

No prelo

## Deficiência e Eficiência: quem é o sujeito?

### Introdução

O presente capítulo tem por objetivo prover uma discussão introdutória a respeito das relações entre Psicomotricidade, Educação Especial e Educação Inclusiva. Iniciarei com uma definição do que considero como o objeto psicomotor para, então, explorar a sua relação com a deficiência e a eficiência, a exemplo do que sugere o título do capítulo.

Parto do princípio, apoiada na literatura sobre Inclusão e Educação Especial, de que a constituição do sujeito no mundo de hoje não é, *a priori*, deficiente ou eficiente, mas torna-se tal ou qual, através de (a) processos de internalização de valores sócio-culturais (Vygotsky, 1998a, 1998b) e (b) mecanismos de produção e legitimação de poderes e de identidades e grupos identitários (Sawaia, 1999). Assim, ao estabelecer o objeto da Psicomotricidade como ponto de partida estou considerando-o como *a compreensão das diversas teias de relações que definirão como o sujeito se percebe e ao mundo, e como este o percebe*.

Diversos autores da Psicologia descreveriam estas teias acontecendo de maneiras variadas, como por exemplo, pela mediação e internalização (Vygotsky), pela interação sujeito-objeto (Piaget), pela modelagem (Bandura), por processos de reforço (Skinner), por processos inconscientes (Freud), e assim sucessivamente.

Considero que a abordagem que melhor contribui para que se chegue ao cerne de interesse do presente texto seja a de Vygotsky, porque contempla tanto mecanismos psicológicos quanto sócio-culturais da constituição do sujeito. Na teoria vygotskyana, o sujeito é constituído a partir de teias de relações psicológicas e sócio-culturais. Rego (1997:58), provê uma conveniente síntese do que aqui defendo:

...torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Assim, dependendo da cultura a que pertence, e dos valores que esta mesma prioriza, sua subjetividade se construirá a partir desta ou daquela identidade grupal e cultural e, igualmente, as afetará.

Smolka e Góes (1993, *apud* Rego, 1997: 62), por sua vez, são ainda mais felizes ao resumirem este aspecto da teoria vygotskyana da seguinte maneira:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem carácter mais de revolução que de evolução, *o sujeito se faz como ser diferenciado do*

No prelo

*outro mas formado na relação com o outro*: singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea. [grifo meu]

Assim, no *processo de internalização* de valores - que chamei acima de aspecto (a), verificado através da mediação do sujeito pela educação doméstica, escolar e social de cada ser humano, bem como pelos valores que perpassam as instituições sociais às quais cada sujeito pertence (família, escola, associações religiosas, políticas, grupos de lazer e outros), verifica-se também a construção sócio-cultural de um padrão imagético que pode ou não corresponder àquilo em que se tornará o “corpo psicomotor”. Em outros capítulos do presente livro este assunto será mais detalhadamente tratado. Cabe entretanto, frisar, no presente capítulo, que quando não há a correspondência, ou, quando a correspondência é do tipo negativo (permeada pela desvalorização das características em que se constituiu o *corpo psicomotor*), o risco de exclusão deste sujeito tende a ser maior. O que nos leva ao aspecto (b), levantado no início deste capítulo, conforme veremos no parágrafo seguinte.

Os mecanismos de produção e legitimação de identidades, serão acionados e atenderão a certos interesses (de grupos) e funções (sociais) de acordo com o momento histórico em que se vive e a forma como as relações de poder e dominação são estruturadas. Sawaia (1999: 9), ao discutir a dialética inclusão/exclusão sob uma perspectiva psicossociológica, nos diz:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

A conseqüência concreta de tais mecanismos, assim parece, é a geração de identidades variadas, que serão mais ou menos priorizadas em função dos valores de uma dada época e cultura. Mas mais do que isso: dependendo de como a própria noção de *identidade* seja aplicada e considerada por dados grupos, ela mesma pode servir de instrumento de legitimação e/ou justificação de variadas práticas de exclusão. É Sawaia (1999: 121) quem aponta que “a identidade... tem um subtexto paradoxal”, referindo-se à

qualidade discriminadora da referência identitária, que transforma a luta pelo direito à diferença em condenação ou *obsessão pela diferença*, tanto coletiva quanto individual. Nesta perspectiva a relação com a alteridade e a defesa do direito à diferença transformam-se em luta contra o outro, como ocorreu com parte dos movimentos pela cidadania, que substituíram os dos anos 60... Muitos desses movimentos, ao mesmo tempo [em] que apresentaram avanços em termos de conquistas sociais, transformaram-se em comunidades defensivas ou agressivas... (*op cit*: 122)

O discurso predominante do mundo globalizado de hoje prima pela igualdade entre sujeitos e pelo respeito às diferenças. Isto significa dizer que os valores de cada sujeito da cultura se diferenciam e precisam ser reconhecidos. O Valor como ser humano, entretanto, independente da identidade que lhe é peculiar, tem de ser um só, e também reconhecido. Nada no mundo, nenhum motivo ou justificativa, é suficiente para se atribuir valor diferenciado ao ser humano.

