

CLÁSIA MOREIRA REIS

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À INCLUSÃO

do c/a **A HIPERATIVIDADE** *de*

PARANAGUÁ

2004

CLÁSIA MOREIRA REIS

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À INCLUSÃO

A HIPERATIVIDADE

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de Especialista do Curso de especialização em Educação especial/Inclusão oferecido pela Universidade federal do Paraná em convênio com a secretaria de educação/CEAD de Pontal do Paraná,

*Orientador - Prof. Mestre
Maurice Ramos de São
Guimarães*

PARANAGUÁ

2004

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, e depois a todos que me ajudaram nessa caminhada rumo ao topo intelectual.

A atividade lúdica nos mostra todo o seu significado quando se passa a compreender a relação existente entre ela e o processo de desenvolvimento global do sujeito. A brincadeira e o jogo reúnem experiências.

RESUMO:

No mundo pós-moderno a concorrência é acirrada e até mesmo incentivada, exige-se cada vez mais competências para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Trabalhar naquilo que se gosta pode fazer a diferença entre ter ou não sucesso profissional, pois a satisfação no exercício da função aumenta as chances de se realizar financeira e pessoalmente. Acreditando que a escolha profissional exerce influência sobre a vida pessoal, este estudo bibliográfico, com enfoque psicanalítico, tem por objetivo conscientizar o sujeito da importância desta escolha, feita de forma autônoma e responsável, enfatizando aspectos relacionados ao auto-conhecimento e às influências do contexto no qual se está inserido. Geralmente, a escolha da profissão que será exercida futuramente é feita no período da adolescência, fase em que se apresenta uma série de conflitos que lhe são inerentes, diante deste quadro o sujeito ainda precisa apresentar uma identidade ocupacional. Além das dificuldades de transição do mundo infantil ao mundo adulto e as mercadológicas, há maiores obstáculos que o sujeito terá que enfrentar ao buscar uma colocação profissional, sobretudo àqueles que possuem deficiências físicas e mentais. Este trabalho discutirá em particular o sujeito portador de deficiência visual total ou visão subnormal no que diz respeito às suas escolhas e a sua inserção no mercado de trabalho. Espera-se que este estudo possa servir de reflexão sobre a condição dos sujeitos "diferentes", desta forma aumentando a probabilidade de escolha da profissão, o desenvolvimento de suas potencialidades e a descoberta de suas capacidades e limitações, sem assistencialismo, mas como sujeito independente capaz de contribuir com o próprio crescimento pessoal e também com o progresso social.

Palavras-chave: Orientação vocacional; adolescência; mercado de trabalho

ABSTRACT

In the world after-modern the competition is incited and even though stimulated, each time is demanded more abilities for one better rank in the work market. To work in that if it likes can make the difference between having or not professional success, therefore the satisfaction in the exercise of the function increases the possibilities of if carrying through financier personally and. Believing that the professional choice exerts influence on the personal life, this bibliographical study, with psicanalítico approach, it has for objective to acquire knowledge the citizen of the importance of this choice, made of independent and responsible form, being emphasized aspects related to the self-knowledge and the influences of the context in which if he is inserted. Generally, the choice of the profession that will be exerted future is made in the period of the adolescence, phase where if it presents a series of conflicts that it are inherent, ahead of this picture the citizen still needs to present a occupational identity. Beyond the difficulties of transistion of the infantile world to the adult world and the marketing ones, it has greaters obstacles that the citizen will have that to face when searching a professional rank, over all to that they possess physical and mental deficiencies. This work will argue in particular the carrying citizen of total visual deficiency or subnormal vision in that it says respect to its choices and its insertion in the work market. One expects that this study it can serve of reflection on the condition of "the different" citizens, of this form increasing the probability of choice of the profession, the development of its potentialities and the discovery of its capacities and limitations, without assistencialismo, but as subject independent capable to also contribute with the proper personal growth and with the social progress.

Key-word: Vocational orientation; adolescence; work market

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO	06
2. JUSTIFICATIVA	08
3. OBJETIVOS	09
3.1. OBJETIVO GERAL	09
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
6. Referências Bibliográficas	34

1. INTRODUÇÃO

A atividade lúdica nos mostra todo o seu significado quando se passa a compreender a relação existente entre ela e o processo de desenvolvimento global do sujeito. A brincadeira e o jogo reúnem experiências.

Através de estudos sobre a problemática da dificuldade na aprendizagem, Alicia Fernández (2001) considera que, no que se refere ao transtorno de aprendizagem, podemos estabelecer uma diferença entre o fracasso, que está vinculado ao sistema educativo, e o fracasso que está diretamente relacionado à criança e a família, e pode ser caracterizado como problema de aprendizagem.

Frente a isso, o estudo volta-se para o diagnóstico psicopedagógico, possibilitando uma resignificação da modalidade de aprendizagem pelo adolescente, ajudando-o a superar o problema manifestado com a utilização do lúdico.

A reflexões irão circunscrever a esfera da perspectiva sócio-histórica do conhecimento, abarcando as contribuições de Lev S. Vygotsky, Piaget, Alicia Fernández, Sara Paín que possuem uma compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem, propiciando aos educadores a consciência do tempo e do espaço no fazer educativo. Já Freud, Winnicott, Melaine Klein, Dolto, trazem perspectivas sobre a psicanálise, como um método de abordagem e de conhecimento dos fenômenos do inconsciente interessantes a serem pensadas; bem como autores que em seus estudos focalizam a adolescência e sua complexidade.

Assim, este trabalho tem como proposta realizar um recorte dentro da ampla questão da aprendizagem do adolescente, dos aspectos que conduzem ao fracasso escolar e que podem ser detectados através do diagnóstico psicopedagógico.

A primeira perspectiva é a entrada que irá circunscrever o tema, envolvendo um processo de desconstrução, do que uma operação de construção da adolescência. Através de uma revisão bibliográfica sobre a temática, foi possível vislumbrar um amplo panorama da questão.

A segunda perspectiva de estudo do fracasso escolar com o adolescente, está ligada ao aluno enquanto aprendiz, por isso a relevância da ênfase sobre as dificuldades de aprendizagem e sua identificação e avaliação na adolescência.

Ao efetuar uma abordagem sobre “A importância do lúdico na adolescência”, busca-se um possível diagnóstico das causas dos problemas de aprendizagem do adolescente, avaliando aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Lembrando que as dificuldades de aprendizagem na escola podem ser causadas por um ou mais desses aspectos, não sendo eles, necessariamente, excludentes.

