

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

THAÍS OLIVEIRA DUBOC

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Salvador

2019

THAÍS OLIVEIRA DUBOC

**PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios – Educação, Memória e Pluralidade Cultural

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciene Maria da Silva

Salvador

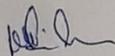
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

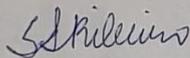
PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THAÍS OLIVEIRA DUBOC

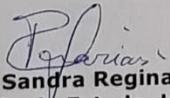
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



Profa. Dra. Solange Lucas Ribeiro
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação
Universidad del Mar, UDELMAR, Chile



Profa. Dra. Sandra Regina Rosa Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico esta dissertação a minha mãe, mulher forte e guerreira, que me fez “gente”, pelo suporte e insistências, deixando muitas vezes de realizar seus sonhos para tornar os meus reais. E a minha filha, gerada nos meus sonhos, no meu coração se fazendo presente em todas as etapas do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Foram tantas pessoas que passaram e marcaram minha vida e me deram grande suporte nesses anos que passaram. Pessoas que favoreceram e marcaram a minha trajetória acadêmica e pessoal, pessoas que me impulsionaram a ser um ser humano melhor. Algumas ao desacreditarem no que poderia ser, me encorajaram a seguir em frente sem olhar para trás. Hoje os antigos rótulos de “aluna problema” ficaram para trás. Em meio a tantos vendavais de uma adolescência rebelde e uma história marcada por tantas lutas (e silêncios), eis-me aqui grata ao universo pelas oportunidades de me fazer e refazer.

Gostaria então primeiramente de agradecer a Deus e aos seres de luz por terem me protegido e me dado forças para a concretização deste projeto.

Meus colegas do Colégio Reitor Edgard Santos, uma verdadeira equipe, humana e solícita às dificuldades enfrentadas na minha trajetória.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial os “desbravadores” e professores, pela parceria nesta caminhada, pelas trocas constantes, pelo apoio durante as “surpresas de uma gestação acadêmica” e pelos inúmeros momentos de descontração que tornaram o Mestrado mais humano e divertido.

À Professora Luciene Silva, agradeço pela oportunidade, por tolerar minhas dificuldades, dúvidas e angústias durante esta trajetória.

Aos meus pais e avós (Zizinha e Elias) (*In memoriam*) pela base familiar que puderam propiciar, pelo amor e carinho que sempre deram ao meu caminhar e por me mostrarem sempre que o verdadeiro valor do ser humano está no seu caráter e que as coisas simples da vida devem ser sempre valorizadas!

Ao meu companheiro “Vando”, pelo apoio e (in)compreensão nos momentos de ausência, carinhos e afagos, mesmo quando meu humor não estava bom!

Aos meus sogros pelo suporte e paciência.

Aos meus amigos, pelo suporte emocional via redes sociais: foram imprescindíveis.

Às minhas irmãs/amigas e parceiras pelo apoio incondicional.

À minha filha Maria Cecilia, que me fez sentir o amor mais puro; a minha razão de ser e existir.

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza: temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

DUBOC, Thaís Oliveira Duboc. Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. 2019. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

Esta dissertação traz como objeto de estudo a percepção estudantes em relação aos colegas com deficiência. A questão que permeia a problemática da investigação é: Quais as percepções dos estudantes frente à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas de Educação Física? O objetivo principal da pesquisa foi analisar as percepções de estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. O espaço escolar foi o campo privilegiado de investigação em função do seu papel na sociedade para sustentar e/ou confrontar pensamentos incorporados culturalmente. A pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente na obra de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer que ajudou a pensar os conceitos de inclusão, exclusão, deficiência/ diferença, preconceito, diversidade. A investigação empírica teve como base o paradigma qualitativo, com enfoque naturalista do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os resultados obtidos reafirmam a hipótese geral da pesquisa, indicando que, as relações entre os estudantes nas aulas de Educação Física são permeadas pelo preconceito embora haja práticas de acolhimento aos colegas com deficiência necessárias para contrapor ao preconceito. O preconceito quando evidente na percepção de alguns estudantes, sempre está associado a um comportamento anterior e a um contato inicial da relação entre eles. Outros alunos modificaram sua percepção sobre a deficiência/ diferença após terem experiências formativas com alunos com deficiência. Foi constatado que, quando a deficiência não compromete as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, o aluno é aceito e até mesmo admirado, porém se a sua deficiência compromete o andamento das atividades, ele geralmente não é incluído. Também foi detectado que a competição exacerbada presente na aula de Educação Física é um elemento que favorece o preconceito e a exclusão dos alunos com deficiência. Dados os resultados obtidos no presente estudo, é possível afirmar que as aulas de Educação Física e a educação em geral conformam um espaço de contradições, que ao mesmo tempo em que gera o preconceito, tem em si um grande potencial não apenas para combatê-lo, mas ainda para que a educação inclusiva se estabeleça de fato.

Palavras-chave: Preconceito. Inclusão Educacional. Deficiência. Educação Física.

RESUMEN

DUBOC, Thaís Oliveira Duboc N. Percepción de los estudiantes acerca de la inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física. 2019. f. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

Esta investigación trae como objeto de estudio la percepción de los estudiante en relación con los alumnos con discapacidad. La cuestión que permea la problemática de la investigación es: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a la inclusión de los compañeros con discapacidad en las clases de Educación Física? El objetivo principal de la investigación fue analizar las percepciones de estudiantes frente a la inclusión de colegas con discapacidad en las clases de Educación Física. El espacio escolar fue el campo privilegiado de investigación en función de su papel en la sociedad para sostener y/o confrontar pensamientos incorporados culturalmente. La investigación se fundamenta en la Teoría Crítica de la Sociedad, más específicamente en la obra de Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, que ayudó a pensar los conceptos de inclusión, exclusión, deficiencia/diferencia, prejuicio, diversidad. La investigación empírica tuvo como base el paradigma cualitativo, con enfoque naturalista del tipo estudio de caso. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante. Los resultados obtenidos reafirman la hipótesis general de la investigación, indicando que las relaciones entre los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad en las clases de Educación Física están impregnadas por el prejuicio, aunque hay prácticas de acogida a los compañeros con discapacidad necesarias para contrarrestarlo. El prejuicio es evidente en la percepción de algunos estudiantes, siempre asociado a un comportamiento anterior y a un contacto inicial de la relación entre ellos. Otros alumnos modificaron su percepción sobre la deficiencia/diferencia después de vivir experiencias formativas con alumnos con este tipo de discapacidad. Se constató que cuando la discapacidad no compromete las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física, el alumno es aceptado e incluso admirado, pero si su deficiencia compromete el progreso de las actividades él generalmente no es incluido. También fue detectado que la competencia exacerbada presente en la clase de Educación Física es un elemento que favorece el prejuicio y la exclusión de los alumnos con discapacidad. Los resultados obtenidos en el presente estudio posibilitan afirmar que las clases de Educación Física y la educación en general se constituyen en espacios de contradicciones, los cuales, al mismo tiempo en que generan el prejuicio, tienen en sí un gran potencial para combatirlo y para que la educación inclusiva se establezca de hecho.

Palabras clave: Prejuicio. Inclusión Educativa. Discapacidad. Educación Física.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2.EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E DEFICIÊNCIA	24
2.1. Corpo e Educação Física: Um recorte Histórico	24
2.2. Educação Física e novas perspectivas: um sucinto apontamento	35
2.3. Alunos com deficiência, aulas de Educação Física e preconceito	39
3.BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	48
3.1. Um olhar sobre a deficiência	49
3.2. Percursos que levam à compreensão da deficiência	58
3.3. A (re) construção de um novo paradigma da deficiência	61
4. ESCOLA E SOCIEDADE: ENTRE INCLUSÃO E PRECONCEITO	67
4.1. A inclusão de alunos com deficiência: autonomia e luta contra barbárie	74
4.2. Inclusão escolar, experiência e preconceito	78
5. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	83
5.1. Palco da pesquisa	83
5.2. Notas sobre a Educação Inclusiva no Município de Feira de Santana	85
5.3. Procedimentos metodológicos da pesquisa	86
5.4. Características da investigação, segundo o paradigma metodológico	86
5.5. Instrumentos	88
5.6. Universo da pesquisa	90
5.7. Sujeitos da pesquisa	91
5.8.Método de Organização da Análise de Dados	92
5.8.1 A coleta de dados	94
6. ANÁLISE DE DADOS	95

6.1. A Percepção da deficiência/diferença pelo outro nas aulas de Educação Física	95
6.1.1. "Indivíduos Iguais" ?	97
6.1.2. Indivíduos para além das expectativas	100
6.1.3. Indivíduos aquém das expectativas	102
6.2. Preconceito: experiência e reflexão	105
6.3. Educação Física, competição e exclusão	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	
Apêndice 1 - Roteiro da Entrevista	143
Apêndice 2 - Aspectos para subsidiar a observação participante	144

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa da cidade de Feira de Santana

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Número de alunos com deficiência matriculados no Município de Feira de Santana

Quadro 2- Características do estudante participante do estudo

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CVI	Centro pela Vida Independente
DPI	Organização Internacional das Pessoas com Deficiência
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GT 15	Grupo de Trabalho 15
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILM	Movimento de Vida Independente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UPIAS	União dos Fisicamente Lesados Contra a Segregação
ONU	Organização das Nações Unidas

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta pesquisa remete aos passos que me conduziram a ser professora e permanecer envolvida com a problemática no caminhar profissional, ou seja, a presença dos alunos com deficiência no ensino regular. A trama tecida, delineada ao longo da minha vida profissional como professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, me levou a inquietações, a buscar indagações não apenas sobre a escolarização de pessoas com deficiência, mas ainda sobre a sua interação com outros estudantes. Percebi, desta forma, as contradições presentes nos discursos modernizadores, os quais apresentavam práticas que tipificavam e/ou rotulavam os alunos que fugiam do padrão considerado ideal. Isso me remete ao ensaio *Educação após Auschwitz*, em que Theodor Adorno (1995) afirma que “a violência contra os fracos se dirige, principalmente, contra os que são considerados fracos” (ADORNO, 1995, p. 122); lembrando que a fragilidade humana, que é “compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social” (SILVA, 2006, p. 426).

A renúncia da autonomia por parte dos adaptados é algo que fica internalizado, retornando sob a forma de agressão e discriminação àqueles que apresentam algum tipo de resistência (SILVA, 2009). Tudo isso fortaleceu a ideia da escola como espaço de contradições diante da diferença e da pluralidade de culturas de sujeitos silenciados e homogeneizados.

Nos anseios de mudanças, percebi a importância de a escola caminhar na perspectiva do acolhimento às diferenças, e de conferir um caráter multicultural às suas práticas. Com isso, busquei proporcionar aos estudantes aulas de Educação Física inclusivas, que se diferenciavam das práticas até então por eles vivenciadas, alterando-as para um momento de vivência da cultura corporal do movimento, com o fito de valorizar a bagagem cultural de cada estudante. Desta forma, busquei, ademais, propiciar aos alunos um ambiente em que pudessem ampliar sua percepção de mundo, construir uma rede de significados e de superação das práticas hegemônicas historicamente construídas, ainda presentes no âmbito escolar. Pautei-me, para tal fim, em uma abordagem crítico-reflexiva, na tentativa de contribuir com a formação de sujeitos plurais, críticos, competentes e comprometidos com o processo de transformação da sociedade. Esta preocupação se traduziu no que se denomina de compromisso social do ensino.

É preciso salientar que a Educação Física, ao menos sob um prisma das práticas históricas, é geralmente reservada para os mais aptos e habilidosos, desde o seu surgimento e

incorporação na sociedade capitalista, pois vislumbra-se o envolvimento enfático da aptidão física, aspecto no qual se valorizam as destrezas físicas e a eficiência. Contudo, as correntes teóricas, pautadas no materialismo histórico dialético, buscam reformular o ambiente educacional para que este se aproprie da cultura corporal do movimento. Estas práticas, ao serem aliadas às práticas de atividades inclusivas, ajudam na desconstrução dos preconceitos incorporados durante a formação do indivíduo.

A especialização em Educação Especial na UEFS me permitiu a ampliação do olhar sobre a deficiência e suas questões, o que auxilia intensamente as atividades desenvolvidas no campo da Educação Física. A partir de um olhar mais inclusivo, pode-se entender melhor o preconceito em relação às pessoas com deficiência e seu mecanismo de negação social, ficando evidente, através das contradições que ocorriam no meu trabalho, que a educação é, por excelência, um espaço político, ou seja, a educação é um ato político e pedagógico.

Por conseguinte, importa afirmar que as contribuições teóricas absorvidas ao longo da minha trajetória, para o desempenho profissional, foram marcantes e decisivas. Além dos estudos teóricos sobre inclusão, construiu-se um novo arcabouço teórico. Para tanto, com o intuito de proporcionar outra compreensão das questões educacionais, e iniciar o presente estudo, auxiliei-me de clássicos como Horkheimer e Adorno. Estes e outros autores possibilitam um nexo entre os problemas enfrentados na prática e a leitura crítica da realidade escolar, abrindo perspectivas para entender a educação das pessoas com deficiência e o preconceito envolvido nas relações sociais. Crochík (2006) determina que “os preconceitos são opiniões, julgamentos e valores que servem a interesses em geral inconscientes do indivíduo, que teve que se valer deles para poder se adaptar à cultura” (CROCHIK, 2006, p. 42). Ademais, os estudos já desenvolvidos deram as bases para melhor entender a inclusão dos alunos na escola, remetendo aos elementos geradores de situações de exclusão vivida por eles, o que significa tratar a questão educacional no contexto da educação brasileira. Ainda, significa entender a escola como espaço histórico e sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, em conexão com o contexto em que está inserida.

Nesse percurso, cada vez mais se desnuda a complexidade da inclusão, pois, distante de ser uma relação causa/efeito, a inclusão mostra-se imbricada a projetos sociais. Estes projetos precisam ser impulsionados através de diversos sujeitos, atuantes principalmente na área educacional, que provoquem a problematização de questões que precisam ser estudadas e confrontadas, sob pena de permanecerem invisíveis, tais como as de cunho cultural, social, político e pedagógico.

É na esteira dessa ideia, que culminou no presente material textual, considerando as inquietações vivenciadas, que se percebe como é imprescindível ampliar as pesquisas que tratem sobre a temática. Nesta perspectiva, é de suma importância realizar estudos que permitam compreender como vinham, e vêm, se constituindo os processos educacionais dos sujeitos que fogem dos padrões ditados pela sociedade. Por este motivo, refletir-se-á sobre a diferença e o preconceito, em especial nas aulas de Educação Física.