No prelo

Somos todos humanos. Ponto final. Por isso, *valem os igualmente*. Ninguém vale nem mais, nem menos, do que o outro. Mesmo que uns *tenham* mais do que outros (mais olhos, mais dinheiro, mais status, mais comida, mais religiões, mais qualquer coisa). Mesmo que uns *façam* mais ou melhor do que outros. Nem assim. Porque *fazer e ter* são, no mundo desigual em que hoje vivemos, construtos sociais bastante convenientes para classificar pessoas e atribuir-lhes valores diferenciados. Tem-se algo em relação a outrem que tem a mais ou a menos. Faz-se algo em relação a outrem que faça mais ou faça menos. Fica explícita na maneira como usamos e significamos estes verbos uma conotação comparativa que gera uma escala de valores. Uma maneira tão cinicamente “naturalizada” de se conceber o ser humano e, com isso, atribuir-lhe valor diferenciado. Não era para ser assim. Simplesmente valem os mesmo, e muito, porque *somos*. Mas é isto o que acontece? A lógica do capital permite, de fato, a igualdade de valor entre seres humanos?

### **Deficiência e/ou Eficiência – de que(m) falamos?**

Em outras palavras, o sujeito se constitui e constrói sua imagem como tal a partir de relações familiares, culturais e sociais, mas também legais. Paradoxo – ao mesmo tempo em que precisa da definição legal para garantir a conquista de espaços políticos, instaura-se, com a definição mesma, a formalização de uma “identidade deficiente”.

Se, por um lado, semanticamente, a constituição desta identidade pressupõe um sentido pejorativo, de falta, de impedimento, por outro lado, é esta mesma falta, este mesmo impedimento que garantirá ao “grupo” de deficientes um poder político que lhes permitam mobilizar-se em torno de suas demandas – e, em geral, consegui-las, como se vem percebendo com mais visibilidade pelo menos nos últimos dez anos. Haja vista o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua natural dos surdos e sua respectiva cultura; ou ainda a proposta atualmente em discussão (não sem polêmicas) do Estatuto da Pessoa com Deficiência; ou, ainda, a proliferação de Organizações Não-governamentais em torno do tema das deficiências, para citar apenas alguns exemplos. Que se deixe claro: todas iniciativas absolutamente justas e necessárias. Mas há seus “poréns”, e é disso que pretendo falar agora com uma pequena, mas significativa experiência que vivi no corrente ano.

Recentemente (março de 2005) estive na Índia, no *III North-South Dialogue*, convidada a ministrar uma Conferência e participar, dentre outras coisas, da criação da Aliança Global pela Inclusão. Nitidamente, desde 2001, quando aconteceu o *I North-South Dialogue* (também na Índia, e em que também estive presente), houve uma mudança significativa nos grupos líderes dos rumos do evento. Pessoas com deficiências físicas e motoras ali estavam, liderando e demandando seus direitos e intitulando-se representantes dos deficientes *do mundo*, pelo fato de serem deficientes. Até aí, nenhum problema, se não fosse pelo fato de não existir *um* grupo de deficientes, e sim diversos grupos, com demandas e especificidades bastante diferenciadas. Mas os deficientes ali presentes, além de participarem da construção do texto da Aliança Global pela Inclusão (como deveria mesmo ser), mostraram-se, firmemente, dispostos a ressignificar, em nome de todos os deficientes do mundo, o conceito de deficiência, ao mesmo tempo em que marcar, no texto da Aliança, um foco especial na deficiência.

No prelo

Um dos argumentos marcantes defendidos a respeito desta resignificação – e compartilhados por todos ali presentes, deficientes ou não, era o de que a condição de ser deficiente não implica a não participação destes sujeitos como cidadãos e militantes no mundo. O que os dificulta em exercerem sua cidadania é a maneira pejorativa como a deficiência é vista ainda em todo o mundo – como um impedimento, uma incapacidade “natural”. Por isso defendiam que se desconstruirmos essa “naturalidade” e reconhecermos que em dados momentos da vida, por quaisquer motivos que sejam, todos podemos ser impedidos de exercer nossa cidadania, então todos seríamos, de certa maneira, “deficientes”. Em outras palavras, a deficiência é proposta aqui numa conotação bem mais ampla – de exclusão.