2. JUSTIFICATIVA

O presente trabalho consiste em apresentar situações que relacionam a hiperatividade e o lúdico. Pensa-se que o medo, a angústia e a dor também estavam passando pelo corpo daquele menino que, com apenas quatro anos, portador de uma cardiopatia congênita, seria submetido à cirurgia e encontrava-se muito agitado. A sua hiperatividade em véspera de cirurgia cardíaca foi a forma encontrada pelas ações para se expressar. "Dizer" do medo. "falar" da angústia, das fantasias dolorosas. Nos atendimentos realizados também houve a importância do brinquedo e do gestual à nível do pré verbal. O brincar não impediu que o menino tivesse experiências dolorosas em seu corpo, mas permitiu expressar sentimentos de raiva, de abandono e de medo, provocados pela sua hospitalização. A teoria e a técnica utilizadas em um contexto hospitalar têm um objetivo determinado: operar em melhores condições físicas e psicológicas. No caso estudado, os efeitos traumáticos do e no corpo puderam ser, de alguma forma, diminuídos pela expressão do material lúdico e de seus desenhos, onde a oportunidade de um espaço para orquestrar seus sentimentos possibilitou uma vinculação necessária. Assim, ele que não era cego, percebia através dos mecanismos que ele mesmo se utilizava para perceber o mundo a sua volta e se angustiava ainda mais. O que não era lhe dito pelo julgamento incapacidade de compreensão, era manifestado através de sua agitação.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL:

Implementar ações que detectem problemas de hiperatividade nos respectivos educandos, através de procedimentos específicos adotados nas áreas de educação e saúde de maneira integradas entre si.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Integrar ações das Secretarias de Educação e Saúde nas escolas, objetivando sobre a importância real do problema que afeta inúmeras crianças.
- Promover a prevenção do problema abordado da população escolar.
- Encaminhar para avaliação diagnóstica educacional os educandos identificados na triagem, que apresentem comprometimentos mais acentuados.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitos pesquisadores estão em seus artigos defendendo a tese de que apresentar um comportamento hiperativo não significa, obrigatoriamente, a presença de TDAH. Desta forma, pode-se pressupor que no máximo uma ou duas em cada 10 crianças que apresentam comportamento hiperativo podem ser rotuladas de portadoras do Transtorno do Déficit da Atenção com Hiperatividade, em sua concepção literal. Em outras palavras, o que se quer dizer é que apenas 10 a 20% das crianças hiperativas podem ou devem ser encaradas como doentes, na acepção médica do termo. As demais deveriam ser analisadas sob o enfoque de crianças portadoras de um comportamento hiperativo reacional a algum fator exógeno, geralmente de ordem psico-afetiva ou psico-educacional. Da mesma forma, apenas 10 a 20% das crianças que apresentam comportamento hiperativo teriam a indicação para efetuarem um tratamento à base de medicamentos. As demais demandariam outros tipos de abordagens terapêuticas, não necessitando do uso de psicofármacos e, desse modo, não correndo o risco desnecessário de se expor aos efeitos colaterais, por vezes irreversíveis, provenientes do uso desses medicamentos.

Existem ainda muitas questões incorretas ou apenas parcialmente esclarecidas no que diz respeito à Hiperatividade Infantil, principalmente a de se estabelecer precisamente o que deve ou não ser considerado patológico no que se refere ao comportamento hiperativo, considerando o contexto psicossocial em que o indivíduo está inserido.

A questão se agrava ainda mais ao se notar que não existe consenso quanto a se considerar a hiperatividade como uma síndrome distinta, uma vez que seu fenótipo (características) comportamental é demasiadamente grosseiro para tal. As críticas à "síndrome hiperativa" advém dos seguintes fatos:

a. Apresentar baixa precisão diagnóstica;

- b. Dificuldade de diferenciação relativa aos distúrbios da conduta;
- c. Ausência de etiologia isolada;
- d. Não apresentar uma resposta consistente e homogênea ao tratamento.

A pessoa com deficiência na sociedade

A idéia da qual se parte para discutir a questão da inclusão social do deficiente toma como ilustração uma lenda mexicana³ que retrata a prática indígena de enterrar espelhos, para indicar o caminho aos mortos. Recuperando tal imagem como metáfora, vê-se que, no caminho histórico da inclusão até hoje percorrido, encontram-se escondidos na consciência e no espírito espelhos nos quais vemos refletidas práticas nem sempre belas, nem sempre nobres, relativas às pessoas com deficiência, e que se assemelham entre si por suas características desumanas e segregatórias nos diferentes espaços do mundo, mostrando, em projeção, uma representação distorcida de nós mesmos.

Estendendo o olhar mais ou menos para longe, constata-se que em todos os tempos e épocas os homens criaram normas e regras, e direcionaram comportamentos individuais no sentido de adequá-los às necessidades coletivas. Mediante o uso de mecanismos de controle, comportamentos desejáveis foram estabelecidos ao mesmo tempo em que foram criados os desvios (associados ou não a quadros patológicos e a condutas que violam expectativas). Estes foram instituídos como forma de a comunidade assegurar ou readequar o perfil de seus membros, delineado em acordo com suas necessidades, bem como para definir posições de exclusão e marginalidade para aqueles que, afastados deste perfil, se singularizariam por suas diferenças, as significações destas sendo determinadas por esta própria comunidade.

Neste quadro de análise não são, no entanto, quaisquer diferenças que são consideradas desvios, portanto, estigmatizadas; são aquelas "às quais foram atribuídas determinadas significações de desvantagem e que levam os seus portadores a serem desacreditados socialmente" (OMOTE, 1994, p. 66). Tal acepção torna emblemático o caso aqui sob foco - o das deficiências - cujas características resultam interpretadas como desvios por serem dimensionadas, não em sua relação dialética com a não-

deficiência, mas em oposição a ela, portanto, à norma, estabelecendo-se como ruptura na trama das relações sociais.

Aliás, como chama a atenção Glat (1995), outras categorias sociais, além da dos deficientes, também são assim representadas e estigmatizadas: as minorias raciais, os aidéticos, os ex-presidiários, etc. Mas, ao contrário destas, que recorrendo a diversas estratégias (adesão ou disfarce) podem manter uma aparência de conformidade às normas e valores sociais, com o deficiente *"a violação da norma, além de ser facilmente detectável, é permanente... uma violação crônica do padrão humano de normalidade, independente da cultura ou momento histórico específico"* (p. 20). Enquanto deficiente, o indivíduo é percebido como desviante, como a própria negação da norma, o que não se restringe à manifestação de um desempenho extravagante ou comportamento improdutivo; envolve a própria representação corporal do ser humano, que é transgredida, contrariada.

Tal percepção deriva, segundo a autora, das representações sobre a realidade construídas com base em normas e padrões emanados de práticas reais, objetificadas nos estereótipos (representações naturalizadas); estes atuam, por sua vez, como redutores de conflito nas relações com o outro (permite antecipar as ações), e como mecanismos reguladores da ordem estabelecida (manutenção da rotina pela previsibilidade dos comportamentos); por isso, agem como mantenedores do estigma. Têm, portanto, enorme importância na determinação da forma como agimos individualmente e dimensionamos coletivamente as relações com estas pessoas, relações que podem se concretizar, aliás, em atitudes distintivas de descrédito, segregação e isolamento, ou pelo contrário, em propostas de integração/inclusão.