Nesse viés, realizou-se uma revisão da literatura sobre as temáticas pertinentes, potencializando o raio de alcance da análise empreendida para subsidiar posteriormente a dissertação de mestrado. Assim, tomaram-se como base os trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2011-2016) na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e no grupo de trabalho GT15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Na busca de trabalhos que se aproximassem da pesquisa proposta no presente estudo, não foram encontrados arquivos com esta temática, motivo pelo qual se buscou artigos com a temática “educação física” e “deficiência”, respectivamente. Neste processo investigativo, foram encontrados um total de seis trabalhos, sendo um na ANPED e cinco na RBEE. Destes trabalhos, dois eram revisão de literatura e quatro eram relatos de pesquisa. Importante sinalizar que a temática “deficiência e educação física” só foi encontrada entre 2014 e 2016; já no período de 2011 a 2013 nada foi localizado. Destaca-se, ainda, que nos trabalhos pesquisados não há base ou fonte teórica utilizada, o que poderia ser agregado para melhor compreensão dos fundamentos da pesquisa.

Verificou-se, nas obras selecionadas, que duas analisam as produções de teses e dissertações que contemplem Educação Física, outras duas focam na deficiência sobre a formação do professor de Educação Física e suas dificuldades acerca da inclusão, uma aborda as contribuições de um programa para a melhoria do aspecto motor do aluno com deficiência física e uma última analisa a percepção do estudante com deficiência sobre as aulas de Educação Física.

Interessante mencionar que o artigo intitulado *Análise Epistemológica de Teses e Dissertações de Dois Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Educação Física Sobre Pessoas com Deficiência*, tem o objetivo de identificar as abordagens metodológicas e os pressupostos epistemológicos adotados por alguns autores em dois programas de pós-graduação em Educação Física nos últimos dez anos. Para tanto, o referido artigo agrupou os estudos sob a classificação: abordagens metodológicas empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética. (BARBOSA et al., 2016).

A análise epistemológica baseou-se em critérios de validação científica, concepção de causalidade e concepção de ciência. Nesta análise foi possível evidenciar que 66,7% dos estudos utilizaram a abordagem empírico-analítica e 33,3%, a fenomenológica-hermenêutica. Não foram encontrados, no entanto, estudos que utilizaram a abordagem crítico-dialética. Para os autores do estudo, isto sugere que os caminhos da formação dos pesquisadores dos cursos de Pós-Graduação de Educação Física, que tratam da temática “pessoas com deficiência”, diversificam-se com escolhas metodológicas que se fundamentam em pressupostos epistemológicos sob perspectivas filosóficas do conhecimento e não só buscam a objetividade e a neutralidade científica. (BARBOSA et al., 2016). A autora da presente pesquisa compartilha da conclusão dos autores, principalmente quando estes sinalizam para a importância de estudos em torno de questões subjetivas da deficiência e também na perspectiva crítico-dialética, que traz grande respaldo para entender a deficiência além da perspectiva médica.

Em relação ao artigo *Análise das Dissertações e Teses do PPGEs/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial*, de MAHL e MUNSTER (2015), os autores têm o intuito de mapear o que tem sido produzido nas respectivas áreas, pautados no objetivo de analisar a produção discente (dissertações e teses) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na conexão entre Educação Física e Educação Especial.

Segundo os autores do artigo, os resultados encontrados apontaram que o PPGEs/UFSCar tem contribuído significativamente na busca de novos saberes relacionados à interface entre Educação Física e Educação Especial, sobretudo quanto aos conceitos, procedimentos, estratégias, adaptações e às novas reflexões sobre teorias e práticas relacionadas à cultura corporal, inclusão social e escolar de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência. O estudo também sinaliza para a importância de os pesquisadores da área de Educação Física buscarem novos saberes e reflexões sobre a subjetividade existente dentro das aulas, bem como a percepção dos alunos, para além das teorias e práticas relacionadas às atividades físicas, à sistematização, aplicação e avaliação de programas com conteúdos pautados no esporte adaptado às pessoas com deficiência.

Quanto aos artigos *Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos Para Prover a Formação do Professor*, de FIORINI e MAZINI (2014); e *Em Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar*, também de FIORINI e MAZINI (2016), percebe-se que versam sobre a formação do professor e as dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência em anos e turmas diferentes. O primeiro relato de pesquisa teve como objetivo identificar as

dificuldades encontradas por professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência, bem como sugerir ações e conteúdo a partir destes obstáculos, na intenção de promover a formação dos professores. Em 2016, os autores, em desdobramento da primeira pesquisa, buscaram identificar as situações de conflito e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física. Estes professores atuavam em turmas regulares, nas quais havia alunos com deficiência e alunos do espectro autista matriculados, com o intuito de subsidiar o planejamento de uma formação continuada.

Sobre o relato de pesquisa intitulado *Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência*, de NACIF et al. (2016), os autores tiveram como objetivo compreender as percepções do aluno com deficiência a respeito das aulas de Educação Física. Por trazer uma temática subjetiva, foi a pesquisa que mais se aproximou do objeto de estudo deste estudo. Porém, foi possível perceber, no decorrer do relato, uma ênfase nos conceitos de qualidade de vida, nas melhorias proporcionadas com as práticas da Educação Física e nas facilidades e dificuldades das aulas, deixando de lado as questões concernentes à relação e percepção do aluno com deficiência a respeito da Educação Física Escolar, aluno/professor e aluno/aluno.

No relato da pesquisa *Contribuição de um Programa de Jogos e Brincadeiras Adaptados para Estimulação de Habilidades Motoras em Alunos com Deficiência Física*, de BRACCIALLI et al. (2014), os autores buscaram verificar a contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para o desenvolvimento de alunos com deficiência, realizado em uma Escola Estadual que possui salas especiais para pessoas com deficiência física. O trabalho se limita à melhoria dos aspectos físicos do aluno com deficiência no ambiente escolar.

A princípio, a revisão de literatura gerou certa frustração para mim, uma vez que não foram encontrados, no banco de dados, trabalhos na área da Educação Física Escolar que apontem para a temática afim, ao mesmo tempo em que se percebeu a relevância em prosseguir a investigação. Sem dúvida, estudos que caminhem para essa direção são de grande importância e irão corroborar com o entendimento da deficiência, mesmo que suas questões subjetivas se relacionem a uma população historicamente marcada pela discriminação social, resultante do preconceito. Isto porque a área de Educação Física sempre esteve alicerçada no ideal do corpo perfeito e pronta para a disciplinarização, uma vez que surgiu dentro dos princípios capitalistas e ideais eugênicos, baseados em uma sociedade administrada, na qual tudo que foge ao padrão estabelecido é colocado à margem.

Silva (2004), nesse sentido, fala sobre a estranheza causada pelas pessoas com deficiência, ao menos em um primeiro contato, reação esta que pode se manter ao longo do tempo, dependendo do tipo de interação e dos componentes da relação. Assim, entender como

os estudantes percebem os colegas com deficiência faz-se necessário para ampliar os estudos para além da deficiência, e se apropriar das relações que o estudante mantém com o mundo através das representações construídas na sociedade, muitas das quais alimentadas pelo preconceito.

Dessa forma, é necessário focalizar a deficiência, identificando-a como elemento importante para reivindicar uma escola inclusiva, mais especificamente nas aulas de Educação Física, ao se propor não apenas o acesso de todos os estudantes à permanência e ao desenvolvimento, mas ainda a contemplação das suas singularidades.

A expectativa é contribuir para o entendimento do modo pelo qual o estudante com deficiência é percebido na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, as quais tradicionalmente têm reiterado o modelo de corpos ditados pela norma, o qual nos desafia a desvelar as relações que são estabelecidas na sala de aula, na perspectiva de encontrarmos formas viáveis de acolhimento e de aproximação do outro em relações horizontalizadas, cujo dever está em ampliar as potencialidades de todos os sujeitos, independentemente de quão diferentes eles sejam.

Para apoiar o presente estudo, a principal matriz teórica é a Teoria Crítica da Sociedade, a qual suscita a autocrítica do esclarecimento e a visualização das ações de dominação social, objetivando não permitir a reprodução desta dominação, tendo como referência básica os escritos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, mediados em grande parte pelos trabalhos de Leon Crochik, Gustavo Piccolo, Debora Diniz, Luciene Silva, os quais tecem articulações, por dentro da crítica do conhecimento, com a contemporaneidade, a inclusão, o preconceito, a experiência e a deficiência.

Nesse sentido, a Teoria Crítica oferece uma posição que tenta uma análise perscrutadora quanto aos confrontos da ciência com a cultura, apresentando uma proposta política para a reorganização social, de modo a superar o que disseminavam como "crise da razão", uma vez que é a razão um elemento de conformidade e de manutenção do *status quo*. Sugeriu-se, assim, uma reflexão sobre esta racionalidade. Trata-se de uma crítica do progresso, que se lê em Adorno e em Horkheimer, e vem mostrar a necessidade primeva de encontrar resposta para perguntas simples e elementares. Importa indagar, no ponto, sobre as relações entre a ciência e a virtude, pelo valor da sabedoria considerada vulgar, a qual os seres humanos criam e utilizam para dar sentido às suas vidas, embora a ciência teime em considerá-la irrelevante. Cabe, também, questionar o papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das vidas existentes. Dessa forma, encaminha-se para a superação das dimensões instrumentais e normativas da sociedade, através de uma

crítica à ideologia corrente, tendo como objetivo uma prática social que caminhe não só para negar a ordem social “danificada”, mas também para transformá-la.

A Teoria Crítica da Sociedade traz componentes que permitem entender melhor a relação indissociável entre sociedade e indivíduo e a tensão presente entre as aspirações e as incitações que se apresentam no âmbito escolar atualmente, a partir dos princípios da educação inclusiva, como também pensar nas possibilidades de enfrentamento capazes de alterar a ordem de negação da subjetividade do indivíduo, e romper com as determinações da sociedade as quais difundem condições objetivas que preservam e mantêm uma vida precária, ao permitir a manutenção do silêncio que fala a favor do preconceito. Um dos pressupostos de grande importância desta teoria é o de poder evidenciar como, segundo Horkheimer e Adorno (1973), a “compreensão da estrutura dinâmica exige um esforço infindável de unidade entre o geral e o particular” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 35).

Nessa perspectiva, apresenta-se um arcabouço substancial de análise para a educação no que se refere aos processos de formação do homem na sociedade. Santos (2000), ao fazer uma releitura dos teóricos de Frankfurt, preceitua que é preciso reinventar a emancipação social. A afirmação do sociólogo português se baseia na tese de que se vive em um período de transição paradigmática profunda, que atinge o mundo todo, cujo pilar emancipatório se encontra em colapso, pois não significa mais o contrário da regulação, mas uma nova forma de regulação. Para dar conta disso, mostra possíveis caminhos que poderiam direcionar o esforço de consolidar um paradigma que promovesse a emancipação não apenas política, mas, sobretudo, humana social, contrária à razão indolente envolvida com a práxis transformadora das relações sociais, crescentemente violentas. Para tal efeito, teriam de se criar condições subjetivas e objetivas de superação das relações sociais capitalistas, incapazes de elaborar novas ideias e de renovar/reinventar a teoria e a emancipação social.

Para compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência, que está sendo proposto e materializado no âmbito escolar, em especial nas aulas de Educação Física, elegeu-se para a pesquisa a seguinte pergunta central: quais as percepções dos estudantes frente à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas de Educação Física?

Para se responder à questão, é preciso acreditar que é possível encontrar elementos que contribuam para repensar a escola sob o prisma contemporâneo e encaminhem às mudanças necessárias, importantes para superar a lacuna entre o que é formalmente proposto e o que é, de fato, efetivado. Contudo, longe de ser pretensão, representa a crença de “que a exposição das contradições sociais não sejam meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (HORKHEIMER, 1983, p. 136).

O trabalho parte da hipótese de que a forma pela qual o estudante com deficiência é percebido nas aulas de Educação Física é permeada pelo preconceito. Nessa direção, a investigação tem como objetivo geral analisar as percepções de estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, identificando possíveis marcas do preconceito presentes nesta relação.

Ademais, se objetivou, também, identificar percepções dos estudantes sobre o colega com deficiência; caracterizar as atitudes em relação aos colegas com deficiência; mostrar os limites e possibilidades decorrentes da relação entre estudantes nas aulas de Educação Física.

Para o estudo utilizou-se, ainda, e baseado em Triviños (1992), de uma análise epistemológica dos conceitos envolvidos, de forma a fundamentar uma compreensão além do óbvio em relação à inclusão de estudantes com deficiência, agregada à investigação empírica cujo enfoque paira nas dimensões subjetivas dos sujeitos e nas interações daí decorrentes, para se compreender os possíveis significados desses fenômenos.

Para a pesquisa empírica, foi delimitada como lócus, uma escola da rede estadual de ensino, que possui alunos com deficiência e professor licenciado em Educação Física, estabelecendo como sujeitos oito estudantes. Desta forma, utilizar-se-ão, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

A etapa empírica da pesquisa compreendeu um conjunto de procedimentos teórico metodológicos para coleta de dados, que seguiu as seguintes etapas: 1) Conhecimento do âmbito da pesquisa: escola, alunos; 2) Entrevistas com roteiro semiestruturado, aplicado a estudantes de colegas com deficiência; 3) Observação participante; 4) Transcrição, análise e interpretação dos dados empíricos; 5) Formulação do texto final, estruturada em três partes: introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

Portanto, além de uma introdução, no segundo capítulo estabelece conexões entre a Educação Física, o corpo e as pessoas com deficiência. Inicialmente tratamos da história da Educação Física, depois de forma sucinta analisamos a Educação Física na perspectiva da cultura corporal estabelecendo uma relação com a Teoria Crítica da Sociedade. O terceiro capítulo inicia com uma breve história da deficiência. Assim, a partir dessas reflexões, o texto aborda as diferentes formas de a sociedade perceber a deficiência ao longo da história. No quarto capítulo, tece considerações acerca da inclusão escolar, aprofundando os estudos sobre o que a permeia, bem como os processos desencadeantes do preconceito. O propósito é pensar a inclusão no contexto educacional contemporâneo, marcado por inúmeras contradições, as quais, geralmente, se reproduzem no interior das instituições formativas.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa: o tipo de pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e análise dos dados, entre outros elementos. O objetivo é refletir os caminhos que serão trilhados na pesquisa. Inicialmente, justificam-se os critérios que levaram a fazer a escolha pela abordagem metodológica qualitativa, tipo estudo de caso e, posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos. O sexto e último capítulo deste trabalho traz a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo, baseando-se nos referenciais dos capítulos anteriores.