A pergunta que não se calou, em minhas reflexões e polêmicas que gerei ao longo do evento, entretanto, foi: Se todos somos potencialmente “excluíveis”<sup>1</sup>, porque então delimitar o texto de uma Aliança que se supõe ser Global e pela Inclusão (que jamais se resumiu a um grupo, e sim refere-se a lutas contra processos de exclusão)? Não estaríamos ali, de certa maneira, privilegiando uns em detrimento de outros, ao se ressaltar um grupo em um texto que deveria ser de tamanha importância? E, conseqüentemente, não estaríamos promovendo uma certa exclusão? Afinal, aspirar a ter privilégios já é, em sim, uma forma de se manter a lógica dos privilégios (Booth, 2005) – o que, conseqüentemente, alimenta a desigualdade, a injustiça e a não garantia dos direitos humanos, que são de TODOS.

### **Retomando o ponto central**

O exemplo acima me pareceu pertinente a este texto na medida em que, conforme afirmei no início, considero o objeto psicomotor como *a compreensão das diversas teias de relações que definirão como o sujeito se percebe e ao mundo, e como este o percebe*. Em outras palavras, o objeto psicomotor não se restringe a um corpo físico, mas também a aspectos ligados à subjetividade deste corpo, que por sua vez tem uma identidade construída nestas teias de relações. Mais ainda: as percepções que se fazem, inspiram práticas e mobilizações que por vezes correm o risco de reproduzir aquilo mesmo que seus sujeitos combatem: as exclusões. O exemplo dado procurou apresentar uma dessas teias, em que corpos-sujeitos-grupos identitários, com base em como se percebem e como o mundo os percebe (e ainda, como pensam que o mundo os percebe), movimentam-se, articulam-se e firmam-se num processo contínuo e político de busca e garantia de seus direitos – direitos esses que, por sua vez, só podem ser reconhecidos e garantidos quando há o “reconhecimento oficial”, instituído, do sujeito – e/ou o grupo identitário a quem tais direitos se refiram.

Entretanto, como dito acima, no processo dialético entre inclusão e exclusão, a constituição e o firmamento de tais grupos (quaisquer que sejam, e por mais justo que seja), acaba por reproduzir a própria lógica da exclusão. Dito de outra forma, cabe perguntar: A que se destina o “destaque” que dados grupos adquirem quando são postos em evidência (tal como no texto acima mencionado como exemplo – Aliança Global pela Inclusão)? Destina-se, como já

---

<sup>1</sup> Com o perdão do neologismo!

No prelo

colocado, entre outras coisas, à garantia de direitos, mas também a ganhos de espaços políticos e poder. Ora, na medida em que uns grupos adquirem mais poder e evidência do que outros, reinstala-se a discriminação, ainda que a intenção expressa não seja esta, conforme temos testemunhado ao entrarmos em contato com a mobilização de alguns grupos excluídos nas últimas décadas. Estes grupos (negros, deficientes, mulheres, para citar alguns) afirmam ter como propósito, entre outras coisas, o ganho de um justo espaço político que resulte na criação e reformulação de políticas (outrora reconhecidas como de discriminação positiva, hoje comumente chamadas de políticas de ações afirmativas) que digam respeito às suas igualmente justas demandas. Não obstante, podemos, com isto, identificar alguns problemas, como veremos a seguir.

O primeiro problema é que tais políticas costumam ser feitas em caráter emergencial, confirmando uma tradição brasileira de super formulação e sub-implementação das mesmas (Santos, 1995). Ou seja: por falta de uma elaboração de estratégias de implementação de nossas políticas, a sustentabilidade e a continuidade das políticas ficam, assim, comprometidas, e à mercê da mudança da ideologia político-partidária.

O segundo problema é que a hegemonia grupal tem como conseqüência a imposição de valores que trarão como resultado novos excluídos por assim dizer, dado que as políticas reformuladas ou criadas a favor dos excluídos de antes certamente deixará de fora outros grupos que não se enquadrem nos “padrões” ali descritos, e que por isso mesmo passam a ser excluídos. Com isso, um processo de desvalorização de sujeitos e grupos identitários se inicia – ou continua. Mudam-se os nomes dos excluídos, mas não se terminam com as exclusões.