Omote (1995, p. 58) também posiciona-se a este respeito, dizendo:

É na medida em que o deficiente é tratado como um desviante, membro de uma categoria socialmente construída de desvio, e não apenas como uma pessoa portadora de uma determinada patologia, que a questão da segregação/integração se coloca de um modo particularmente especial. Nestas condições, a sua segregação não ocorre simplesmente como resultado das reações de rejeição da patologia ou do seu portador por parte da coletividade. Nem a integração ocorre como resultado de ato de compreensão ou de boa vontade das pessoas que, tolerando as diferenças devidas à

patologia, aceitam conviver com seu portador e incorporá-lo nas principais atividades da vida coletiva.

Para este autor a preocupação mais fundamental na reflexão sobre a temática da inclusão/exclusão do deficiente deveria reportar-se não à questão da efetivação ou não destes processos em si, mas ao fato da condição de deficiência estar enquadrada na categoria de desvio; não ao indivíduo deficiente em si, mas à coletividade que, ao caracterizá-lo *como desviante, confirma as demais pessoas no papel de normalidade: "ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias"* (ib., p. 60).

Dando força a esta idéia de que o desvio é culturalmente sobreposto à deficiência (condição/estado patológico), tem-se a posição de Foucault (1984) que, ao investigar a relação entre loucura e cultura, estabelece as raízes deste fato patológico para além da evolução orgânica do indivíduo, sua história pessoal ou situação no mundo; portanto, em outra parte, na cultura, que a reconhece e da qual ela é a expressão. Questiona o autor os pressupostos positivistas que, apropriando-se do paradigma biológico (saúde-doença), definem a relação normalidade-anormalidade segundo o ponto de vista estatístico do afastamento da média/freqüência maior, ou seja, do desvio delineado em relação à norma, segundo um conjunto de virtualidades que a sociedade recusa e reprime: *"nossa sociedade não quer reconhecer-se no doente que ela persegue ou encerra; no instante mesmo em que ela diagnostica a doença, exclui o doente"* (p. 74).

Bueno (2001), que discute a construção social do conceito de anormalidade, também refuta a perspectiva positivista que considera a situação de patologia e/ou morbidade, segundo a freqüência de sua manifestação orgânica. Argumenta que mesmo em casos de anormalidades (diferenças orgânicas) que não se caracterizam pela universalidade de seus sinais na espécie humana, mas que causadoras de prejuízos não obstante o contexto geográfico e histórico em que ocorrem, mesmo assim as conseqüências que acarretam são consideradas como historicamente determinadas. Como exemplo cita a cegueira, uma característica/diferença orgânica identificada como anormalidade desde os tempos mais remotos, devido às limitações que impunham à sobrevivência do indivíduo num tipo de relacionamento de extrema dependência com o meio; cita também a deficiência mental, ao contrário daquela, só identificada nas

décadas finais do século XVIII, quando uma nova forma de viver do homem passa a exigir o domínio de certas habilidades intelectivas, não demonstrado pelos deficientes mentais.

Ampliada ao campo das deficiências percebe-se que a postura de recusa e rejeição, manifestada ao longo das formações sociais, vem se expressar sob a ação de práticas, costumes, normas e regras coletivamente elaboradas (religiosas, morais, jurídicas...), em diferentes modalidades de exclusão: desde o extermínio e abandono das sociedades iniciais justificados por razões econômicas e eugênicas, passando pelo exílio nas instituições enquanto forma de acender o espaço público, bem como pela consecução de propostas educativas orientadas por pressupostos naturalistas e conduzidas em ambientes segregados (escolas e classes especiais), até culminar, na contemporaneidade, nos movimentos de integração de pessoas que, consideradas não apenas como portadoras de diferenças/incapacidades orgânicas/deficiências, mas de desvios, são situadas, como diz Foucault "*no exterior da vida social*" (ib., p. 74).

Ancorados nestas idéias preliminares, questionamentos emergem a respeito de como a sociedade se organiza para encaminhar ou consolidar a inclusão-participação e exclusão-expatriação de seus membros deficientes, em diferentes âmbitos e atividades significativas. Assim, a discussão passa a ser ampliada para incorporar outros elementos considerados fulcrais ao entendimento da confusa situação em que se encontra a sociedade atual, dado que nela se fortalecem, concomitante e contraditoriamente em meio a transformações importantes, em termos de produção, domínio tecnológico e das relações sociais, propostas de inclusão/integração e posturas segregatórias, estas últimas gestadas nos equívocos do tempo e da história e compartilhadas culturalmente por gerações. Captar alguns aspectos desta situação pode - como fazem os espelhos em refração - alterar a direção de nosso olhar sobre a inclusão. Para tanto, nos valem de análises efetuadas por Goergen e Frigotto, na medida em que, em nosso entender, contribuem para desvelar o movimento do real no qual se situa a educação de pessoas com deficiência, hoje; portanto, a questão de sua inclusão ou não na sociedade.

A pessoa com deficiência em face da globalização

Em trabalho realizado por Goergen (1996, p. 120) sobre a crise da modernidade e seu impacto na educação (em especial na universidade), é apresentada uma análise sobre a crise dos conceitos de Razão e Estado, considerados definidores de uma determinada forma de organização política e social do mundo ocidental desde o início da modernidade.

Para discutir inicialmente a crise do conceito de Razão, o autor recorre a duas abordagens que, não obstante serem contraditórias na interpretação das transformações que se manifestam neste momento da contemporaneidade, são concordantes quanto à problemática condição da racionalidade como instrumento de interpretação destas transformações, racionalidade, aliás, vista por um lado como cada vez mais aut centrada e dissolvendo-se num fragmentarismo estéril; de outro, como ainda determinante das intervenções, mas necessitando seu conceito ser redimensionado.

A primeira abordagem, de Lyotard, acredita que são de tal monta as transformações em curso que é permitido referir-se a uma nova era, à **pós-modernidade**⁴, considerada um momento de transição, de redirecionamento do indivíduo e da sociedade, ou seja, de questionamento de velhos pressupostos, em que, segundo Goergen (1996, p. 5),

acabou a tradição clássica e moderna das narrativas que representavam uma interpretação homogênea dos acontecimentos como elementos de uma saga humana que, para além de dificuldades e retrocessos circunstanciais, prometiam, no seu conjunto, conduzir a humanidade para um mundo melhor... o que resta é uma heteromorfia de jogos de linguagem cuja consensualidade é, no máximo, local e provisória.

Nesta nova época, um também novo modelo epistemológico e social estar-se-ia configurando, orientado por "jogos de linguagem" que, constituídos de formas heterogêneas entre si e legitimados por consenso provisório, usam o critério de performatividade⁵, eficácia, para tomar autêntica sua contribuição para o sistema (modelo socio-econômico), em oposição às "narrativas", grandes palavras ou meta-relatos que descrevem a evolução do ser humano e da história no sentido de

progresso, de aperfeiçoamento contínuo, mediante o uso da racionalidade científica (modelo da ciência).

Representando a segunda abordagem, Habermas refere-se ao atual projeto moderno como descontínuo e inacabado, mas não superado. Do mesmo afirma que não podem ser abandonados os pressupostos que defendem a existência de uma racionalidade universal, fincada na ação comunicativa, e apresenta como estratégia, para superar o desequilíbrio da racionalidade moderna, um contradiscurso, *"uma ação comunicativa emancipatória como novo paradigma legitimador do discurso e da ação"* (ib., p. 6). Propõe Habermas o diálogo como forma de atingir um consenso e legitimar o discurso-ação, mediante a incorporação construtiva dos argumentos elaborados pelos sujeitos participantes do discurso; ou seja, uma interação linguisticamente mediada, confirmando a substituição do paradigma da filosofia do sujeito (racionalidade subjetiva) pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos.