Concluindo, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo, evidenciando reflexões produzidas no diálogo entre os referenciais teóricos e a realidade empírica. A dissertação corrobora para evidenciar como estudantes com deficiência são percebidos na escola por seus colegas, dentro da aula de Educação Física.

É preciso salientar que se adotou o termo, utilizado por Diniz (2007), “pessoa com deficiência”, em detrimento de outros, posto que os demais estão centrados na deficiência e não no indivíduo, isto é, “pessoa com deficiência” não desqualifica a pessoa com deficiência. Sobre o uso dessa terminologia, a autora enfatiza que os primeiros estudiosos do modelo social da deficiência consideram que a linguagem utilizada estava carregada de violência e de eufemismo discriminatório (DINIZ, 2007). Desta forma, elas tentam atenuar os valores negativos dos conceitos, acabando por agregar outras conotações e valores também discriminatórios.

Também foi empregado o termo deficiência pois entendemos a deficiência como um fenômeno de difícil definição, impregnado de denotações e conotações. Na deficiência, a diferença imputa-se à função da diferença significativa, pois associada à eleição de critérios que vão além da anormalidade ou perda de uma função, preceitos esses estabelecidos pela parcela dominante de uma sociedade num contexto social em que a diferença é socialmente construída. Como afirma Silva (2006),

As diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem grupo social já formado que é o que lhe dá sentido. É o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais, que são definidos pelos tipos de interação e intensidade de conflitos. (SILVA, 2006, p. 31).

É preciso destacar, também, a relevância de se produzir conhecimentos que permitam melhor compreender as condições reais da educação inclusiva no âmbito local, em especial nas aulas de Educação Física, permitindo-se debater sobre o assunto, assim como colaborar com os demais pesquisadores, aprofundando, ampliando e divulgando estes conhecimentos, considerando que a temática, crescente na atualidade, é de suma importância à sociedade

contemporânea. E, ainda, oferecendo aos possíveis interessados, elementos que possam servir de referências para futuros planejamentos e práticas educativas, permitindo compreender as relações que os estudantes com deficiência mantêm com os demais colegas, para que se possa alimentar o debate sobre a educação inclusiva calcada na experiência formativa.

De uma forma mais circunscrita, estar-se-á incentivando mudanças subjetivas na educação, acreditando estar contribuindo para se pensar e discutir a efetividade de uma escola que acolha os alunos nas suas diferenças e lhes possibilite aprender com êxito, independentemente das suas características pessoais ou sociais.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E DEFICIÊNCIA

Ao estabelecermos conexões entre a Educação Física, o corpo e as pessoas com deficiência, consideramos inicialmente tratarmos da história da Educação Física, sua base política, econômica e social, no contexto da sociedade capitalista. De forma que a Educação Física não pode ser dissociada das práticas produtivas, da força, da resistência do homem e da formação de mão de obra para alimentar o novo sistema.

Demarcamos a Idade Moderna como um momento de modificações significativas não apenas tanto na forma de produção quanto no modo de organização da sociedade, mas ainda na construção de conceitos sobre o corpo. Era necessário investir em um homem novo, um homem que pudesse suportar uma nova ordem, uma nova forma de produzir. A Educação Física, com seu conteúdo médico-higiênico, surge como uma disciplina necessária para a construção desse novo homem e será a própria expressão física da sociedade instrumental buscando integrar de modo orgânico a construção dessa nova sociedade.

Nesse contexto torna-se de suma importância entender essas mudanças para que, assim, possamos compreender como o sistema capitalista utilizou a Educação Física¹ como ferramenta para manipular a sociedade e manter sua hegemonia. Todo esse arcabouço teórico ajudará na discussão desta pesquisa.

2.1 Corpo e Educação Física: Um recorte histórico

O entendimento sobre o corpo sofreu modificações durante o período da Idade Moderna como consequência de uma sociedade que passou a ser direcionada pelo método científico, pautada, teoricamente, na liberdade do ser humano e sobretudo na democracia. Em decorrência disso, a concepção de corpo se desvinculou da igreja e das obrigações religiosas como era anteriormente na Idade Média. Desta forma, Silva (1999) afirma que:

[...] a modernidade é o momento de culminância de um processo em que não só se encontra a separação entre ser humano e natureza, como também a

¹ O termo “ginástica” que aparece nas obras da época pode ser considerado sinônimo de Educação Física, e por nós, algumas vezes será utilizado, assim como aparecerá em citações

separação, ainda que formal, entre todos os seres humanos que se tornam, desde então, indivíduos. (SILVA, 1999, p. 08).

Para complementar a citação anterior é válido destacar que a dicotomia corpo e mente, do pensamento iluminista, atribui ao corpo um lugar de inferioridade, já que nega a vivência sensorial e corporal e simultaneamente afirma suas necessidades de manipulação e domínio para a delimitação do indivíduo, como ser moldável e passível de ser explorado, como aponta Silva (1999):

A Modernidade coroada pelas Revoluções Burguesa e Industrial opera, de fato, essa transformação do ser humano em objeto de conhecimento, com um incremento do interesse pelo corpo, com base nas diferentes perspectivas postas na sociedade e nos conflitos de interesses que estão em jogo. Há, em especial, dois focos de atenção, o desenvolvimento de uma medicina privada, formada com base nos interesses do mercado que se estrutura, e o desenvolvimento de uma medicina voltada para o corpo social que se expande. Nesse momento, a ciência e, em especial, uma certa racionalidade desempenham um papel fundamental; as percepções em torno do corpo vão estar profundamente relacionadas com as novas percepções de universo e de sociedade que vão se popularizar a partir dos avanços dessa produção científica. (SILVA, 1999, p. 01).

Assim, o avanço científico e técnico que ocorreu nesse período, segundo Peregrini (2006), produziu, nos indivíduos, um apreço ao uso da razão científica como única forma de conhecimento. O surgimento da individualidade e do interesse científico pelo corpo se dá pelas separações ocorridas nesse momento. O corpo, agora sob um olhar “científico”, começa a ser objeto de estudos e experiências e passa a ser dotado de força própria, ou seja, o corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatômico e biomecânico (GAYA, 2005).

A razão passa a ser um possível mecanismo para levar o homem à emancipação. Porém, essa mesma razão, a qual supostamente tem uma capacidade libertadora, também é instrumentalizada, subordinada à técnica e a um mecanismo de dominação adverso da natureza, se afastando, desta forma, do seu projeto originário. Então onde estaria essa liberdade prometida?

Para se pensar na questão levantada, é válido reportar a Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento*, que a partir de uma análise multifacetada, põem à prova o triunfo da razão iluminista. Sob esse ponto de vista, o sonho de uma sociedade emancipada transformou-se em uma nova barbárie, segundo denúncia dos autores. Eles nos levam a repensar a própria racionalidade, resgatando o significado da ideia de guiar-se pela razão.

Desta forma, o esclarecimento, como projeto iluminista, por meio do qual achava-se que a humanidade sairia do estágio da menoridade, como condição necessária para atingir a maioridade e a autonomia, foi frustrado, pois cedeu espaço para as mazelas da razão instrumental. Os frankfurtianos definem o projeto da Modernidade como o desencantamento do mundo, no qual o conhecimento se torna cada vez mais fonte de poder.

A disciplina e o controle corporal passam a ser preceitos básicos do novo sistema que tem como expressão principal o individualismo. O esclarecimento é totalitário e invade todas as esferas da vida do indivíduo. Sua força está em sua própria contradição, já que este sistema sempre é fortalecido na mesma proporção em que parece estar sendo aniquilado: as tecnologias ampliam a condição de conforto e em paralelo, coberta pelo véu da dominação, cresce a exploração. O mundo moderno, guiado pela razão instrumental, divide a sociedade em homens bem-sucedidos e homens fracassados. Nessa lógica, todo trabalhador deveria, aos moldes do capitalismo, aprender a trabalhar, ser adestrado para o novo processo produtivo. A reprodução da técnica de forma sistemática e o desencantamento do mundo fabricam indivíduos desencantados. Sobre este aspecto, Adorno e Horkheimer (1985) descrevem:

Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se creem impotentes. Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

Esses indivíduos são adaptados às autoridades, esvaziados, e conforme nos mostram Adorno e Horkheimer (1985), o poder do esclarecimento deu ao homem, por um lado seu sucesso e por outro seu fracasso, já que o domínio da natureza viabilizou o esvaziamento do homem e sua submissão às tecnologias. Adorno e Horkheimer (1985) pontuam que se “o animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisificou as almas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 16), para logo após argumentar que:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo próprio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.16).

A economia, para Adorno e Horkheimer (1985) tem uma medida reificadora e sua manipulação é calculada com exatidão, mas seus fins vão além de sua racionalidade. Nos

sentimos à vontade para concluir que a razão objetiva não consegue atingir seu maior objetivo, pois dentro de si estão entranhados elementos irracionais fundamentais para sua autoconservação.

Percebemos o possível potencial emancipador da técnica, cujo desenvolvimento, alavancado pelo capitalismo, foi traído pelos objetivos de lucratividade das classes dominantes. A técnica, desta forma, seria uma maneira racional de organizar e fortalecer uma correlação de severidade e de domínio total sobre o próprio corpo. O aperfeiçoamento carregado pelo aparelho tecnológico e a instrumentalidade do corpo se converte em interventor de uma equação cruel e de uma relação de amor-ódio pelo corpo.

Em outras palavras, o domínio e a manipulação instrumental da natureza, para os quais a técnica é um elemento fundamental, acabaram levando à instrumentalização do humano, bem como à transformação daquela em puro objeto, levando não só a reificação das relações existentes na sociedade, mas à modificação da naturalidade primária do indivíduo, do seu corpo, em um elemento sem vida. Horkheimer e Adorno (1985) nessa mesma direção, advertem sobre os caminhos do progresso:

[...] na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e impotência”, e o progresso se converte em seu contrário: parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 49).

Os autores associam o progresso técnico e humano revelando sua dupla função – libertadora e opressora. Nada pode escapar à ideia de um corpo reificado, contudo “[...]a redução do corpo a uma materialidade desqualificada faz com que ele seja visto como maquinismo, natureza cega, ou, o que é pior, como cadáver” (VAZ, 1999, p. 104).

Nesse interregno, as desigualdades sociais, consequência da técnica, justificadas pelas causas biológicas, tinham como base a teoria da evolução de Charles Darwin. Tal teoria discorre sobre a seleção natural, segundo a qual os organismos que mais se adaptam ao ambiente terão maiores chances de sobreviver e de deixar mais descendentes do que os organismos menos adaptados. Consoante com a afirmação, Bottomore (1988) atesta:

Charles Darwin publicou *A Origem das Espécies* em 1859, texto no qual discutia a trajetória de animais e plantas em termos das leis da hereditariedade, da variabilidade, do aumento populacional, da luta pela vida e da seleção natural, que implica a divergência de caráter e a extinção das formas menos aperfeiçoadas. (BOTTOMORE, 1988, p. 97).

Esta teoria é conduzida para a esfera social de forma a justificar as desigualdades e determinar o lugar de cada indivíduo na sociedade, recebendo o nome de Darwinismo Social. O darwinismo social aplicou a ideia de seleção natural, tratando os indivíduos como competidores entre si, para que pudessem evoluir. “Cada um no seu quadrado”. Assim, com o uso da biologia e da ciência, a burguesia conseguia determinar as funções e papéis de cada sujeito na sociedade, mantendo a sua ordem (SOARES, 2007). De acordo com esse pensamento, características biológicas e sociais determinam que um indivíduo seja superior a outro; as pessoas que se enquadrassem no critério da superioridade seriam, então, as mais aptas à inserção social, conforme os mecanismos de seleção natural. Nesse ambiente, não se devia despendar recursos com os pobres, mas vigiá-los e puni-los, como afirma o estudo de Foucault (1987).

As diferenças sociais eram justificadas em nome do progresso e das “diferentes” aptidões individuais. Uma nova sociedade surgia, a qual só era “igualitária”, “fraterna” e “livre” para uma pequena parte da população, pois a grande maioria vivia na miséria e na degradação, suscetível a vícios, prostituição e doenças. Como uma nova ciência, a eugenia aparece para tratar das questões que geram as desigualdades sociais presentes nesse momento. Ela foi usada como meio para justificar a humanidade de forma biológica (SOARES, 2007).

O corpo passa a ser objeto de cuidado da sociedade, sinonímia de assepsia social, de higienismo e de eugenia. Este corpo biológico, quando bem cuidado, torna a sociedade também saudável. O indivíduo tem que ser forte, produtivo e submisso para manter a nova ordem socioeconômica do capitalismo industrial.

A Educação Física surge em um momento do século XIX, não apenas como a cura para todos os vícios, mas ainda como a forma de instrumentalizar o corpo enquanto força de trabalho. Em uma sociedade pseudoesclarecida, a qual descarta todo resquício de reminiscência do indivíduo, a sua subjetividade natural, se dissolve em regras sendo substituída por sua força de trabalho no jogo da razão instrumental. O positivismo se entranha na alma social para que seja extinta a última instância intermediária entre ação do indivíduo e a norma societal. As atividades físicas eram prescritas por um sistema de regras rígidas, as quais visavam à saúde desse corpo. Passa a ser fundamental, então, o uso das disciplinas chamadas “disciplinas

somáticas”, para que a nova ordem e a nova racionalidade exigidas pela consolidação da sociedade industrial fossem criadas (SILVA, 1999).

A Educação Física, na sua gênese, teve como princípio a reprodução da exploração do capital, com caráter coercitivo, para manter a autoconservação, tornando o indivíduo uma marionete do sistema, já que o corpo era força de trabalho; um tipo de mercadoria que deveria ser adaptada à produção. Nesta lógica de produção capitalista, o corpo mostrou-se tanto oprimido quanto manipulável. A constituição do corpo, agora mediado pelo trabalho, deve ser educada, tendo como ponto inicial as necessidades do modo de produção, da organização social e dos interesses individuais. A sua transformação deve se adequar à racionalidade tecnológica e instrumental.