É neste sentido que pensar a inclusão em educação requer a compreensão das teias de relações mencionadas anteriormente. Para tanto, faz-se necessário o entendimento de que inclusão é processo, e, como tal, igualmente constituído por - e constituinte de - redes. No tocante à Educação Especial, particularmente após a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de inclusão provocou ao menos duas grandes mudanças neste universo, conforme já discuti em textos anteriores: quanto ao seu alunado, e quanto a seu foco de ação.

Quanto ao alunado, fica claro que, se antes já haviam dúvidas sobre ele sempre ser definido em termo de deficiências, agora essa dúvida dá lugar à certeza de que não há esse limite: no contexto da proposta de educação inclusiva, que por sua vez ressignifica a educação especial dentro da proposta de Educação para Todos, a educação especial deve atender a todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo, o que, por sua vez, justifica as críticas, encontradas na própria Declaração, a respeito de sua organização como um sistema à parte, e contendo legislação e medidas legais e financeiras próprias.

Quanto ao foco de ação, a conseqüência é clara: se o alunado é potencialmente qualquer indivíduo, a oferta educacional não pode estar centrada apenas em torno do lidar com as

No prelo

deficiências. Ela deve ser equacionada no sentido de se buscar o rompimento de barreiras que impeçam o estudante de aprender. Essas barreiras podem se dar em função de aspectos inerentes ao próprio estudante, como também em função de aspectos sociais e econômicos, e ainda, em função de uma má organização do próprio sistema educacional que, exagerando suas características de padronização, desconsidera as particularidades de cada caso presente na escola.

Pelo exposto, venho compartilhando com Booth & Ainscow (1998) a seguinte idéia sobre inclusão vista em sua íntima relação com as diversas exclusões do cotidiano humano: *“inclusão e exclusão como processos ao invés de eventos”* (p. 194). Estes autores ainda vão além ao defini-las respectivamente como *“processos de aumento e redução da participação de alunos do currículo, da cultura, das comunidades locais e das escolas regulares”* (p. 194). Para eles, *“Qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos”* (p. 194).

Em outras palavras:

inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p.81).

A significação prática dos aspectos aqui levantados parece clara: há que se reformular (como sempre foi necessário) nossas posturas, nossas concepções, e algumas possíveis formas como nos organizamos para “receber” a todos. Na verdade, cabe mesmo questionar se temos, de fato, nos organizado. Referimo-nos a várias formas de organização. A organização “por dentro”, ou seja, aquela que toca profundamente nas nossas concepções mais arraigadas a respeito do Outro. Ou mesmo, de termos o despojamento para frear nossos primeiros impulsos e refletir sobre se temos, verdadeiramente, alguma concepção consciente a respeito desse Outro diferente. E, se a temos, verificarmos se estamos cristalizados nela, ou se ela é flexível para abranger e abraçar mudanças internas estruturais.

Falamos também da organização social, da qual todos nós somos partes e construtores. Como temos nos posicionado frente à ela? Temos assumido nosso papel de atores sociais, ou temos preferido nos reclinar na poltrona e observar o mundo acontecer como se fôssemos expectadores? Se assim agimos, não apenas reclinamos, como também “declinamos” da perspectiva de transformar, entre outras possibilidades.

No prelo

Seguindo esta linha de pensamento, inclusão, e particularmente inclusão em educação, então, passa a ser possível a partir da compreensão de três dimensões que poderiam nos auxiliar a compreender as redes das quais falávamos anteriormente: as dimensões cultural, política e prática.

A primeira dimensão diz respeito:

... à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os estudantes. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff<sup>2</sup>, educandos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola (Booth et alii, 2000, p. 45).

Por sua vez, a dimensão política refere-se à preocupação em:

...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos educandos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth et alii, 2000, p. 45).

E a dimensão das práticas liga-se à preocupação em fazer com que o cotidiano das instituições educacionais:

... reflita as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os estudantes e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (Booth et alii, 2000, p. 45).

Estas três dimensões, compreendidas em seu conjunto e identificadas nas instituições, podem servir como um potente instrumento de análise que nos permite levantar indicadores de inclusão e de exclusão em um dado contexto. E assim o fazendo, podemos criar estratégias de combate às exclusões, tanto no sentido preventivo como no sentido “curativo”.

Em um artigo recentemente publicado (Santos, 2003), eu dizia que

...pesquisas internacionais sobre experiências bem-sucedidas de inclusão (UNESCO, 2001) têm mostrado cada vez mais que por vezes as grandes soluções escondem-se nas

---

<sup>2</sup> Considera-se *staff*, numa Instituição Educacional, todos os funcionários e professores.