Na apreciação que faz de ambos os modelos, Goergen identifica argumentos e contribuições significativas, apesar de diferenciadas, na interpretação do momento atualmente vivido: para Lyotard "um caleidoscópio de jogos de linguagem" cujos enunciados são validados por critérios definidos pelo valor de venda dos conhecimentos e informações que expressam, e não por seu significado (verdadeiro, justo...); para Habermas, um "projeto que precisa ser reencaminhado", tendo como horizonte uma razão centrada na concretude histórica. Reconhece Goergen, no primeiro, a exatidão da percepção da sociedade atual como dividida e fragmentada; e, no segundo, a proposição da razão dialógica como o novo caminho, talvez o único, para uma humanidade melhor. Concorda ainda com os ângulos destas proposições e admite não haver contradição em aceitar como oportuna a discussão trazida pelos pós-modernos a respeito dos limites do modernismo, ao mesmo tempo em que é conservada a idéia de razão como "definidora do humano", não obstante a necessidade de redimensioná-la em acordo com os contornos do momento histórico em que se vive. Sua ênfase recai, no entanto, contra os que proclamam o fim da centralidade da razão ou da história, por acreditar ser esta uma "ideologia conformista no que diz respeito à situação de injustiça, sofrimento e dor em que se encontra grande parte da humanidade, sobretudo nos países do terceiro mundo" (ib., p. 106).

Enfim, posiciona-se o próprio autor a respeito desta crise do conceito de razão, dizendo que esta, que se colocara desde o início da modernidade como o caminho provável na condução do homem para a autonomia e a liberdade, na realidade transformou-o "*em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica*" (1996, p. 22), na medida em que se opõe e descarta tudo o que não se enquadra nos valores ditados por princípios utilitaristas. Como exemplo, refere-se à demanda posta pelo sistema educativo, que se preocupa em qualificar as pessoas não para a realização de um projeto de vida coletivo e, sim, para o desempenho de funções performativas, centradas num saber qualificado. Este, por sua vez, é promovido por uma Educação cujo principal compromisso é o de preparar força de trabalho para reverter-se em bem para o sistema produtivo: "parece que todos os esforços que buscam o progresso estão voltados para a satisfação de necessidades e desejos individuais, deixando-se de lado o sentido social e relacional como condição igualmente essencial para a realização do ser humano" (ib., p. 114).

Por outro lado, aludindo ao conceito de Estado, Goergen afirma que este vive a mesma crise de identidade que atingiu os pressupostos da racionalidade: também seu papel como catalizador do poder político e social vem sendo transformado no interior do modo de produção atual. Para ele é diferenciado o significado atribuído à crise do Estado, pelos autores conservadores, que a interpretam como incapacidade do **Estado democrático** em atender as demandas sociais, muitas por ele próprio suscitadas, daquele dos autores de orientação marxista, que a concebem como a crise do **Estado capitalista**, incapaz de conter as disputas de interesses pela concorrência entre grandes grupos empresariais, com reflexos negativos para as conquistas e direitos já alcançados pelos trabalhadores. Em ambas as perspectivas, contudo, a crise é considerada como circunscrevendo-se a um tipo de Estado e a uma função específica, a social.

A respeito desta função entende o autor ter sofrido o Estado transformações essenciais, pois que, não obstante ser ainda depositário, como desde sua origem, dos meios de coerção, vem experimentando, sem expectativa de mudança, um processo constante de perda de seu poder absoluto, nos âmbitos social e privado, inclusive atingindo hoje a situação de **Estado mínimo**, desobrigando-se de suas incumbências e

compromissos sociais. Para Goergen (ib., p. 122): *"tal atitude de desconstrução do Estado pode ter conseqüências graves, sobretudo para as sociedades cuja democracia e justiça dependem do poder interventor e regulador de uma instância superior aos interesses particulares de grupos e indivíduos"*.

Aliás, a dimensão da situação acima apontada só pode ser apreendida quando colocada em referência ao contexto das transformações atuais mais amplas, orientadas pela ideologia neoliberal, isto é, uma economia internacionalizada, com novas tecnologias patrocinadas pelo capital transnacional e as decorrentes exigências de qualificação do trabalhador, bem como as interações interpostas por interesses e políticas não mais nacionais etc., enfim, uma trama histórica há longo tempo anunciada e que se concretiza em uma difusa mas identificável nova ordem mundial. Nesta o papel do Estado como intermediador das relações entre os indivíduos e/ou regulador das distorções sociais é diminuído, e muitas de suas funções, desestabilizadas, são repassadas para outras instituições, que as administram em consonância com as leis do mercado. Mesmo as funções outrora consideradas como garantidoras de direitos básicos do cidadão (saúde, educação...), são também transferidas gradativamente à iniciativa privada, que delas passa a se ocupar como mercadorias a serem devidamente comercializadas.

Para apreender a situação de crise de uma destas funções que o Estado inexoravelmente abandonou, o de prover a Educação, FRIGOTTO (2001) propõe a sua análise no contexto de uma crise mais ampla, a do "capitalismo real", cuja panacéia é o neoliberalismo, invocado *"como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa... que deriva do 'delírio de uma razão cínica', que prognostica o fim da história "* (p. 79). Tal delírio, por sua vez, desdobra-se em diferentes planos, como o evidenciado nas crises esboçadas a seguir:

- no plano teórico: ocorre a crise da razão (já anteriormente comentada), explicitada pelo autor em acordo com Chauí (1993), como sendo a perspectiva introduzida pelas teses do pós-modernismo; nega a objetividade, a continuidade temporal previsível, as formas tradicionais de controle das sociedades e as categorias universais, propondo no lugar

destas últimas "a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público" (p. 80);

- no plano econômico: há a implosão do padrão de acumulação (fordista) com o surgimento de processos econômicos globais e a hegemonia do capital financeiro, bem como a derrocada dos mecanismos de ordenação social, ou seja, o Estado de Bem Estar Social (pacto celebrado entre capital/trabalho) ou de previdência se decompõe, dando origem a situações de extrema gravidade, principalmente para os países pobres e/ou em vias de desenvolvimento, em termos de miséria social, desemprego, violência, etc. Tentativas são encaminhadas no sentido de recompor a hegemonia, mediante programas de reajuste neoliberal, tendo como efeito um recrudescimento das diversas formas de exclusão e marginalidade;