Nessa direção, o processo de produção capitalista e a sua racionalidade tecnológica se sustentam na estratégia de convencimento das pessoas quanto às demandas sociais de produção subsumidas e veladas tanto no processo laboral quanto na invasão do tempo livre pela lógica do trabalho; desta forma, se asseguraria a recuperação e a prontidão dos trabalhadores para o desempenho de suas tarefas. Era necessário que o proletariado não passasse de um apêndice vivo de um sistema morto, limitando-se a movimentos mecânicos repetitivos e a uma mente acéfala.

Nesse processo de educação do corpo, a Educação Física torna-se um remédio para curar os vícios presentes na sociedade, já que nesse contexto saúde e higiene desse corpo passaram a ser fundamentais, tomando como referência a lógica instrumental. Ela invade o tempo livre e se constitui em mais um mecanismo para o controle e a educação do corpo. O seu principal objetivo é a aceitação e a reprodução da exploração do capital, além da manutenção de uma sociedade “que deveria ser curada”.

A burguesia, então, investe na construção de um homem novo, “um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases”. (SOARES, 2007, p. 5).

A sociedade era compreendida como um corpo social, e esse corpo só funcionava bem se todos os órgãos cooperassem entre si. Com base no progresso da ciência e da técnica, adotado pela burguesia e com um corpo teórico sistematizado, o positivismo passou a explicar o funcionamento do mundo. Viam nas propostas conservadoras de Comte (1978) a possibilidade de superação das questões que se colocavam como entraves ao progresso econômico. Era preciso que os trabalhadores não só tivessem mais disciplina e força, mas também aceitassem a exploração do sistema vigente. A burguesia em nome do capital passa então a investir nos corpos, por meio de uma “Educação Física”, a qual, de acordo com SOARES (2007), seria a

própria expressão física da sociedade do capital. Será através do corpo, do físico, que a burguesia modificará a sociedade do século XIX. Segundo Soares (2007),

Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. (SOARES, 2007, p. 6).

A Educação Física ficará encarregada de inserir novos hábitos à classe trabalhadora, tendo o corpo como engrenagem principal; um corpo que deveria ser controlado. Era necessário domesticar a massa urbana, a qual se ocupava em jornadas de trabalho que variavam de 13 a 16 horas. Eram homens, mulheres e crianças que recebiam salários insuficientes até para manter uma alimentação adequada.

A Educação Física, seja ela estruturada dentro ou fora da escola, será retrato de uma vida biologizada e naturalizada da sociedade e do homem. “Ela incorporará e veiculará a ideia de hierarquia, de ordem da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual (SOARES, 2001, p. 35). A Ginástica, atestado de civilidade, exhibe um corpo milimetricamente reformado, objeto de conhecimento e de intervenção em uma pedagogia de gestos embebecidos pelo silêncio, por preceitos e normas; desde pequenos, os corpos deveriam ser submetidos a uma educação adestrada. Este corpo rígido estava presente nos Estudos sobre Ginástica do século XIX, os quais minunciosamente descrevem os exercícios físicos, assegurando assim o lugar da Ginástica na sociedade. Disseminados em diversos países da Europa, estes estudos são denominados genericamente de Movimento Ginástico.

Os Sistemas Ginásticos, constituem-se, por um lado, como produto do mundo urbano, já que as cidades precisam ser organizadas de modo a conter as doenças, as mendicâncias e a falta de saneamento básico, e, por outro, como modelo tecnicista de educação do corpo, compreendido como uma instância capaz de conter e reprimir desejos, além de preservar energia. A esse respeito assevera Silva (1999):

As relações que se estabelecem com o corpo e, paralelamente, a concepção de saúde que se estrutura nesse período, apresentam fortes marcas de uma ordem econômica tão diversa quanto a do capitalismo... O corpo do indivíduo é a concretização da força de trabalho, mercadoria fundamental nesta nova ordem; o corpo social é a garantia de reprodução dessa mercadoria. (SILVA, 1999, p. 42).

Como modelo técnico de educação corporal, a ginástica é expressão do discurso do poder, pautada no eugenismo, na higiene e na pedagogia, de caráter disciplinador e ordenativo.

A ginástica é construída dentro da mentalidade burguesa, com o intuito de regenerar a raça, moralizar os indivíduos, diminuir as doenças e mortalidades.

Nesse ínterim, a Educação Física se apropria desde o corpo biológico até a saúde do corpo social, vigiado pelo saber médico, o qual acreditava que as classes populares viviam mal por possuírem uma vida imoral, cheia de vícios e sem regras. Era preciso, através da educação do corpo, garantir a saúde e a higiene dessa parte da população, já que os maus hábitos eram a “fonte de miséria” do proletariado. Logo, estes princípios foram introduzidos nas escolas para garantir que os valores burgueses fossem perpetuados e que a sociedade fosse melhorada segundo os moldes capitalistas. O intuito era o de acabar, por meio de seus vínculos, com as práticas populares, bem como trazer disciplina moral e física à população (SOARES, 2002). Particularmente no âmbito escolar, os exercícios físicos, como mecanismo de controle social, vão sendo construídos com base nos princípios médicos, vinculados a um corpo a-histórico, biológico. De acordo com Soares (2002), as expansões das escolas primárias se dão junto às intervenções do meio físico e à pedagogia “da boa higiene”. Uma educação focada no exercício, capaz de formar homens completos e necessários para aprimorar a nova sociedade, com roupagem de cientificidade, importante para fortalecer o pensamento burguês. Segundo Soares (2002), a

[...] educação física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado” (SOARES, 1994, p. 62).

Fica claro nas palavras da autora, que a ampliação da educação primária foi um dos mecanismos para o controle de formas de pensamentos; e o exercício físico, denominado inicialmente ginástica, foi um dos elementos curriculares importantes e decisivos forjados por um discurso laico, que escondia seu caráter conservador e utilitário.

No Brasil, a Educação Física é incorporada de maneira a manter laços com as instituições médicas e militares. Não diferentemente do que aconteceu na Europa, no Brasil, ela foi um instrumento valioso para a intervenção social, buscando não apenas a regeneração da raça, mas ainda a promoção da saúde e dos bons costumes.

A partir dos conhecimentos gerados no cenário europeu, os médicos estruturaram no Brasil um outro. Válido é destacar que os médicos higienistas tiveram um papel de destaque na

Educação Física brasileira, assim como na Europa, com um discurso normativo, disciplinador e positivista, influenciando a sociedade, em especial a educação escolar. A Educação Física era componente do currículo escolar, com pressupostos higiênicos, eugênicos e morais, como uma extensão da educação familiar. Eles ditavam as regras que deveriam ser cumpridas e se consideravam como a esfera mais competente para conduzir a sociedade, conforme nos explica Castellani Filho (1991):

Podemos afirmar, portanto, terem sido influenciados pela ação entabulada pelos higienistas, pautada em conotações de cunho nitidamente eugênicas, que os educadores passaram a defender a introdução da Ginástica nos colégios. (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 44).

Diferentemente do que acontecia na Europa, a Educação Física brasileira esteve, inicialmente, restrita à elite, àqueles que tinham acesso à educação. A Reforma Couto Ferraz, que aconteceu em 1851, introduziu a Educação Física como disciplina obrigatória no município da Corte. Nesse momento, houve resistência por parte da elite, a qual associava as atividades ligadas ao físico com o trabalho escravo, já que não aceitavam seus filhos participando de tarefas que não eram consideradas atividades intelectuais. No entanto, em 1882, a Ginástica passa a ser disciplina obrigatória, oferecida em todos os programas escolares, do jardim de infância às escolas normais, em turno oposto ao horário regular de aulas. (SOARES, 2001).

Posteriormente, em 1854, foram oficializadas a ginástica como matéria a ser obrigatória no primário e a dança, no secundário. No ano 1874, a Educação Física foi incluída nos cursos das duas Escolas Normais criadas no Município da Corte. No final do Império, datado em 1889, destaca-se o parecer Rui Barbosa, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, no qual se incluía a ginástica no âmbito escolar. Nele, Rui Barbosa, deixa explícito a importância de um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual, como notamos nas palavras de Barbosa (1947)

A Ginástica [...] é [...] uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. [...] a pedagogia falsa [...] descartando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades [...] Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie. (BARBOSA, 1947, p. 80).

Vale destacar alguns dos itens do parecer de Rui Barbosa que são importantes para entendermos este momento da história e seus desdobramentos:

- a) Obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância, escola primária e escola secundária, inclusive os cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;
- c) Distinção entre exercícios para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; [...] (BARBOSA, apud MARINHO, 1980, p. 28).

Fica nítida, em seu parecer, a diferença nas atividades para o sexo feminino e o masculino: para os homens o trabalho intelectual, a defesa da nação, o bom soldado, forte e sadio; para as mulheres havia a preocupação com o corpo no sentido de prepará-las para terem filhos sadios e atividades manuais como costura e pintura. Segundo Soares (2001), “[...] o hábito de aprender a olhar, admirar e domesticar o próprio corpo desde cedo” (SOARES, 2001, p. 81).

Fernando de Azevedo (1915), no mesmo direcionamento, justifica a necessidade da “ginástica racional” e coloca: “...exactamente por causa da mutação de nossas tendencias sociaes, e da proeminência actual do cérebro na realização do fim individual e colectivo, a importância destes exercicios subiu de ponto, tornando-se uma necessidade palpitante e indeclinável” (AZEVEDO, 1915, p. 32). Entre 1883 e 1885, membros da Assembleia Legislativa emitiram pareceres com o intuito de colocar a Educação Física de forma conjunta com a disciplina Educação Moral. Isso nos mostra o significado das práticas corporais naquele dado momento, baseadas na ideia de que um corpo saudável é sinônimo de uma mente saudável.

De acordo com Marinho (1980), dentro dos princípios de militarização, foi publicado em 1888 o *Manual Teórico Prático de Ginástica Escola*, por Pedro Manoel Borges, no qual se defendia a obrigatoriedade dos exercícios físicos. É notório que, no discurso da época, sempre foi reforçada a importância da disciplina Educação Física, ao mesmo tempo em que havia um plano de fundo, no qual ficava nítida a preocupação da elite no Brasil Colonial com as questões ligadas ao corpo, à saúde e à higiene.

Dentro da estrutura educacional, percebemos um espaço disciplinar da Educação Física, incluindo exercícios físicos sob forma de ginástica e cuidados higiênicos. Lino Castellani Filho (1991), em seu livro *Educação Física no Brasil uma história que não se conta*, ao traçar um panorama institucional da educação no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas

do século XX, no que concerne à Educação Física, nos lembra sua ligação com os objetivos de eugeniação e, como ele diz, “um tímido início do seu distanciamento das questões da própria higiene” (CASTELLANI FILHO, 1991, p.76).

Um novo desenho social foi estabelecido, impulsionado pela industrialização, pelo espírito moderno, pelas reformas urbanas, pela intensa imigração e pelos avanços no campo da medicina, o que reforçou ainda mais a ideia de higienização social, a qual influenciou diretamente na educação. Pautada nas ciências biológicas, de acordo com o saber médico higienista e amparada pela moral burguesa, à Educação Física foi atribuído tanto a educação do físico quanto o dever de reeducar.

Percebemos, então, que a história da Educação Física sempre esteve ligada ao adestramento do corpo, sendo ele um elemento essencial para forjar aquele indivíduo “forte”, “saudável indispensável no processo de desenvolvimento do Brasil (CASTELLANI FILHO, 1991). Ela incorporou o paradigma da homogeneização, adotando critérios de mensuração, comparação e “equivalência física, resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um” (SOARES, 2001, p. 126), passando a ser a expressão física da sociedade do capital.

A Educação Física esteve, através da história, a todo momento, a serviço do capitalismo, através do controle sobre o corpo. Na contemporaneidade, embora haja um movimento que, desde dentro, a analisa e a estuda sob a perspectiva cultural, ainda hoje temos fortes resquícios da Educação Física que se estabeleceu no século XIX, resultado de uma cultura social que é reforçada na escola, nas aulas, que absorve e interpreta concepções corporais presentes em outros tempos. Vemos uma disciplina ainda à mercê da razão instrumental, de regras padronizadas nas quais o corpo não escapa de forma ilesa de exercícios repetitivos e da competição. Nessa direção, o “corpo é entendido unicamente como instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela funcionalidade técnica” (KUNZ, 2004, p. 25).

Após décadas, vemos que os elementos das aulas de Educação Física, conforme as palavras de Darido e Rangel (2005), ainda estão relacionados à mera prática, à habilidade de realizar gestos técnicos dos movimentos como saltar, correr, arremessar e pular, com foco nas capacidades físicas da força, da velocidade, da resistência ou das técnicas, as quais limitam o educando à simples prática dos movimentos. Em outras palavras, significa a falta não só de possibilidades para melhor compreender o indivíduo em sua totalidade, mas também de exploração da riqueza dos movimentos corporais, limitando-se ao adestramento corporal, em práticas vazias de conteúdos em favor de uma mera ocupação do tempo.

As aulas de Educação Física ainda se constituem em um espaço de práticas históricas que envolvem a aptidão física em que os mais aptos têm destaque, pois carregam elementos da competição, da tolerância à dor, do desempenho máximo dos corpos, o qual pode ser um sintoma da consciência reificada, uma dependência doente com o corpo. É sobre isto que nos lembra Adorno (2006) quando traz a crença de que uma educação severa traria benefícios pedagógicos e consequentemente o fomento de preconceitos.

Nesse ambiente opressor, que carrega marcas de segregação, como ficam os alunos com deficiência? Como estimular uma consciência verdadeira nas aulas de Educação Física se a pseudoformação é a forma dominante da consciência, decorrente de uma estrutura de dominação, baseada em um espírito alienado? Como deverá ser uma aula de Educação Física de forma a incluir e não a excluir? Esta última questão norteará o subcapítulo que segue.

2.2 Educação Física e novas perspectivas: um sucinto apontamento

Como vimos anteriormente, a técnica assumiu um papel de destaque na Educação Física com base nos princípios das comparações objetivas em que o cronômetro e os cálculos se sobrepõem às condições objetivas. Estas tendências de selecionamento e instrumentalização, nas quais habilidades e biotipo físico são determinantes, pois o movimento humano é visto de forma naturalizante, mantêm um elo estreito com a Educação Física Escolar até hoje, reafirmando uma concepção positivista da disciplina.