## No prelo

estratégias mais simples – como por exemplo: (a) variar com uma certa constância os diferentes tipos de agrupamento dos alunos em aula; (b) utilizar um sistema rotativo de monitoria entre os alunos, de forma que se ajudem entre si (e conseqüentemente ao professor) naqueles assuntos em que se saiam melhor; (c) diminuir o tempo de trabalho com um mesmo assunto – sem necessariamente variar o tema, observando o grau de concentração dos alunos, o que também evita a indisciplina; (d) preparar atividades variadas sobre um mesmo assunto para uso simultâneo por alunos que manifestem diferentes interesses (ex: enquanto um grupo se engaja em pesquisar sobre o tema “adição”, outro se engaja em construir exercícios sobre adição, outro prepara uma peça teatral improvisada sobre o tema, e ainda outro simplesmente resolve fazer exercícios já prontos de adição, e assim por diante). A lista poderia ser extensa! Os resultados dessas atividades também poderiam – e devem! – ser compartilhados em momento grupal mais amplo, com toda a turma.

Práticas assim construídas implicam uma mudança cultural na instituição, bem como de suas respectivas políticas, na medida em que fariam com que a instituição escolar e seus próprios sujeitos avaliassem pelo menos quatro grandes aspectos pertinentes ao universo educacional: suas concepções sobre *educação*, *avaliação*, *formação* de cidadãos (e de seus respectivos professores) e de *currículo*.

No tema *educação*, há que se definir o seu sentido. Estamos educando para a transformação ou para a continuação, por exemplo?

Do tema *avaliação* podemos extrair questionamentos como: por que, quem e como avaliar? Qual o sentido da avaliação? Ela pode ser padronizada, global, aplicável igualmente a todos? Seria esta uma prática justa, dado que cada um deste *todos* é diferente e possui sua singularidade? Sua própria concepção, em resumo, precisaria ser alterada. Esta questão também foi discutida em texto anterior de 2003. Eu dizia:

Ao invés de permanecermos na tradicional forma de vê-la [a avaliação] como um produto a ser fornecido pelo aluno, fruto de uma suposta aprendizagem ao longo de cujo processo ele é comparado aos seus colegas e considerado acima ou abaixo do “normal”, ou “na média”, ele passa a ser co-agente da construção de seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do/a professor/a e do próprio processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a avaliação inclusiva é diversificada: são oferecidas várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Se o aluno apresenta dificuldade em sua expressão escrita, por exemplo, a instituição educacional provê formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, oralizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas enriquece a experiência educacional de ambas as partes.

Em resumo, avaliação deveria ter como ênfase o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, em que a mesma seja entendida como processo *permanente* de análise das



No prelo

variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.

Da mesma maneira, ao se falar na *formação* de seres humanos (e daqueles que os educam), caberiam questões referentes a como educar e para quem fazê-lo. Educamos como num sistema militar, padronizando regras a todos, como se todos fossem seguir a mesma ordem espontaneamente, como se o mundo fosse homogêneo? Ou poderíamos partir do princípio da heterogeneidade entre nós, e, com isso, tornarmos nossas culturas, políticas e práticas mais flexíveis e abertas a um redimensionamento?

E que dizer das práticas *curriculares*? Há um currículo único? Deve ser ele limitado, como tradicionalmente se diz, em uma concepção de “grade”, que, de fato, nos “engrada”, como numa camisa de força? Ou poderia ter ele uma concepção mais ampla, flexível, cuja possibilidade de construção de um processo ensino-aprendizagem que manifestasse verdadeiro interesse por parte dos atores envolvidos fosse possível? Aqui, compartilho a idéia de Silva (1999):

Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele também é aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está livre para pensá-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (pág 147).

Até porque, como diz Giroux (1997, *apud* Paulino & Santos, 2004: 2342):

O discurso curricular, com todas as suas variações, é uma forma de ideologia que tem íntima relação com questões de poder, principalmente quando estas estruturam as relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe (pág 169).

Enfim, as discussões sobre cada um destes aspectos mereceriam, por si mesmas, um capítulo aparte, o que não constitui nossos objetivos por ora. Mas que fique claro: é essencial que estes e outros aspectos não sejam perdidos de vista. Daí a importância de se trabalhar com as dimensões aqui propostas (culturas, políticas e práticas de inclusão em educação).