- no plano ideológico: a crise do capitalismo é justificada como temporária pelos argumentos do neoliberalismo, que reputa ser aquela a única forma de relação historicamente possível. O próprio conceito neoliberal remete a uma doutrina cujos princípios, originalmente na base da sociedade capitalista, são reapropriados, dando uma falsa idéia de que aquilo que é proposto hoje, tendenciosamente, significa um retorno a algo que funcionou de forma justa e harmoniosa - o mercado - instrumento de adequação de interesses e de regulação das relações entre os indivíduos. Sob tal ponto de vista, Mercado e setor privado igualar-se-iam em termos de qualidade e eficiência, em oposição ao setor público-Estado, ineficiente e responsável pela atual crise; donde a justificativa do Estado mínimo, com redução das conquistas sociais já alcançadas, ao mesmo tempo em que são mantidos os interesses que permitem exclusivamente a reprodução do capital;

- no plano ético: tem-se os efeitos nefastos da definição do mercado como regulador das relações sociais e, em contraposição aos princípios da democracia e como mecanismo de acomodação, a cínica defesa de que os planos e programas que constituem as políticas sociais distributivas

potencializam, ao invés de moderar, os efeitos da desigualdade. Cristaliza-se, assim, uma sensação de impotência e imobilidade dos setores populares organizados, pela descrença em qualquer possibilidade de mudança, reforçando-se as posturas que naturalizam o processo de exclusão;

- no plano da educação: há uma permanente readequação ao projeto conservador, via mecanismos de controle diferenciados, desde a repressão de movimentos sociais (golpe de 64), passando pela incorporação de teorias economicistas no subsídio de planos e políticas educacionais (teoria do capital humano), pelas reformas, tanto na legislação como nos diferentes níveis de ensino, até a direta intervenção do Estado no enquadramento das instituições educativas (e também dos docentes, via avaliação) às leis do mercado, segundo uma concepção utilitarista e fragmentada de conhecimento.

Evidencia-se, assim, a partir da análise de Frigotto, as condições nas quais se materializam as diferentes crises de uma forma histórica de acumulação, e seu conseqüente encaminhamento para uma outra estrutura hegemônica de domínio, alienação e exploração, com destaque para a crise no campo educativo. A respeito desta, posiciona-se o autor:

À perspectiva fragmentária do mercado... particularmente no campo educacional, junta-se o estilhaçamento dos processos educativos e de conhecimento veiculados pelas posturas pós-modernistas que reificam a particularidade, o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso. Nega-se não só a força do estrutural, mas a possibilidade de espaços de construção de universalidade, no conhecimento, na cultura, na política, etc (p. 86).

É neste cenário, em que o processo de fragmentação invade todos os setores, que se reinsere a presente reflexão sobre a inclusão do deficiente, tendo agora como pano de fundo as formulações que refratam crises, não só do modelo econômico e do Estado, mas das demais esferas da sociedade (política, social, educacional, jurídica, cultural), no contexto de processos globais. Tais formulações nos permitem focar a atenção em aspectos significativos desta realidade que caracteriza numerosos países,

entre eles o Brasil, e assim apreender algumas contradições no atual discurso sobre a inclusão.

O discurso sobre a inclusão

Pode-se iniciar dizendo uma obviedade: que o discurso que se faz sobre a inclusão não é homogêneo, mas confuso e conflituoso, nele entrelaçando-se diferentes sentidos, segundo o nível de envolvimento dos atores com a problemática da Educação Especial. É um discurso que se apresenta fragmentado, porque a própria realidade assim o é; e também se encontra em crise, pois que a razão se encontra em crise, e os velhos paradigmas usados para construir os enunciados sobre a inclusão não mais podem explicitar a complexa combinação de fatores que convergem no sentido de viabilizar ou não, na prática, a sua realização. Da mesma forma não conseguem refratar, mesmo que "em espelho", os recônditos e as sutis articulações do espírito que durante gerações contribuíram para que se introjetasse na consciência e na memória dos povos, e se compartilhasse na cultura valores e padrões de comportamento de uma sociedade obnubilada pelo mercado e pelo lucro. Há também que se apreender, neste discurso, que é na aparente contradição com a chamada normalidade que se desvela a condição da deficiência, pensada e vivida a partir dos mesmos pressupostos que iluminam a concepção de mundo e de homem burguês, e cuja hegemonia, aliás, o neoliberalismo tem tentado restabelecer.

Pode-se, ainda, conjeturar que se faz caminho falso ao propor a inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino, na sua forma atual, a menos que se faça *tabula rasa* dos princípios pedagógicos mais básicos e se abra mão da coerência entre o que se diz e o que se faz; pois, ao mesmo tempo em que é reconhecido nestas pessoas o direito de ter expectativas e desejos respeitados, de concretizar projetos e participar de atividades comuns à vida coletiva, inclusive com veemente defesa de suas diferenças como constitutivas da diversidade humana, o encaminhamento para que isto se realize se faz no sentido inverso. Ou seja, é o enquadramento num modelo/tipo de educação que, formulado em conformidade com as diretrizes emanadas de organismos internacionais (Banco Mundial, FMI)⁶, tem uma clara opção por princípios economicistas, isto é, visa formar o educando como ser

racional, que calcula, projeta e estabelece relações de troca com os demais. Como se posiciona Frigotto a este respeito (FRIGOTTO, 2000, p. 224):

*O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver **habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade**, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de **competências** que lhe assegure **empregabilidade** (grifos do autor).*

Sob tal perspectiva, a da "pedagogia da competitividade" (Frigotto), há uma ênfase no domínio de habilidades cognitivas ("policognição") e competências práticas com vistas às transformações tecnológicas em curso; e um estilo de ensino em que o professor encaminha suas ações pautado por uma visão segundo a qual os conhecimentos devem ser elaborados e apreendidos mediante ações que envolvem: o **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser**, princípios estatuídos para orientar a educação do futuro e alicerçar a cidadania⁷. Há, sobretudo, a defesa de uma educação que também incorpora de forma bastante explícita, na formulação de suas políticas e planos educacionais, pressupostos da Teoria do Capital Humano, cujo ponto nodal é a vinculação entre educação e produtividade como fator essencial para a qualificação do trabalhador, sendo os conhecimentos e habilidades por ele adquiridos considerados garantia de produtividade futura, consistindo, portanto, em seu **capital pessoal**.

Contudo, se por um lado a Educação é projetada como um investimento socialmente lucrativo, que pode reverter-se em produtividade tanto para a sociedade como para o indivíduo, isto é, educação como insumo para aumento da produtividade de bens de consumo; por outro, a este indivíduo é delegada, em última instância, a responsabilidade na aquisição dos conhecimentos necessários à sua formação/qualificação; desta maneira, aquele que, devido a condições pessoais ou sociais inadequadas, não corresponde às exigências de desempenho e aprendizagem solicitadas, é rotulado como possuidor de um **capital humano de(insu)ficiente**, desvalorizado, não compensando, pois, o investimento que nele se faz. Como afirma KASSAR (1998, p. 23):

A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" (sejam biológica ou socialmente herdadas). Uma das questões que emergem, nesse contexto, pode ser assim apresentada: por que os que produzem devem sustentar os que não produzem?