Contraopondo essas ideias, Betti (1996) afirma que a Educação Física tem como tarefa principal, no âmbito escolar, introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando indivíduos capazes de produzi-la, reproduzi-la e modificá-la. Esse desafio se coloca em uma Educação Física marcada por uma história de práticas mecanicistas que tem seus resquícios até hoje, na qual o aluno não tem capacidade crítica nem autonomia diante do que lhe é apresentado, reduzindo suas práticas a um fazer mecânico, cujo aprender se reduz a executar gestos técnicos.

Ao romper com as barreiras dessas explicações, fortalecidos pelas Ciências Humanas e Sociais, visando um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora, a cultura corporal do

movimento² é vista como uma proposição epistemológica, que reconhece o movimento humano como parte do mundo do qual faz parte, como um fenômeno que possui intencionalidade e significados culturais e não se restringe apenas à dimensão física, em que o corpo está separado do mundo.

Bracht (2005) afirma que o termo mais apropriado seria cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento, e acrescenta que qualquer um deles embasa uma nova reformulação do objeto da Educação Física, encaminhando-a para que um maior peso seja colocado na definição de cultura, trazendo uma reflexão sobre seu contexto social e histórico e redefinindo a ligação estreita entre Educação Física, natureza e conhecimento.

No livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, coordenado por Soares et al. (1992, p. 62), referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, os autores fazem uma reflexão acerca da categoria cultura corporal e trazem um diálogo com a literatura e com as entrevistas realizadas com os autores, particularmente refletindo acerca do objeto de estudo da Educação Física escolar na perspectiva Crítico-Superadora. Segundo os autores, “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 62).

Nessa mesma direção, Escobar (1995) aborda a cultura corporal se referindo ao “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR, 1995, p. 94). Essa perspectiva de organização do conhecimento vai no sentido contrário aos discursos positivistas, que em sua abordagem priorizam os estudos das Ciências Naturais. Ela caminha para o entendimento a partir da junção entre corpo, natureza e cultura, o que favorece uma leitura crítica do mundo, caminhando e problematizando o ponto de vista que se pauta na causalidade linear, que reduziu o corpo a uma máquina, bem como questionando o isolamento entre corpo e mundo, em que o ser humano se mantém afastado da natureza.

Esse discurso nos faz tecer críticas à ruptura natureza e cultura, notória nas áreas do conhecimento que não dialogam entre si, já que, as explicações sociológicas não se comunicam com o entendimento das ciências naturais reciprocamente. A Educação Física, na perspectiva da cultura corporal, não se limita a uma visão unilateral, mas caminha para o diálogo entre as

² Cultura corporal do movimento pode ser encontrada na literatura com a terminologia “cultura corporal” sugerido por Soares et al. (1992), a terminologia “cultura corporal de movimento” lembrado por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1999) e a “cultura do movimento” recomendado por Elenor Kunz (1992, 2004).

duas áreas do conhecimento. Desta maneira, valoriza a historicidade do corpo e suas modificações, as quais fazem com que os gestos adquiram significados novos mediante as experiências que vão acontecendo de acordo com o mundo que lhes é específico. Assim, envolvem a junção do corpo, da natureza e da cultura, como expresso por Mendes e Nóbrega (2009):

[...] abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do seu corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais. Um conhecimento que permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, cultura e história. A linguagem sensível é revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade. Somos capazes de criar e recriar, e, ao mesmo tempo em que nos expressamos, conseguimos nos comunicar. (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 6).

Refletir sobre este aspecto é pensar que a cultura do movimento envolve a relação entre corpo, natureza e cultura, instigadas pela atividade orgânica e pelas trocas culturais, em uma lógica recursiva que cria e recria os jogos, as danças, os esportes, as lutas ou as ginásticas, gerando mudanças não apenas individuais, mas ainda na sociedade da qual o indivíduo faz parte, indo na direção de combater interpretações idealistas e fenomenológicas na Educação Física.

Segundo Taffarel e Escobar (2009), as visões idealistas são aquelas que não levam em conta as formações econômicas e históricas, na determinação do ser social e desacreditam que a formação das classes sociais se estabeleça em detrimento do modo como os homens produzem suas vidas. Visões que não veem tanto o fato de que isto seja historicamente situado quanto o fato de que não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens. Em uma visão marxista, Taffarel e Escobar (2009) asseveram:

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/p).

Conforme as autoras em tela, a cultura corporal é considerada como objeto de estudo da Educação Física escolar reafirmando a dialeticidade da grandeza cultural do corpo e do corpo dentro da cultura. Fica claro que, nesse contexto, o papel importante da atividade humana é responsável por esta proporção, uma vez que, à medida que o homem também se constitui como homem constrói sua realidade pessoal e social dando sentidos e significados aos diferentes temas da cultura corporal.

Elenor Kunz, um dos principais autores da metodologia crítico-emancipatória, utiliza para embasar sua fundamentação metodológica de ensino filósofos da Escola de Frankfurt, em especial autores da primeira geração como Adorno, Horkheimer, e Habermas, da segunda geração. O autor em questão estabelece em suas obras o vínculo entre emancipação e ação comunicativa³. Ele discorre sobre o “agir comunicativo”, importante para que o aluno entenda a sua realidade e a transforme.

Vale ressaltar que Adorno e Horkheimer (2006) negam o conhecimento perfeito como propõe Kunz (2004) e nos direcionam para o conhecimento como algo inacabado que continuamente deve ser repensado, o que Adorno (2006) chamaria de inflexão em direção ao sujeito. Acreditamos, nessa direção, que as discussões elencadas pelos teóricos da primeira geração dão conta de fornecer subsídios para a edificação de uma prática educativa que visa à emancipação dos sujeitos.

Nessa concepção, os conteúdos devem avocar um papel teórico-prático, abarcando três categorias (KUNZ, 2004): o Trabalho – que refere-se ao desenvolvido no ato de treinar habilidades e técnicas, fundamental para que o aprendizado propicie a participação nas atividades esportivas, além de melhorar a performance física e técnica; a Interação Social – existente no processo coletivo do ensinar e aprender, processo que necessita ser normatizado dialogicamente pelos participantes, levando em consideração elementos como conteúdo e contexto; e a Linguagem – que proporciona o conjunto do processo, e que dentro da Educação Física vai além do sentido verbal, uma vez que existe a linguagem corporal.

³ Segundo Fenterseifer (2001), a teoria da ação comunicativa, que busca a racionalidade emancipatória, foi desenvolvida por Habermas. O teórico rompe com a primeira geração da Escola de Frankfurt, mas necessariamente com o pessimismo da Dialética do Esclarecimento apresentado por Horkheimer e Adorno, mas se mantém atrelado aos ideais emancipatórios. Em outras palavras, concomitantemente o filósofo dá continuidade aos pressupostos da Teoria Crítica e rompe com a mesma, quando formula a Teoria da Razão Comunicativa, partindo do princípio de que o problema estaria nos meios teóricos existentes na teoria idealizada pelos autores frankfurtianos da primeira geração.

Essas competências, ao serem desenvolvidas no decorrer do processo formativo, podem levar o aluno a estabelecer uma relação autônoma com a cultura corporal, rompendo com o modelo educativo tecnocrático no sentido de instigar os alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes, proporcionando a capacidade de interagir no meio em que vivem, na direção de garantir espaços para estas práticas e desenvolver valores que permitam um enfrentamento crítico contra os valores dominantes.

Vemos, assim, uma Educação Física que leve em conta a realidade educativa e as especificidades de cada educando, na direção de formar indivíduos capazes de compreender “criticamente” os componentes culturais, sociais e históricos, não se limitando a práticas tecnicistas. Sendo assim, os pontos levantados pelos frankfurtianos e por Kunz são importantes para refletir sobre as questões inerentes às aulas de Educação Física Escolar, contribuindo para uma prática educativa pautada por um ensino emancipador e uma educação reflexiva. Esta opção implica pensar sua prática e a sua legitimação capaz de construir um projeto voltado para reconhecer as diferenças e singularidades presentes na escola, pois entendemos que este é um lugar privilegiado para a realização deste esforço, haja vista que, hipoteticamente, pode e deveria ser um ambiente onde o exercício da crítica permanesse livre dos limites impostos pelo sistema.

2.3 Alunos com deficiência, aulas de Educação Física e preconceito

O pensamento da inferioridade de pessoas ou de determinados grupos que apresentavam diferenças foi naturalizado socialmente e reforçado pelas teorias dominantes em diferentes culturas, em vários momentos. O preconceito se faz presente e é incorporado nas relações sociais e aquilo que foge do padrão, ditado pela sociedade administrada, é colocado à margem. Esta sociedade separa, segundo seus critérios segregacionistas, o que seria normal daquilo considerado anormal, o que é feio do que é belo, o que é diferente do que é igual, o que é deficiente do que é eficiente.

Nessa direção, a escola, como instituição formadora, acaba por reproduzir este padrão social que define a normalidade. Logo, aqueles estudantes, por não se enquadrarem nos padrões de normalidade instituídos pela cultura escolar, encontram inúmeras barreiras atitudinais, uma vez que a própria escola/sistema geralmente suscita o florescimento de atitudes de preconceito. As barreiras atitudinais geralmente resultam do preconceito que predispõe indivíduos e/ou grupos sociais que vivem a condição de deficiência. No cotidiano de pessoas com deficiência,

a vivência de situações ou comportamentos preconceituosos caracteriza-se como um evento comum.

O corpo com deficiência ou que foge à norma no âmbito escolar, em especial nas aulas de Educação Física, confirma a relação entre estrutura de classes sociais e as relações de poder. Tal ideia, do que é normal ou anormal, carrega implicitamente elementos de discriminação e justifica as desigualdades sociais, pautadas em um tipo ideal de homem, referendado pelo sistema capitalista como corpo útil e produtivo. Na Educação Física notamos a valorização do pensamento cientificista fortalecido pela influência exercida pelas áreas biomédicas, as quais acabavam orientando as práticas escolares dessa disciplina, através de um paradigma biológico amparadas nas práticas mecanicistas.

Sem dúvida, a exclusão desses alunos na aula de Educação Física é uma variável bastante corriqueira. Alunos que, mesmo presentes, “estão ausentes”, pois não apresentam o mesmo desempenho que os demais e ficam de fora das atividades uma vez que os colegas constroem formas explícitas de exclusão das práticas corporais. Não participando da aula de forma efetiva esses alunos assumem um “não lugar”⁴, acabam por perder interesse pelas aulas não as identificando como importantes para sua formação. No ensaio *Educação – para quê?* Adorno (2006) nos lembra sobre a importância de discutirmos para onde a educação deve nos guiar:

No instante em que indagamos: Educação – para quê?, onde esse para quê não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas, sobretudo uma vez perdido este para quê, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 2006, p. 141).

A barbarização produzida pelas relações irracionais traz essa perda de sentido do processo educacional, afetando a capacidade do aluno de ter experiências. Por todas estas razões, a escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física, deve ser um terreno propício para a experiência, capaz de se contrapor ao preconceito, à alienação e à formação precária, identificadas como pseudoformação (ADORNO 2006), e que bloqueiam o educando para ser apto à experiência, já que carregam consigo aspectos objetivos e subjetivos, promovendo a conscientização do processo de dominação presente na sociedade.

⁴ O termo “não lugar” corresponde ao que Marc Augé emprega para designar um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer identidade.

Segundo Adorno (2006), a educação tem sentido se unicamente dirigida para uma autorreflexão. O autor também afirma que a educação teria como responsabilidade “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 14), e não a modelagem das pessoas. Seria isto, inclusive, da maior importância política para o autor, ou seja, promover o esclarecimento. Em outras palavras, indo no sentido contrário aos objetivos da sociedade administrada que estimula a indiferença, a sinonímia entre deficiência e incapacidade, a competitividade e a frieza ante os mais “fracos”. A privação da experiência junto aos considerados mais frágeis estimula nossa indiferença e uma superioridade enganadora diante das diferenças.

As aulas de Educação Física escolar, quando enfatizam a hierarquização, o desempenho motor e enaltecem quem tem mais desempenho atlético, sem considerar outras dimensões do aspecto corporal, favorecem a exclusão dos alunos com deficiência e as relações autoritárias que Adorno (1985) aponta como tirania do coletivismo. Essa expressão se aplica às situações em que comportamentos e ideias tidos predominantemente como “normais” se impõem de tal forma que impedem a manifestação e a realização da individualidade e das ideias minoritárias.

A complexidade deste fenômeno nos leva a dar uma atenção às condições objetivas como subjetivas dos alunos. Neste cenário, Adorno (1985) registra que seria necessário dar atenção especial ao comportamento excludente entre os educandos e à injunção de poder por intermédio da força física ou ameaça verbal, pois o outro, o diferente, não é compreendido como sujeito, e sua dimensão subjetiva é negada. Assim ele é incluído apenas no campo objetividade, podendo ser manipulado e violentado, portanto, excluído do campo escolar.

Não se pode esquecer que nas relações sociais da atualidade predomina o que Adorno (1982) diz em Teoria Freudiana e o Padrão da Propaganda Fascista:

Eles dão ênfase ao fato de serem diferentes das pessoas de fora, mas diminuem tais diferenças dentro do seu próprio grupo. Tendem também a eliminar as qualidades distintivas entre si, menos a hierárquica. “Estamos no mesmo barco”. Ninguém deve ser melhor do que ninguém. O intolerante, o intelectual e o epícurio sempre são atacados. A corrente do igualitarismo malicioso e da fraternidade universal – que inclui a humilhação – é um componente da propaganda fascista. É o fascismo mesmo. Realmente ela encontra seu símbolo na ordem notória de Hitler: eintopfgericht. Quanto menos querem que se modifique a estrutura social, mais eles pregam sobre a justiça social. Isto significa que nenhum membro da “comunidade do povo” deve gozar dos prazeres individuais. O igualitarismo repressivo, substituindo a verdadeira igualdade pela abolição da repressão, é algo integrante da mentalidade fascista e é refletido em seus agitadores (ADORNO, 1982, p.131)

O padrão do fascismo que percebemos nas estruturas hierárquicas da escola, especialmente aqui falando das aulas de Educação Física, tem como resultado a expressão do menosprezo. O ato de comparar os que não se destacam com os mais aptos se faz presente; é o que Adorno (2006) chamou de dupla hierarquia: hierarquia oficial e a hierarquia não oficial.

Sobre a competitividade, elemento que tem destaque nas aulas de Educação Física, Adorno (2006) nos alerta para a urgência de “desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas” (ADORNO, 2006, p. 161). A cotovelada é uma expressão nítida da barbárie. Assim, se a aula de Educação Física estimula a competição e separa os alunos entre piores e melhores, ela não só fortalece a eficiência da meritocracia e da mensuração dos indivíduos, como também pode favorecer atitudes preconceituosas contra os alunos com deficiência que não terão o mesmo desempenho que os demais, nas aulas. O que Adorno (2006) pretende com a educação contra a barbárie é que as pessoas criem uma aversão à violência física; e a escola tem um papel fundamental neste aspecto.