### **Costurando: Psicomotricidade, Inclusão e Educação Especial.**

Este capítulo se propôs a iniciar uma discussão sobre o sujeito da (d)eficiência e as relações entre Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão em Educação. Para tanto, enfatizei um conceito de objeto psicomotor que prime não apenas por uma concepção tradicional de psicomotricidade, mas também política: um corpo-sujeito-identidade, vivendo num dado contexto e em certo momento histórico, sendo (ou não), incitado a uma ação política de transformação.

Na seqüência, procurei mostrar como que mesmo dentro de um movimento supostamente a favor da inclusão de todos (como teria sido a Conferência sobre a Aliança Global pela

No prelo

Inclusão), certos privilégios são batalhados politicamente por alguns grupos, os quais, vencendo em suas posições, marcam seus “territórios” e mantêm, assim, a lógica da exclusão e da reprodução de relações desiguais de poder.

Neste contexto, procurei afirmar, ainda, que Inclusão (especialmente em educação), só tem sentido se for, efetivamente, voltada para todo e qualquer cidadão que esteja em situação ou risco de exclusão. E mais: tentei alertar para o fato de que políticas pura e simplesmente feitas em caráter emergencial, com o intuito (consciente ou não) de “calar certas vozes”, apenas abrem espaços para que outras vozes, ainda não “descobertas”, comecem a aparecer.

A esta altura, o leitor poderá perguntar a si mesmo se não há saída – se tudo se remete ao “jogo” do poder e da reprodução da lógica da exclusão, nada mais há que se fazer. E aqui replico: ao contrário. Há muito que fazer. O primeiro passo é reconhecermos que estes riscos estão presentes em cada decisão, passo ou atitude de nossa vida pessoal, social e política. Nossa maior tarefa é não deixar que a lógica ou políticas de exclusão (mesmo aquelas travestidas em políticas de ações afirmativas) se cristalizem e se eternizem. O mundo é movimento – as coisas precisam andar; políticas, mais ainda.

Neste sentido, o segundo passo é reconhecermo-nos como parte integral e integrante de toda esta movimentação e atuarmos como os fazedores de História que, querendo ou não, **somos**. Ao nos omitirmos quanto a certos assuntos e causas, fazemos história. Ao nos pronunciarmos, também. O silêncio é tão fazedor de História quanto o grito.

Entretanto, ao silenciarmos e nos omitirmos, podemos estar dizendo sim a algo que nos colocará do lado de baixo da roda viva. Mesmo sendo ela uma roda – portanto sempre havendo a possibilidade de trocas de posições – a questão é: será que o mundo precisa ser uma roda viva? Será que não podemos contribuir para encerrarmos este movimento – erroneamente compreendido como natural - de “uns caírem e outros subirem” e torná-lo menos desigual, menos injusto? Podemos. Devemos. E isto só acontece quando nos conscientizamos que nossos corpos são sujeitos com identidades e pertencentes a grupos identitários cuja movimentação e mobilização faz a diferença.

Não a diferença que se eterniza em posturas e mecanismos legais radicais, e sim a diferença do movimento contínuo, da revisão cotidiana daquilo mesmo em que cremos e somos. A diferença que faz com que, respondendo ao título deste capítulo, possamos, sem susto, dizer que o sujeito da (d)Eficiência podemos ser TODOS nós.

## Referências

1. BOOTH, Tony. Conferência dada no **III North-South Dialogue**, Nova Deli, Índia, de 27/02/2005 a 04/03/2005.
2. BOOTH, T. et alii. *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2000.
3. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
4. PAULINO, Marcos Moreira & SANTOS, Mônica Pereira dos. In: **Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir**. 16 a 16 de agosto de 2004. pp.2340-2356. ISBN:85-86392.11-1
5. REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.
6. SANTOS, Mônica Pereira dos. **Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: Formulation, Implementation and Some Comparisons with Four Other European Countries**. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London, 1995.
7. \_\_\_\_\_. Formação de Professores no Contexto da Inclusão. In: **Paradoxa – Projetivas Múltiplas em Educação – Ano IX – No. 15/16 – 2003 – ISSN 1415-3963 – jan/dez2003**
8. \_\_\_\_\_. O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In: **Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91**
- 9.
10. SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.
11. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
12. UNESCO/Ministry of Education and Science of Spain (1994) **Final Report – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, Spain, 7-10 de junho de 1994.
13. UNESCO. **Open Files on Inclusive Education – support materials for managers and administrators**. UNESCO, 2001.
14. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. 2ed.
15. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.