Há que se convir que a "boa" resposta a esta questão preserve a lógica da natureza ao reafirmar a lógica do mercado: estimula-se o desempenho diferenciado e investe-se naquele cujas capacidades necessárias para conhecer, fazer, viver junto e ser, são visíveis, portanto, o que demonstra ter maior possibilidade de êxito na escola. Desloca-se a responsabilidade social para o plano individual, e repete-se a cantilena já tantas vezes ouvida: se fracassar, a culpa é do indivíduo. A respeito disso, vale a pena reportar o que diz SANFELICE (1998, p. 17):

No meu entendimento, fica patético discutir a escolaridade, a preparação e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, à luz do neoliberalismo. Suas bases são bem definidoras do seguinte quadro: os homens nascem naturalmente diferenciados. A sorte privilegia ou não a uns e outros. Lançados à própria sorte, cada indivíduo, através de seu esforço pessoal, deverá demonstrar o que é capaz de merecer nesta sociedade.

Talvez isto explique, sob a ótica neoliberal, a postura do governo em reduzir os gastos com a Educação Especial, colocando todo mundo junto no ensino regular, com a justificativa de que a todos devem ser dadas oportunidades iguais. No limite, este encaminhamento pode gerar, no mínimo, situações individuais de extrema gravidade, posto que a estrutura do Ensino Especial é ainda, na maioria das vezes, a única garantia que o aluno deficiente tem de aceder àquele atendimento especializado, do qual, com certeza, sua família não pode dispor em clínicas particulares.

Como exemplo desta equívoca situação em que à educação é incorporada a lógica do mercado, transformando-a em estratégia para combater a pobreza e instrumento para reduzir a desigualdade, tem-se o discurso sobre a Educação Básica, nível de ensino para o qual deverá ser encaminhada a maioria absoluta dos alunos com deficiência (em especial a deficiência mental), caso se concretize a hipótese da inclusão - e isto sob os auspícios de uma das proposições mais celebradas no âmbito

da Educação Especial, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994)⁸. Este discurso sobre a Educação Básica constituiu-se a partir das diretrizes formuladas sobre os resultados da Conferência Internacional de Educação para Todos (Tailândia, 1990)⁹, ocasião em que foram discutidas alternativas para garantir a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Tomando como eixo articulador das discussões a vinculação entre educação e desenvolvimento humano, foi proposto neste encontro, como estratégia para melhoria da qualidade de vida (redução da pobreza e promoção da equidade), a satisfação de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), que foram assim explicitadas no art. 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (p. 73):

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Talvez fosse interessante questionar em outro momento e espaço, a preocupação utilitarista e a expectativa com o imediato e com o que pode ser operacionalizado, subentendidas nas funções atribuídas às NEBAs, bem como sua centração no atendimento de necessidades individuais, desconsiderando o coletivo no qual elas se originam e desenvolvem, como se bastasse uma determinação externa a delimitar o comportamento a ser seguido, para que ele harmoniosamente se concretizasse, em meio aos interesses conflitantes da sociedade.

Por isso, e finalizando, não há que se surpreender com as propostas dos organismos internacionais que atribuem à educação o poder de compensar as desigualdades sociais, outrora papel do Estado, e agora transformado em agente da economia global; nem como diz Coraggio (2000), se entemecer com a insistência destes organismos em recomendar a expressão "para todos" acoplada ao que

caracteriza as novas políticas sociais por eles propostas (saúde, água, saneamento, educação). Para o autor, ao apor o "para todos" avilta-se o "conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento refletido na utilização do adjetivo "básico" ao mesmo tempo em que é evidenciada a divisão da população em duas categorias, sendo uma delas a dos pobres "que só dispõem de serviços básicos gratuitos ou subsidiados, que tendem a ser de menor qualidade" (p. 88).

Fatores que podem desencadear um Comportamento Hiperativo.

Um dos principais fatores, senão o principal, do desencadeamento de um comportamento hiperativo são as chamadas dificuldades interacionais ou adaptativo-relacionais, nas esferas familiar e escolar.

As dificuldades emocionais e afetivas e seu conseqüente impacto para a criança podem ser responsáveis pela deflagração ou início do comportamento hiperativo. Nestes casos, existem maiores possibilidades de remissão do quadro, uma vez resolvidos os fatores que o desencadearam.

O comportamento hiperativo também pode ser induzido ou intensificado por estressores biológicos. Em outras palavras, o comportamento hiperativo pode ser desencadeado por algum agente tóxico-alimentar ou por alguma patologia, como o hipertireoidismo, por exemplo.

Diferente da hiperatividade propriamente dita o comportamento hiperativo aparece, nesses casos, em determinado momento da vida da criança sem nenhum antecedente que o justifique. No caso de alimentos, já é bem conhecida a reação hipercinética provocada por agentes tóxicos alimentares, entre eles:

- Corantes artificiais
- Aditivos químicos
- Conservantes alimentares
- Resíduos de agrotóxicos nos alimentos
- Alguns tipos de molhos

- Cereais empacotados
- Salsichas e queijos
- Açúcar refinado
- Salicilato de sódio

Esses alimentos podem provocar, uma reação em crianças com algum tipo de sensibilidade idiossincrásica, também chamada de hipercinesia situacional.

Há ainda muitas controvérsias sobre a possibilidade de que tais substâncias, principalmente os aditivos químicos, corantes artificiais e açúcar refinado, possam ser consideradas, isoladamente, causa da doença. Alguns estudos demonstraram uma leve melhora no quadro clínico da hiperatividade em crianças submetidas a uma dieta pobre nessas substâncias.

Por outro lado, algumas doenças também podem desencadear um comportamento hiperativo, que em muitos casos, é o primeiro sintoma a aparecer. Destas patologias, as principais são:

- Malformações Congênitas
- Lesões Cerebrais em Geral
- Traumatismo craniano
- AVC (acidente vascular cerebral)
- esclerose múltipla (perda do tecido glial)
- encefalites (infecções virais)
- Hipertireoidismo
- Apnéia do sono
- Enterobíase
- Neurofibromatose
- Fenilcetonúria
- Intoxicação por chumbo (Plumbismo)
- Deficiência Vitamínica
- Vazamento de Radiações
- Exposição a Campos

- Eletromagnéticos
- Crises Convulsivas (Ausência)

A escola é o local propício para se detectar o indivíduo hiperativo, pois é no dia-a-dia escolar que as questões comportamentais se tornam mais visíveis.

Segundo Abram Topczewski, autor de um dos poucos livros em português sobre o tema, a maioria dos hiperativos têm problemas escolares pela dispersão, desatenção, falta de concentração e em consequência do seu comportamento, não conseguem atingir os objetivos no aprendizado. Há, porém, hiperativos com um desempenho escolar muito bom, conseguem fazer as tarefas muito rapidamente, mas não ficam quietos e atrapalham a dinâmica da classe.

Para a pediatra e pesquisadora da USP, Dra. Ana Sucupira, não querendo admitir o seu fracasso, o Sistema necessitou medicalizar um problema social (psicopedagógico) que é o mau rendimento escolar. Virou modismo levar as dificuldades escolares para o consultório médico. A medicalização do fracasso escolar é uma ótima saída para isentar o sistema escolar e as condições familiares e sociais, transferindo para o nível individual e orgânico a responsabilidade pelo mau rendimento escolar. Em outras palavras, podemos entender que a medicalização da hiperatividade infantil é uma forma dissimulada de controle social.