A esse respeito, Adorno (2006) evidenciou a ligação entre o fracasso escolar e o fortalecimento da dupla hierarquia que foi amplamente observada pelas destrutivas forças como o fascismo. Nessa circunstância, na instituição escolar são fortalecidos o empobrecimento espiritual e a exclusão progressiva dos alunos que apresentam alguma diferença ao invés de ser estimulada a subjetividade dos educandos. Daí, então, que as hierarquias escolares não possam ser pensadas sem fazermos uma analogia com as hierarquias sociais:

este fracasso (da escola em formar indivíduos não violentos) é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (ADORNO, 2006, p. 111).

É nessa vertente que as aulas de Educação Física contribuem com a manutenção dessas hierarquias, quando privilegiam o bom desempenho nas atividades corporais, fazem comparações entre os alunos, estimulam a adaptação às normas e atrelam boas notas ao desempenho físico, sem considerar o progresso do aluno dentro de suas limitações e sua subjetividade, o que fica bem claro nas palavras de Casco e Dias (2011):

Na escola, exercício mal feito, a nota baixa, o trabalho mal elaborado, a descoordenação motora, o tropeço na hora do gol, o linguajar mal estruturado, são frequentemente expostos como imagens de quem já sofreu as mutilações às quais todos devem evitar, utilizados como modelos negativos, sobre os quais se projetam atitudes de desprezo e humilhação. (CASCO; DIAS, 2011, p. 140).

Certamente no processo educativo das aulas de Educação Física, os alunos e, às vezes, até mesmo os professores, podem estar fomentando a hierarquia não oficial, já que existe implícita e explicitamente uma veneração construída historicamente e ainda não libertada, pela força e esperteza demonstrada pelos alunos que estão no cume dessa hierarquia (ADORNO, 2006). Por outro lado, vale destacar que a hierarquia não oficial, do mesmo modo que destaca a lei do mais forte, pode levar ao desenvolvimento do aluno no sentido emancipatório. Pois, ser popular, ter boas notas e ser melhor nas atividades corporais também facilita a socialização entre os pares e ajuda no desenvolvimento dos alunos para respeito mútuo e a identificação com os mais frágeis. Adorno (2006) não deixa de considerar importante a autoridade para a formação individual, mas pontuando que ela pode trazer risco se for autoritária e incitar à dependência. Então nos leva a entender que dependerá dos processos formativos que ocorrem durante a aula. Assim, as duas hierarquias coexistem e são estimuladas, de forma visível ou não. Segundo Crochík et al. (2018):

a reflexão sobre os processos que atuam na base desse fenômeno por parte da escola contribui para potencializar a competição entre alunos de forma que seja negada a identificação com aqueles que estão na base dessas hierarquias (os considerados menos estudiosos e os considerados menos populares) e para a ausência de solidariedade entre eles. (CROCHÍK et al., 2018, p. 1).

Conforme enfatizado, os mecanismos de dominação, oficiais e não oficiais, não se limitam a uma relação apenas dentro da escola, pois está também presente nas relações sociais. É o que fica evidente em Adorno (2006), quando salienta:

[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desenvolvimento, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira. (ADORNO, 2006, p. 111).

Ainda sobre a competição dentro do ambiente escolar, Adorno (2006) a considera como um elemento de educação para a barbárie, considerando que as finalidades humanas são esquecidas: “aprende-se latim tão bem assim por causa da vontade de saber latim melhor do que o colega na carteira à nossa direita” (ADORNO, 2006, p. 161). Essa competição que reforça a dicotomia entre os fortes e fracos, bons e maus, reforça a estereotipia, ou seja, o emprego de

rótulos e faz proliferar tanto uma visão preconceituosa quanto visíveis deformações no processo formativo.

Tais afirmações nos remetem ao estigma que desqualifica as pessoas com deficiência, apontando-as como incapazes e inferiores, reduzindo-as à deficiência, sendo barradas por meio de uma percepção gélida da sociedade contemporânea, tornando-as sujeitos ofuscados (SILVA, 2006). O estigma, assim, dá mais visibilidade ao alvo do preconceito, porém, essa ofuscação, conforme a autora citada anteriormente, não é a resultante da deficiência, mas da gelidez do olhar cuidadoso do intolerante, fixo apenas na deficiência.

Não se trata de universalizar a semelhança, mas de aproximar-se criticamente do diferente. E isso é vedado terminantemente ao comportamento preconceituoso. Silva (2006) nos relembra: “A lembrança da fragilidade humana, da diferença entendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social” (SILVA, 2006, p. 426), o qual deixa clara a posição que ocupam as pessoas com deficiência na sociedade.

Para ir mais além, recorremos a Adorno (2006), o qual enfatiza: “A pressão do geral dominante, sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, têm uma tendência a destruir o particular e o individual, juntamente com seu potencial de resistência” (ADORNO, 2006, p. 122).

Pensamos que, ao problematizar estas ideias, são encontrados subsídios fundamentais para considerar que na dimensão escolar “continuidade e ruptura convivem lado-a-lado” (CROCHÍK, 2006, p. 285). Significa que não há um em detrimento do outro. Assim, é possível existirem a cooperação, a solidariedade e a composição da cidadania, acentuando-se o diálogo, a discussão e o esclarecimento no âmbito da escola.

Reforçando o que foi dito acima, a Educação Física Escolar não deve fortalecer elementos que garantam a manutenção da desigualdade, desenvolvendo práticas seletivas, autoritárias, competitivas, mas tornar-se um local privilegiado tanto para o surgimento de experiências formativas quanto para o acolhimento das diferenças, como Adorno (1985) defendia. A escola, desse modo, poderia até contestar as experiências advindas do meio familiar, frequentemente ligadas ao aprendizado do preconceito. O que mostra a assertiva do autor ao reforçar o caráter autoritário da disciplina corporal.

Sem dúvida, esses são *locus* privilegiados para construir relações solidárias através da experiência formativa e assim produzir uma resistência ao preconceito com relação às pessoas com deficiência, uma vez que a experiência age como ‘antídoto ao preconceito’ (CROCHÍK, 2011).

Desta maneira, devemos pensar nos desafios que a contemporaneidade nos impõe no enfrentamento às desigualdades sociais e tomarmos posição em relação aos contextos de exclusão social aos quais, invariavelmente, estamos submetidos. Assim, o enfrentamento da barreira do preconceito, entranhada nas relações sociais, em especial nas aulas de Educação Física, passa por uma verdadeira formação, contrapondo-se ao que Adorno (2006) denominou como reduzir/restringir a educação à adaptação e/ou reprodução. Assim, “contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento” (ADORNO, 2006, p. 138).

Nessa direção, podemos estabelecer similitude entre as formulações teóricas contemporâneas da Educação Física Escolar e a Teoria Crítica, ideia fortalecida por Ghiralddeli (1997), sobre a promoção de uma prática pedagógica calcada na reflexão, em que "a Educação Física se reestrutura como prática reflexiva" (GHIRALDDELI, 1997, p. 58). Giroux (2000) completa afirmando que a reflexão crítica assume papel central na configuração de uma força resistente aos mecanismos de reprodução capitalista, análise já presente nos escritos de Adorno (2006), que reclamava a necessidade de uma formação cultural como elemento que teria condições de se contrapor à “semiformação” difundida pela “semicultura⁵” que forma para desumanizar. Assim:

os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam nas insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante da força e poder do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade. Para elas, a própria categoria formação já está definida previamente. O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de contextos que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. (ADORNO, 1996, p. 338).

Como vemos, há uma preocupação com a formação, que se contrapõe à semiformação, um dos marcos dos escritos de Adorno, o qual abarca o reconhecimento dos elementos que levaram a humanidade à regressão de sua razão, deixando transparente a negação de sua formação, ou seja, a semiformação. Ela está presente na estrutura social que se baseia na

⁵ Alguns autores traduzem também como pseudoformação / pseudocultura

exploração. Segundo Maar (2006), “a crise do processo formativo e educacional [...] é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. E, [...] o conceito de ‘semiformação’¹ constitui a base social de uma estrutura de dominação” (MAAR, 2006, p. 19).

O conceito de formação, trazido pelo teórico, passa como proposta pedagógica com o intuito de enfrentar criticamente o processo de semiformação, opondo-se a ele, e a favor de uma educação emancipatória. De acordo com Adorno (2006), a pseudoformação pode ser categorizada pela ênfase em uma formação para um ajuste, referido às demandas necessárias para a manutenção da sociedade contemporânea. Isto teria como sustentáculo a indispensabilidade tanto da autoconservação individual e do medo, não havendo uma reflexão sobre o que leva a sociedade e os sujeitos a terem de estabelecer-se da forma em que se constituem, quanto da formação dirigida à aquisição de um conhecimento que se considera como um fim em si mesmo.

Desse modo, as arbitrariedades sociais não seriam pensadas de forma imediata, já que, segundo Adorno (2006), para uma sociedade se constituir isenta de injustiça seria necessária uma formação inversa à violência e favorável ao conhecimento do que gera essa violência, fortalecendo a importância de as aulas de Educação Física serem um local privilegiado de apropriação da cultura corporal e de práticas inclusivas calcadas na experiência e na reflexão, capazes de desconstruir os preconceitos incorporados durante a formação do indivíduo.

Adorno (2006) em vários momentos se refere a uma sociedade danificada, na qual continuamente ocorrem manifestações de barbárie cujas condições objetivas se assemelham às que permitiram os horrores de Auschwitz e que ainda estão presentes na civilização, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes.

Em suas obras defendia o esclarecimento como meio fundante à compreensão da realidade. Para tanto, conferiu à razão uma força crítica, procurando demonstrar diferentes aspectos do real para direcionar o homem a um novo patamar de análise e de consciência. Desta forma, utilizou-se da educação para defender um modelo educacional que combatesse, primordialmente, questões que proporcionassem o ressurgimento de Auschwitz, uma de suas grandes preocupações. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119).

Daí, defende a educação como geradora da autorreflexão, que se desenvolve enquanto esclarecimento geral e que não favoreça as dicotomias, a insensibilidade, a exploração das pessoas. Fica visível assim que, para Adorno (2006), a educação para a emancipação tem o mesmo significado da educação para a experiência e ressalta que a barbárie é parte intrínseca de todo processo civilizatório. Nesse sentido, não se deve fomentar experiências formativas que valorizem a exclusão, os estereótipos e o preconceito, mas o desenvolvimento da educação para

a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e permanente pressão do coletivo sobre o particular.

Nessa direção, essas posições podem convergir para um ponto fundamental: questionar e superar práticas sociais baseadas nas desigualdades. O que ocorreu no plano concreto das relações sociais foi o estabelecimento de relações desiguais em que preponderou o princípio do mercado sobre os demais princípios da regulação social, subordinando tanto o princípio do estado quanto o princípio da comunidade à sua normatização. Tal fato decorre do desenvolvimento das condições históricas que redundaram no aprofundamento das relações que desencadearam a organização capitalista da vida individual e coletiva nas sociedades modernas.

A educação só poderá atingir tal propósito se estiver fortemente comprometida com a emancipação, e, conseqüentemente, com o enfrentamento do preconceito tão impregnado nas relações sociais, em especial nas relações escolares, passando por uma verdadeira formação e contrapondo-se ao que Adorno entendeu por reduzir/restringir a educação à adaptação e/ou reprodução. Isso passa necessariamente tanto pelo enfrentamento das barreiras existentes no mundo administrado quanto pela reconsideração das condições atuais da racionalidade humana na busca de o homem encontrar seu lugar em meio ao progresso técnico. Busca-se, assim, tornar a educação um projeto de desbarbarização, de formação de uma consciência verdadeira, de enfrentamento do preconceito, não apenas permitindo a reapropriação da educação emancipatória, mas ainda enfrentando a regressão que se deu ao longo da história.

3 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Falar da deficiência e de suas representações nos leva a fazer uma retrospectiva histórica do conceito, para, assim, entendermos o gestar desse fenômeno e entender as especificidades de sua configuração. Tal afirmativa nos leva a constatar que a deficiência é um fenômeno intrinsecamente histórico, presente nas diversas sociedades, o que nos faz considerá-la como uma constante e não um desvio. E, como reitera Omote (2004), quando delinea que a história da humanidade mostra diversas maneiras de enfrentar/lidar com as diferenças, motivo de alguma atenção especial, seja de temer, admirar ou idolatrar.

As diversas diferenças humanas ganharam no processo histórico diferentes tratamentos. Condições que foram alvos de abominação, podendo levar à exclusão e à eliminação, tornam-se elementos de afeição e simpatia conforme o período histórico e os lugares, recebendo diferentes interpretações. A partir desta referência é possível afirmar que a deficiência e as formas de lidar com ela variam de acordo com a época e o lugar, podendo ser ou não sinalizadas como descrédito ou desvantagem social. É possível verificar, também, condições diversas em um mesmo período histórico, fato coerente com a compreensão de que a história é síntese de rupturas e continuidades.

É válido destacar que, apesar de os componentes biológicos assumirem função considerável na definição orgânica da deficiência, a sociedade exerce interferências distintas em sua conceituação e na abertura de seu campo de possibilidades. Assim, é necessário atribuir novos significados à deficiência e entendê-la como produto de temporalidades históricas específicas, a partir dos mecanismos pelos quais a sociedade foi direcionando e explicando seus fenômenos universais. A historicização mostra outras possibilidades para além do saber hegemônico imposto, uma vez que as mudanças de conceitos morais e econômicos interferem diretamente na forma como a deficiência é entendida e explicada. “Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social” (SILVA, 2004, p. 4).

Desse modo, para compreender como a sociedade contemporânea percebe a deficiência, é imprescindível conhecer as diversas concepções proclamadas em alguns momentos, embora elas não aconteçam de forma linear. Assim, é fundamental traçar um panorama histórico dessas relações que a sociedade determinou ao longo dos tempos para com as pessoas com alguma deficiência, uma vez que elas ressoam nos tempos atuais.

