interpretres-para-surdocegos-no-ambito-do-municipio-de-sao-paulo>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. Secretaria do Governo Municipal. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://normain.wordpress.com/legislacao-municipal-emebs-decreto-52785-de-10-11-11/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/2011 que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13122011P%200570720%2011SME>. Acesso em: 20 jul. 2014

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

Recebido em: 06 de julho de 2018.

Aprovado em: 03 de novembro de 2018.