A despeito do valor de todas as críticas mencionadas, não se pode esquecer, independente do rótulo empregado, que é incontestável a existência de indivíduos que, já nos primeiros anos de vida, apresentam uma dificuldade maior em manter o foco de seu interesse em uma determinada atividade, mesmo as de natureza lúdica.

Por outro lado, para muitas das crianças ditas "hiperativas", seu comportamento é tão ativo quanto sua dinâmica interna a impele a ser, e qualquer exigência em contrário resultará em respostas comportamentais e motoras prejudiciais à própria criança.

Por EDUCAÇÃO INCLUSIVA SE ENTENDE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS OU DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA REDE COMUM DE ENSINO EM TODOS OS SEUS GRAUS. Da pré-escola ao quarto grau. Através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresenta as seguintes características:

1. Um direcionamento para a Comunidade - Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.
2. Vanguarda - Uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.
3. Altos Padrões - há em relação às escolas inclusivas altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança.
4. Colaboração e cooperação - há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda.
5. Mudando papéis e responsabilidades - A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.
6. Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços - gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade.

7. Parceria com os pais - os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.
8. Ambientes educacionais flexíveis - os ambientes educacionais tem que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.
9. Estratégias baseadas em pesquisas - as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos , pais e professores.
10. Estabelecimento de novas formas de avaliação - os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.
11. Acesso - o acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.
12. Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica - os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas sobre aspectos da inclusão não tiveram maior pretensão que a dos espelhos, ou seja, a de refletir os raios que sobre eles incidem, não obstante saber que, a depender de suas formas, os espelhos podem refletir, seja o foco principal, a imagem sendo maior que o objeto e invertida; seja um amplo campo de visão, as dimensões do objeto ficando reduzidas. No caso dos espelhos da lenda usados para guiar o caminho aos mortos, constata-se que é preciso saber, antes de tudo, onde bem colocar-se para neles ver refletidas as imagens procuradas, e mesmo assim, correr o risco de não perceber toda luz que sobre elas incide.

Esta é uma forma talvez pouco usual de se dizer que na maioria das vezes o conteúdo do discurso sobre a inclusão depende da posição de aproximação e/ou afastamento daquele que observa o objeto, e do ângulo mediante o qual o reflexo da imagem incide sobre ele. E muito mais ainda, que a linguagem usada no discurso serve muitas vezes de instrumento para manipular as imagens apreendidas, podendo inclusive intervir na construção e/ou desconstrução de seus significados.

Neste texto buscou-se despreziosamente levantar algumas questões sobre a inclusão social de pessoas com deficiência, articulando-as, no âmbito de uma visão mais geral sobre a Educação, ao processo global em andamento, no interior do qual, segundo GENTILI (2001, p. 228) a *"expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das 'coisas materiais' como também na materialidade da consciência"*. Por isso os pontos a seguir têm mais o sentido de inquietação e de estímulo à novas reflexões, e menos de conclusão:

- considera-se que uma mesma razão lógica tem orientado a formulação de políticas e programas educacionais, tanto na área da Educação Comum como na Educação Especial - esta reflete aquela - e que estes, delineados para atender as demandas do atual estágio do capitalismo, reproduzem diretrizes emanadas de organismos internacionais, a ideologia a eles subjacente também direcionando as discussões e debates sobre a forma de atendimento na sociedade - **inclusivo? segregado?** - de pessoas com deficiência, pelo viés da educação. Sob esta perspectiva é preciso considerar ao menos duas questões: (1) as duas escolas (Comum e Especial) estão organizadas numa mesma e única direção, ou seja, possuem bases e funções idênticas

(conteúdos hierarquizados, avaliação centrada no desempenho, princípio da pseudo-igualdade, idéia padrão de desenvolvimento, etc.), o que em certo sentido explica a crise metodológica (para não dizer de identidade) em que vive atualmente a Educação Especial, justamente pela dificuldade em aceitar o discurso sobre a inclusão e articulá-lo às práticas isolacionistas e segregatórias desenvolvidas no seio de suas escolas e instituições; e (2) os interesses e necessidades do mercado que perpassam de forma, no mínimo, subliminar, o direcionamento dado a grande parte das atuais proposições em educação, expressam-se no contexto das estratégias neoliberais mediante determinações pautadas pelos conceitos de produtividade e qualidade, quer se trate da elaboração de políticas, programas, projetos, legislações, ou de forma mais incisiva, da proposição de um currículo de abrangência nacional (como os PCNs), além do controle e avaliação de escolas, docentes e alunos, segundo padrões e medidas autoritárias e alheamente determinadas.

- o encaminhamento das discussões, para além do senso comum, exige que se supere as posições que fixam a inclusão como realização de direitos sociais, caso em que são desconsideradas, além da ótica do desenvolvimento humano, as condições necessárias à sua consecução: "defender direitos esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um 'direito' é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é 'privilégio' " (GENTILI, op. cit. p. 247-8). Por isso, pode-se dizer que a litania "educação para todos" como forma de assegurar a igualdade de oportunidades, mascara os condicionantes históricos que têm determinado, em nível de Brasil e de mundo, e ao longo de séculos, a alienação da maioria da população - aqui considerados todos os tipos de excluídos - dos bens materiais e culturais produzidos ao longo de gerações.

- ao tratar das possibilidades e alternativas de inclusão do deficiente, coloca-se a necessidade de discutir não apenas **sobre** pessoas nesta condição, mas **com** pessoas nesta condição, além de ampliar esta perspectiva às outras categorias de excluídos, e considerá-las participantes neste processo que tanto mobiliza e desperta contraditórias emoções. Mais que acolher com festiva abnegação suas diferenças, celebrando a

diversidade, há que se reconhecer a importância destas pessoas desenvolverem suas múltiplas dimensões e sentidos; pois que, possuidoras como qualquer ser humano, de anseios, emoções, expectativas, precisam negociar formas de se relacionar com um mundo que a elas é oferecido amputado de inúmeras outras possibilidades de realização. E não se trata, a nosso ver, de propor metodologias milagrosas para reduzir déficits ou criar nas pessoas com deficiência competências, habilidades e conhecimentos úteis, com vistas a prepará-las para, idilicamente, "entrar" num mercado de trabalho profundamente qualificado e em retração. Principalmente, que se procure em relação a elas fazer emergir e desenvolver não só capacidades cognitivas e verbais, mas outros aspectos também essenciais de seu viver (como o afetivo, o social, o lúdico, etc.), para que possam simbolicamente expressá-los no mundo da cultura e, interagindo em uma coletividade, compartilhar sonhos e projetos. Como diz GOERGEN (2000, p. 114), ao questionar o poder absoluto atribuído pela modernidade à razão: está na hora de começarmos a repensar seus preceitos (da ciência) e a "nos interrogarmos se não há, para além da ciência, um ser humano que necessite de outras forças para tornar-se mais feliz".