3.1 Um olhar sobre a deficiência

A história aponta diversas formas de a sociedade perceber as pessoas com deficiência/diferença. Como ponto inicial, enfatizamos que a existência humana não se dá no vazio, mas se estabelece em um contexto regulado e regulamentado por normas/regras provenientes dos sistemas de valores que são elaborados a partir das relações vigentes em cada momento histórico e, assim sendo, importa fazer o resgate de períodos históricos que demarcaram a existência das pessoas com deficiência, mesmo sabendo tratar-se de um recurso didático, posto que a história é também imbricada de estágios, de atitudes e pensamentos diversos e/ou antagônicos.

Diante dos poucos registros existentes sobre a Antiguidade, notamos que o misticismo, a religiosidade e a superstição (FERREIRA; GUIMARÃES, 2005) asseguraram atitudes de proteção, rejeição, de preconceito e até mesmo de extermínio em relação a essas pessoas neste período. No Mundo Antigo, quando as pessoas apresentavam alguma deficiência não eram exterminadas, mas viviam de alguma forma à margem da sociedade. Em ambas as situações trazidas por Garcias (2002), estas pessoas eram consideradas dentro de uma categoria de anormalidade, tendo um papel diferenciado dos demais.

Já a Idade Média, como assegura Finkelstein (1980), representou o desvio em sua relação com a corporeidade definida como desigual, se comparada à Antiguidade Grega e à Idade Moderna, posto que a diferença expressa pela deficiência não se encontrava segregada da sociedade. As pessoas com deficiência eram incorporadas ao trabalho e ao cotidiano das relações dessa sociedade, tendo controle de sua vida.

Sobre este momento, Oliver (1996) retrata:

a contribuição que o indivíduo fornecia à produção da riqueza social não era computada por cabeça e destacada do grupo. A família, a comunidade, o clã, enfim, o coletivo produzia e todos eram avaliados pelo conjunto da produção. Sucesso de todos, prejuízo, assim como possíveis sanções também. (OLIVER, 1996, p. 47).

Embora as condições de vida fossem difíceis, essa situação valia para todos e não havia uma distinção significativa em razão de possíveis diferenças. Nesse período, o cristianismo já associava as deformidades ao diabo, porém elas eram ligadas muito mais ao ridículo do que ao demônio. Somente a partir da baixa Idade Média, com a associação do conceito de monstro com a figura do maligno, é que elas passam a ser entendidas como a encarnação de algo

destrutivo. A partir desse período, com a ascensão do cristianismo na Europa, houve mudança no conceito de monstro: a estranheza do ‘bizarro’ vai ser substituída pelo medo do maligno. Leite Junior (2006) completa esta ideia ao afirmar que, se até o século XII o monstro era visto por um lado cômico, a partir de então passa a ser visto como algo nefasto.

Não por acaso, a sociedade foi palco de dois importantes processos que ocasionaram mudanças significativas no curso da história das pessoas com deficiência: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, as quais geraram dois sistemas político-religiosos. Ambos tratavam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado da possessão demoníaca.

Não sendo à imagem e semelhança de Deus, as pessoas com deficiência eram colocadas como à margem da condição humana. Assim, quanto mais se finda esta época, maior é a associação entre o maligno e o monstro; e a deficiência torna-se mais sinônimo de alma deformada. A estranheza até então gerada pelos monstros vai ser substituída pelo temor do mal, vistos como geradores de abominações ainda reconhecidas pelo seu físico e não por atitudes.

Segundo Kappler (1994), o entendimento sobre a monstrosidade depende do lugar em que se origina. Porém, desde as primeiras especulações sobre esse fenômeno, o monstruoso está associado à infração da normalidade, sendo visto como um acidente no processo de geração do organismo. A dinâmica que o traz à tona também endereça ao caos uma vez que os monstros transgridem os modelos estabelecidos.

Ciacco (2016) afirma:

O monstro é, portanto, essa figura que desafia a própria figuração – na medida em que justapõe de maneira aberrante figuras de domínios distintos –, que colocam em questão os quadros de classificação, enquanto espécie de inclassificável ou de figura liminar. (CIACCO, 2016, p. 166).

Desta forma, o corpo disforme que fazia brotar no ser humano sentimentos dúbios como o riso e a estranheza fazia ressurgir o conceito de “monstro”. De acordo com as investigações de Kappler (1994), estes seres eram a expressão da existência de algo fora da ordem; uma violação das leis estabelecidas. Assim, sua existência imprimia temores e dúvidas.

Os monstros perpetuam no limite do humano, do saber e dos lugares conhecidos e socialmente reconhecidos. À vista disso, estes indivíduos eram utilizados “como espaço preferencial de chacota e comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 32).

Já com a Renascença, no século XVI, e todas as transformações na cultura que aconteciam no Ocidente, ocorre o renascimento dos monstros, aguçado tanto pelas viagens

rumo ao oeste quanto pelo avanço em direção ao Novo Mundo. Os corpos que apresentavam deformidades encontradas na sociedade, fossem elas fisiológicas ou mentais, na figura em especial dos chamados bufões ou bobos da corte, traziam o estigma do diabólico ao mesmo tempo em que eram vistos como algum tipo de revelação divina. Leite Junior (2006) sinaliza, a respeito do uso de corpos disformes, na história da humanidade:

A ideia e a causa da risada estar associada aos defeitos humanos, desqualificando-os e tornando-os “ridículos” não é recente, aparecendo já em Platão vemos no livro X de *A República* que a poesia, eram ridicularizados, em especial o teatro, por ser a imitação da imitação (uma cópia do mundo material, que é o das aparências, que por sua vez é a cópia inferior do mundo “ideal”), nos afasta da Verdade. (LEITE JUNIOR, 2006, p. 1, grifos do autor).

Os bufões, segundo Sodré e Paiva (2002), eram a versão ocidental dos loucos das cortes Orientais, hábito trazido pelos cruzados. Estes seres disformes, os quais seriam definidos aos nossos olhos como pessoas com deficiência, eram selecionados por sua anomalia e entendidos como a incorporação do que o mundo possuía de ridículo. Estes indivíduos passavam a viver na corte e possuíam certos privilégios. Estavam ali para divertir o rei e os senhores feudais, sendo eles os únicos que podiam criticar, ridicularizar a todos e expor a verdade. Sobre tal afirmação, Piccolo e Mendes (2012) concluem que, de maneira contraditória, estas pessoas situavam-se no limite entre a exploração e a liberdade de opinião, entre a privação e a expressão.

A partir do século XVII, começa na Europa um lento processo de disciplinarização dos corpos objetivando torná-los úteis e dóceis para sua exploração, produzindo-se um gradativo rompimento com crenças antigas e o nascimento da racionalidade científica. Os corpos destoantes foram submetidos às seguintes situações: a incorporação em tarefas secundárias nas atividades laboriosas; a institucionalização em asilos, manicômios, hospitais psiquiátricos, casas de detenção ou em suas residências; a transformação de tais corpos em negócio capitalista mediante sua exibição em eventos pagos denominados *freak shows* (show de aberrações), uma nova versão das atrações da corte, mas que agora geravam lucro. O termo “*freak*” já era usado na Inglaterra do século XVII para designar algo esquisito, fantasioso. “Por volta de 1847, é associado à anomalia física, mantendo ainda o antigo caráter de estranheza” (THOMPSON, 1996, p. 4). Logo, os *Freak Shows* são a espetacularização das supostas anomalias físicas e sua transformação em um negócio para os donos do espetáculo.

Piccolo e Mendes (2012) fazem uma análise dos *freak shows*, os quais, para eles, retratam de maneira clara a materialização de um comércio e a mercantilização das diferenças. Segundo os autores, estas exposições mercadológicas se tornam atrações populares nas

primeiras décadas do século XVIII, abarcando pessoas que apresentavam corpos diferentes dos habitualmente encontrados.

Thompson (1996) pontua que existe uma clara e notória diferença entre os *freak shows* e os eventos desenvolvidos na Idade Média, na qual os bobos da corte ou bufões teatralizavam o cotidiano. Apesar de serem pessoas com deficiência, os bobos da corte eram definidos por um saber mitológico e religioso, diferentemente dos monstros dos *freak shows*. Apesar da ocorrência destes shows em todo o Ocidente, foi nos Estados Unidos onde mais ganharam espaço, proporcionando as bases da cultura da “anormalidade”. Entre 1840 e 1940 ocorre o seu ápice, sendo, nesse país, o tempo áureo na mudança do século durando até os anos 1960 do século XX (THOMPSON, 1996).

A autora referida acima também pontua em seus estudos sobre os *freaks*, que desde o fim do século XVIII, período que marca a estabilização do capitalismo, o discurso oficial sobre os corpos diferentes ou deformados passa terminantemente das mãos do saber religioso para o campo médico, de explicação laica e secular. Assim, de acordo com ela, acompanhando um processo cognitivo e cultural da referida época, os antigos monstros e bufões transformam-se em doentes e degenerados.

Nesta égide, a ciência passa a ter grande prestígio ficando responsável por explicar todos os fenômenos sociais, inclusive a deficiência, no sentido de resolver seus problemas com intuito fundamental de aumentar a produção da indústria. Estas transformações provocaram profundos impactos sobre os sentidos e significados da deficiência. A classe dominante, calcada nos padrões de normalidade, passa a legitimar a desigualdade social através do uso do capital e de privilégios. A não produtividade continuava valorada negativamente, integrando o processo de avaliação social dos sujeitos, o que atinge sobremaneira as pessoas que não atendem aos padrões exigidos.

Desta forma, a medicina passa a controlar a vida das pessoas e a designar o destino das pessoas com deficiência e não mais o campo teológico e moral, que até então fazia esse papel. O saber médico passa a colaborar com a estranheza da pessoa pelos corpos até então denominados monstros e bufões, que agora se tornam erros da natureza, entendidos como doença, e o pavor que antes geravam passa a inspirar misericórdia.

Os corpos “anômalos” passam a ser reconhecidos agora por sua patologia dentro de um problema anátomo-fisiológico, atuando de forma a legitimar o novo sistema vigente e regular os processos laboriosos. Os *freak shows* já não se encaixavam nesta nova roupagem social e os indivíduos que atuavam neles agora eram colocados em asilos e hospícios. Foucault (2001) afirma que agora passam a se respaldar na ideia de monstro para criar o conceito “científico”

de sujeito “anormal”, de “perversão”, “perversidade” ou mesmo de “parafilias” sexuais. Exemplo destas transformações é facilmente encontrado em obras como *Discurso sobre o Método*, de René Descartes, que estabelece o saber científico como única fonte confiável para o alcance da verdade.

Foucault (2000) também nos lembra que a modernidade autoriza um novo discurso no qual prevalece a hegemonia do saber médico sobre o corpo. Consequentemente, o que diz respeito ao sobrenatural perde força e sentido e o que até então era entendido como castigo ou ira dos deuses passa a ser entendido como patologia oriunda de condições clínicas.

Segundo Piccolo e Mendes (2012),

Tal torção também foi acompanhada por um processo cognoscitivo, materializado em duas doutrinas filosóficas que efetivamente sustentam o modo de pensar tipicamente moderno alavancado pelo sistema capitalista: o pensamento liberal e positivista, os quais propagam a olhos vistos a perniciosa ideia de um movimento natural e linear realizado no interior das sociedades ocidentais e de cuja validade seria resguardada única e exclusivamente pela ciência. (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 38).

Com o encadeamento do “desencantamento do mundo” e da tecnologização do ser, muda-se a concepção de monstro. Sobre tal afirmação, Leite Junior (2006) afirma:

Já que na crença científica o mundo exterior não trazia mais “maravilhas”, apenas aleijões, e muitos dos antigos prodígios não conseguiram sustentar-se no embate contra as provas empíricas de produção da “verdade”, restou ao homem moderno procurar os encantos e horrores do mundo fantástico dentro de si mesmo. Desta forma, a única via que restou como abrigo ao tema do monstro foi também a científica. Assim, nascem então as ciências da psique, a psiquiatria, a psicologia e a psicanálise. (LEITE JUNIOR, 2006, p. 17).

Eis que se consolidava o Século das Luzes, planejando clarear as trevas e organizar a sociedade em um novo formato; uma civilização evoluída pautada no compromisso em liquefazer os mitos, substituindo a imaginação pelo racional. Weber (1983) sinaliza que o desenvolvimento do capitalismo se mostra acompanhado de um processo de racionalização do mundo, pelo qual as tradições e o sentimentalismo que predominavam até então são substituídos pelo cálculo e pela previsibilidade dos acontecimentos.

A obra *Educação e Emancipação*, de Adorno (2006), nessa direção, nos mostra que os processos engendrados no interior de um grupo social tornam o sujeito objeto de reprodução dessa sociedade e contribuem para o avanço da razão instrumental que visa a formação utilitária do indivíduo na sociedade moderna, uma vez que “a ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica continuam obrigando a maioria das pessoas

a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação” (ADORNO, 2006, p. 43).

Nesse sentido, no decorrer do processo de desenvolvimento, a sociedade se empenha no enfraquecimento do eu e na exterminação da memória. O indivíduo é inserido em uma coletividade com o intuito de adaptar-se e reproduzir a realidade que legitima seu funcionamento. Eis que surge o indivíduo semiformado, como diria Adorno (2006), no interior da sociedade industrial.

Pensava-se que com o triunfo do pensamento esclarecido, livre de mitos, a sociedade estaria livre da barbárie. Ledo engano. O que houve foi o desencantamento e o homem assumiu o centro do mundo. Todavia, este período, que supostamente o conduziria a um estágio evoluído, acabou por levá-lo a um caminho do retrocesso. Ele reverte-se em mito à medida que a ciência se tornava a única fonte da verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A compreensão que se tem de imparcialidade, de objetividade e de afastamento do sujeito em relação ao seu objeto existe para justificar o poder que o primeiro exerce sobre o segundo em uma inalterável forma de dominação. Para Adorno e Horkheimer (1985), a filosofia da história tanto toma a perspectiva do mais forte, quanto se torna improcedente na medida em que se torna clara a face contraditória do progresso e da inovação tecnológica, de modo que o domínio da natureza se transforma facilmente no seu contrário. Nessa direção, na história dos indivíduos predominam relações e condições de existência desiguais guiadas por uma sociedade administrada, pautada em um capitalismo que não cumpriu sua promessa de liberdade e igualdade.

Com a modernidade, houve a necessidade da legitimação dos acontecimentos com base na ciência. O conhecimento passa a ser incorporado como algo rígido, de princípios engessados na busca pelo útil e lucrativo para o sistema. O mundo moderno passa a ser regido pela racionalidade instrumental, marcada pela postura objetificadora do sujeito conhecedor. Assim, com a ascensão do capitalismo, o individualismo aparece definitivamente na história, forjando o sujeito que conhecemos hoje.