- repensar e mesmo reformular o paradigma da inclusão é extremamente importante, e a exemplo de qualquer outra temática, é tarefa que coloca a difícil condição de superar concepções e teorias forjadas em âmbitos variados, aqui no caso da educação especial, sob a influência de diferentes e amplas áreas de conhecimento (sociológica, pedagógica, psicológica, médica, jurídica...). Nestas residem as justificativas que dão sustentação não só à noção de deficiência, sua classificação em categorias ou sua definição como desvio, como também à maneira mediante a qual construíram-se ao longo da história, as formas de atendimento segregado destas pessoas em escolas e instituições. Definir o referencial epistemológico e metodológico da ação educativa na Educação Especial é, talvez, o primeiro passo para se começar a pensar de fato a inclusão como um processo dinâmico e contraditório, e que se expressa na sua relação dialética com a exclusão. Pode-se, ainda, acrescentar o que afirma GLAT (1998), referindo-se à necessidade de transformar o modelo atual de atendimento de pessoas deficientes, e ao papel dos agentes educativos mais diretamente ligados a esta questão:

Não basta uma mudança de paradigma ou a promulgação de decretos e leis. Sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados, nunca será concretizada... Sem uma conscientização da inexistência do aluno "normal" imaginário, sem o preparo técnico necessário, e sem o suporte teórico adequado, o professor tem se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, assumindo frente aos alunos com necessidades especiais, uma postura assistencialista, que, longe de servir de apoio ao seu desenvolvimento, acaba por isolá-los cada vez mais do contexto social e escolar em que vivem, prejudicando e até impedindo definitivamente sua integração (p. 65).

Como ponto final, apenas mais uma inquietação: Por que é possível falar de inclusão, hoje? Se se sabe que esta proposição emerge em virtude de condições materiais historicamente criadas pelos homens ao longo de gerações - concomitante e contraditoriamente, condições de redenção, domínio e exploração - como realizar a inclusão sem eliminar as fontes de ações materiais e ideologias que geram a sua interface, a exclusão (da escola, do trabalho, do lazer, da família, da cultura...)? Ou preocupar-se com isto não seria tarefa da Educação? Talvez valha a pena concluir assim, com uma espécie de profissão de fé, como a que faz Tomás Tadeu SILVA (2000), a respeito da educação:

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Estão em jogo nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a "reforma" da educação encontra-se no centro nos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social (p. 8).

6. Referências Bibliográficas

- BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. IN FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 163-185.
- CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, ano 13, n. 23, 2001.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1993, p. 145-154.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. IN TOMASI, L. de et alii (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-123.
- DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Documento de referência da Conferência Internacional de Educação para Todos.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE/UNESCO, 1994.
- DELORS, J. **Educação. Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001, p. 89-102.
- FERREIRA, J. R.. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1984, p. 71-99.
- FRIGOTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 218-238.
- _____. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 77-108.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Setteletras, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, III., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** 1998. v. 1, P. 62-66.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In FILHO, J. C. S. E MORAES, S. (org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2000, p. 101-159.

_____. A crítica da modernidade e a educação. In *Revista Pro-Posições*, v. 7 nº 2 20], 5-28, 1996.

KASSAR, M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Revista CEDES**, nº 46, P. 16-28. set./98.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEM, II., 2001, Maringá. **Anais...** 2001, P. 15-35.

MIRANDA, M. C. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas**. N ° 100, Mar. 1997. P.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, nº 2, p. 55-62, 1995.

SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-10.

Artigo recebido em 24/04/2002

¹

* Docente na Universidade Estadual de Maringá - PR. e doutoranda em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba - SP. E-mail: jvasterix@wnet.com.br

²

Não se ignora a denominação de educando "com necessidades educativas especiais" atribuída a pessoas com esta condição, e difundida na área educativa a partir do Relatório Warnock, produzido em 1978, na Inglaterra. Reconhece-se, no entanto, que em diferentes âmbitos da sociedade a palavra deficiente, seguida do termo que o qualifica, continua a ser usado (medicina, legislação, sistema de saúde, e mesmo na

área acadêmica), pois que eventualmente melhor identifica a necessidade do indivíduo, sem que isto signifique, obrigatoriamente, tratamento preconceituoso ou de exclusão.

3

Recorre-se à presente espécie literária como recurso para ilustrar um processo - o de inclusão na sua interface com a exclusão - que atravessa vários séculos da história da humanidade. Toma-se uma situação (simbólica) que realça o domínio do sobrenatural para iluminar ações que se constituem no mundo visível dos humanos. Segundo Coelho (1993: 153), as lendas relatam "acontecimentos onde o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro"; são tiradas da tradição oral e uma de suas características é o anonimato. Encontra-se todavia referida em Miranda (1997: 37), que por sua vez cita o livro "El espejo enterrado" de Carlos Fuentes, como inspiração para iniciar seu texto.

4

O termo é usado para caracterizar sociedades bastante desenvolvidas e para significar, também, uma posição que desaprova o uso de grandes narrativas e filosofias metafísicas, enfim, metateorias que enfatizam a ligação/representação de todas as coisas entre si. É, pois, uma forma de crítica aos fundamentos racionalistas do modernismo, bem como às condições econômicas, políticas, sociais e tecnológicas produzidas pelo capitalismo e a globalização.

5

Trata-se de mecanismo de controle nem sempre presencial, que atua mediante a determinação de objetivos a serem atingidos, sendo seu alcance controlado pela prestação de contas e a comparação.

6

Desde finais dos anos sessenta o Banco Mundial vem financiando, em países da América Latina, projetos na área social, no intuito de criar alternativas de participação, às classes desfavorecidas, para desfrutar em igualdade de oportunidades os bens

econômicos e sociais. A área educacional, tornada desde então prioritária, tem sido alvo de inúmeros documentos que fixam orientações sobre a formulação das políticas educacionais, segundo perspectivas definidas como providência para a minorar a exclusão provocada pela globalização. Os temas priorizados desde então, são os seguintes: construção de escolas, apoio ao ensino secundário, educação vocacional e técnica, educação informal, e o mais recente, educação básica. Outros interesses também podem ser evidenciados, como a preocupação com o desenvolvimento institucional, as novas formas de planejamento e gestão (descentralização), qualidade, equidade, privatização, etc.

7

Tais princípios representam as aprendizagens fundamentais em torno das quais a Educação deve se organizar. São os quatro pilares do conhecimento propostos no Relatório para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, promovido em 1996 (DELORS, 2001).

8

Documento internacional resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada com apoio da UNESCO para orientar os governos na elaboração de suas políticas para a Educação Especial, propondo uma linha de ação para a escola inclusiva. Esta declaração inspira-se "no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir 'escolas para todos', isto é instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5). Observa-se que recomendações semelhantes são feitas no Relatório para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob o título: Orientações - crianças com necessidades específicas (DELORS, 2001, p. 130).

9

Promovido pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF E PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), este encontro ampliou expectativas no sentido de viabilizar a educação básica para todos, isto é, a universalização de seu acesso e equidade. Como conclusão foi elaborada uma declaração que sintetiza as posições consensuais dos países participantes, e constitui a base dos Planos Decenais de Educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, que aliás, são os signatários desta declaração: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.