A partir de então, apenas os mais aptos e capazes, justamente aqueles que podem se adaptar às exigências do sistema capitalista, teriam espaço na sociedade. Segundo autores como Piccolo e Mendes (2012) e Thompson (1996), a junção destes elementos pôs fim ao espetáculo de teatralização das diferenças. Ora, antes o indivíduo estava nas mãos da religião e ao atingir a maioria deveria emancipar-se, mas na era da sociedade industrial cai em novas tutelas externas que o aprisionam e replicam a ordem social, mas sem o uso crítico da razão. A vida em sociedade traz aos indivíduos uma limitação do uso do juízo de valor, torna-os dependentes

de um consumismo exacerbado e padroniza o comportamento humano, usando-os como massa de manobra para a manutenção do *status quo*. Pensar por si próprio tornou-se algo raro devido à dificuldade de se desvencilhar de ideias das quais o homem está impregnado, tornando-se mero reproduzidor dos conceitos pré-estabelecidos.

Piccolo e Mendes (2012) constatarem que até então há uma suposta linearidade segregacionista na relação entre deficiência e sociedade, pela qual diferentes épocas e culturas estabelecem diferentes tipos de diálogos. E considera que, com a ascensão do sistema capitalista, esta heterogeneidade é afrontada tornando-se uma constante. A consolidação do capitalismo como sistema hegemônico trouxe a promessa de um novo patamar para a civilização. Assim, a forma como a deficiência é entendida muda radicalmente, passando a ser percebida como falha, falta, insuficiência e incapacidade.

Com a implantação do novo sistema, a sociedade passa a enfrentar novos problemas, como consequência das atividades laboriosas, divisão de classes, urbanização, trabalho assalariado e implantação das máquinas. A destreza física passa a ser um fator fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade e o saber médico passa a definir a deficiência – processo esse intimamente ligado ao fortalecimento do sistema capitalista, no qual o ter se sobrepõe ao ser. Por conseguinte, o corpo com deficiência, que expressa diferenças, é inserido agora no campo das incorreções biológicas.

Do exposto, é válido lembrar Foucault (2000), a datar no século XVIII o conhecimento médico, o qual se consolidou como um dos campos do saber que tinha uma íntima ligação com o poder estatal, instituindo uma repressão violenta no que tange ao corpo e tudo que se desviasse de determinado padrão estabelecido.

A Biologia se desenvolve com a teoria evolucionista de Darwin, com a teoria da hereditariedade de Mendel e discursos eugênicos com a pretensão de melhoria da raça humana, inspirados em Galton, passam a exercer a função de demarcadores da normalidade (DIWAN, 2003). O ideal de homem é aquele que tem como espelho o homem dominante, e tudo que destoava da norma define o que é considerado anormal e de menos valia.

O comprometimento sensorial, físico ou intelectual é visto como indicativo de uma anormalidade, localizada dentro do corpo individual, e o tratamento médico, sempre que possível, deve ser direcionado à patologia subjacente na tentativa de corrigir (ou prevenir) a anormalidade. Assim, de forma reducionista, a deficiência é vista como um déficit/problema individual que precisa ser consertado, reabilitado ou evitado através do aparato biomédico.

Dessa maneira, as pessoas com deficiência, cujo corpo desviava do padrão, ficaram à margem do sistema do qual os critérios dominantes não permitiam que participassem nas

atividades laboriosas. E quando elas aconteciam era de forma marginal, posto que suas formas destoantes não eram rentáveis dentro deste novo perfil social, uma vez que eram vistas como uma variação dos padrões normativos idealizados.

Com o alavancar do capitalismo e a formação dos Estados Modernos se estabelece uma nova divisão social do trabalho e as pessoas com deficiência começam a ser vistas como improdutivas e onerosas para a sociedade disciplinar. Segundo o sociólogo Miskolci (2005), o que acontece no século XIX é o crescente avanço da medicina social, a qual passa a enquadrar as práticas sociais a partir de seus próprios critérios. Assim, tudo que não se enquadrava no padrão burguês instaurado gradativamente passou a ser visto como desviante.

A partir do desenvolvimento dos centros urbanos característicos do avanço capitalista e da organização social burguesa, o saber médico, dotado de práticas higienistas, altera a perspectiva sobre os corpos, por entender que os problemas sociais seriam resolvidos se fossem eliminados todos os que afastavam a sociedade do seu ideal de homem.

Era necessário manter a população saudável, longe de patologias. Assim, o homem tornou-se força de trabalho: “força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações” (ORTEGA, 2008, p. 34). Vemos, assim, a essência nesse modelo médico que vê a deficiência como consequência de alguma anormalidade presente no funcionamento do corpo tendo como parâmetro o corpo forte e produtivo, gestado no interior da sociedade capitalista. Desta forma, deficiência e lesão são praticamente sinônimos da materialidade de determinados corpos na estrutura social do capitalismo. Para Miskolci (2005),

[...] o poder disciplinar se caracteriza por uma técnica positiva de intervenção e controle social baseada na norma, a qual qualifica e corrige ao mesmo tempo. A norma não visa excluir, antes é a pedra de toque de uma técnica positiva de intervenção e transformação social. Os dissidentes passam a ser classificados e corrigidos. (MISKOLCI, 2005, p. 13).

De acordo com Ortega (2008), a imagem do corpo instaurada pelas tecnologias biomédicas é a de um corpo fragmentado, objetivado e desmaterializado, recortado do ambiente. O referido autor analisa o papel das tecnologias médicas que emergem na apreensão social de discursos construídos a partir de um parâmetro corporal fornecido pela medicina. Um corpo fragmentado, privado de sua dimensão subjetiva, classificado dentro dos ditames capitalistas que estabelecem ao corpo humano uma norma.

Podemos fazer uma analogia dessa abordagem sobre o corpo humano com o entendimento foucaultiano do biopoder e seu ponto de interseção com o capitalismo e a relação

entre as formas de vida e as formas de trabalho na sociedade moderna. Para Foucault (1979), as relações de poder não estão subordinadas às relações de produção uma vez que não se encontram em uma posição de exterioridade em relação a estas, as quais não constituem a infraestrutura das relações de poder; elas são, antes, penetradas por estas, de forma a não existir relação de produção que não seja uma relação de poder. Elas estão distribuídas por toda a sociedade, havendo nas relações sociais uma “microfísica” do poder e nesse *interim* os indivíduos são, de certa forma, uma resultante delas (FOUCAULT, 1979).

Neste plano é que o capitalismo e o biopoder coexistem fazendo um elo entre os mecanismos de dominação e subordinação e as instituições que vigiavam e puniam os corpos que internalizavam a disciplina e produziam o homem. Partindo dessa análise, observamos que, nas relações de poder, existe uma oposição binária e global entre dominadores e dominados. Esse fato reflete os tipos de indivíduos que a sociedade deseja, pois, a estrutura social requisita pessoas saudáveis, fortes e eficientes em um meio social que almeja a homogeneização dos indivíduos, a partir da determinação de parâmetros de normalidade alicerçados no saber médico.

Sobre tal aspecto, Canguilhem (2006) pondera que a ideia de normalidade passa a ser um fator decisivo na inclusão e exclusão do indivíduo na esfera social da sociedade capitalista. Assim, demarca quem poderia ou não fazer parte das atividades laboriosas. As relações de produção determinam a condição social da pessoa com deficiência, que é vista como potencialmente menos explorável por aqueles que detêm os meios de produção. Dessa maneira, fica evidente quão individualizado se torna o ser humano com o fortalecimento do capitalismo.

Nessa sequência, as pessoas com deficiência passam a ser cada vez mais excluídas do novo postulado social, o qual as culpabiliza por não estarem dentro dos pressupostos normativos, em razão de seu suposto desajuste em relação à norma estabelecida. Alavancado pelas ciências médicas e sustentado pelo paradigma positivista, esse novo postulado social situa a deficiência em um modelo individual, suscetível a uma possível cura. Para Piccolo e Mendes (2013),

o sistema capitalista foi interpretado como o principal impeditivo ao progresso econômico e cultural das pessoas com deficiência, cuja opressão adquire um caráter objetivo que se estabelece para além das relações dialógicas denegatórias enfrentadas cotidianamente ao se estender para dimensões não restritas ao terreno da linguagem, do misticismo ou biologia. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 294).

Para tanto, começa a ser necessária uma nova explicação da deficiência para além da ótica capitalista, ditada pela exploração da força de trabalho, que exclui de sua esfera todos aqueles que fogem do arquétipo imposto, explicando-a sobre um aporte histórico-material que

pudesse contemplar as dimensões públicas, culturais e filosóficas da mesma (PICCOLO; MENDES, 2012).

Surge a necessidade de abordar a deficiência sobre uma nova ótica a qual pudesse contrapor os pressupostos médicos que limitavam o entendimento da mesma, criticando o modelo individual presente neste saber que prescreve ações normalizadoras, classificando as pessoas com deficiência como inaptos e desprezando as estruturas sociais que impedem a sua participação social.

3.2 Percursos que levam à compreensão da deficiência

As pessoas com deficiência foram ao longo da história silenciadas. Torná-las sujeitos do processo começa a ser de tamanha urgência, principalmente ao longo da década de 1960, quando começam a se materializar estudos sistemáticos sobre a deficiência com a perspectiva de transformação social. Diversos países ocidentais, no final da década citada, viviam simultaneamente movimentos que reivindicavam o direito de grupos específicos impulsionando novos grupos.

Alavancados por tantas lutas, houve maior politização dos movimentos de pessoas com deficiência em todo o mundo, tomando como objeto questões como a pobreza, a escassez na democracia social e a problemática dos encarceramentos domiciliares (PICCOLO, 2015). Dessa maneira, o movimento a favor dos direitos das pessoas com deficiência se fortaleceu no entusiasmo dos “novos movimentos sociais” em prol dos direitos humanos em diversas localidades do mundo.

De acordo com Vicentin (2006), alguns desses movimentos reivindicavam o direito à diferença em relação aos padrões hegemônicos impostos pela sociedade. Surge a necessidade de desenvolver um novo pensamento que não culpe os indivíduos com deficiência, mas admita que o problema se instala nas estruturas sociais. O modelo médico tradicional da deficiência restringiu o problema às pessoas com deficiência levando-as a conformar-se com sua condição de dependência permanente sendo culpabilizadas por ela. Esta transição levou à formação de uma teoria social da deficiência que coloca o problema na sociedade e nas organizações sociais.

É essencial notar que as novas abordagens foram criadas a partir do movimento dos direitos das pessoas com deficiência e de suas experiências pessoais. Surgem, assim, os chamados *Disability Rights Movement*, os quais compartilhavam a ideia de que as pessoas em situação de deficiência eram marginalizadas pela sociedade e que a origem deste processo

denegatório deveria ser buscado na arquitetura social-cultural-atitudinal estruturada para atender a um padrão de normalidade como também no equívoco ideal expresso pelo saber médico em que as desvantagens supostamente intrínsecas na deficiência são um problema unicamente da lesão e uma questão individual (PICCOLO, 2015).

Segundo Foucault (1995), quando questiona a noção de indivíduos, estes movimentos sociais afirmam o direito de ser diferente, dando ênfase a tudo que torna o sujeito verdadeiramente individual, mas por outro lado tudo que quebra a relação com o outro fragmenta a vida em comunidade, forçando o indivíduo a voltar-se para si mesmo, ligando-o à sua identidade própria de modo coercitivo.

Estes movimentos questionavam sobre o saber científico, sua relação de poder. A eles são atribuídas reivindicações sócio-políticas insurgentes, não apenas abordando toda uma reconfiguração do que significava ser uma pessoa com deficiência, mas ainda afetando as análises sociais e políticas subsequentes sobre o tema; assim, combatiam a categorização do indivíduo e sua subjugação. Válido é destacar que ao longo da história sempre existiram pessoas com deficiência, mas foi somente nas últimas duas décadas que elas se viram como únicas e se aliaram.

Para um melhor entendimento, faz-se necessário lembrar que somente em meados dos anos 1990 a nomenclatura *disability studies* (estudos de deficiência) irá começar a aparecer no meio acadêmico no Brasil. Assim, todos os acontecimentos antes desta data criaram um ambiente propício para que a deficiência pudesse ir além dos limites biológico-corporais impostos pelo modelo até então disseminado.

A posição é contrária à norma que determina tipos de comportamentos e modelos, em decorrência da qual aqueles que não se enquadrarem nesta norma, certamente serão considerados anormais, desviantes, incapazes.

O surgimento dos *Disability Studies* se estrutura a partir das reivindicações das próprias pessoas com deficiência às quais se credita o surgimento de uma nova perspectiva sobre a deficiência, exercendo uma forte influência para outros movimentos que surgiram no restante do globo. Este movimento possui duas origens políticas principais: a) um deles situado nos EUA, *Independent Living Movement* – Movimento de vida Independente (ILM) e, posteriormente, dos Centro pela Vida Independente (CVI) que se desenvolveram a partir da obra do sociólogo Zola (BARNES et al., 2002), impulsionado pelos movimentos de pessoas com deficiência em busca de direitos; b) e outro no Reino Unido, que teve uma ampla divulgação depois da publicação dos *Princípios Fundamentais da Deficiência* pela *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS) em 1976,

fundamentados sob os preceitos do “modelo social da deficiência” desenvolvido pelo sociólogo e ativista britânico Oliver (DINIZ, 2007).

Segundo Harlos e Denari (2015),

de forma inicial o problema identificado por UPIAS e ILM foi a opressiva marginalização das pessoas com deficiência e suas origens foram identificadas nas ideias e práticas dominantes, na estrutura social hegemônica, no Modelo Individual de deficiência e nas diversas barreiras que tais pessoas enfrentavam diariamente: sociais, físicas, econômicas e atitudinais. (HARLOS; DENARI, 2015, p. 185).

Na mesma direção, Brogna (2005) discorre sobre essas mudanças iniciais na forma de conceber a deficiência:

A partir de la década de 1970 se inicia en Europa y Estados Unidos una corriente teórica que claramente señala la situación de segregación, discriminación y opresión que sufren las personas con discapacidad. Esta corriente sería llamada por Mike Oliver el “modelo social de la discapacidad”. Posiciona a la Persona con Discapacidad como sujeto, especialmente sujeto de derecho, superando la visión medicalizada y trágica propone una actitud autorreflexiva de las Persona con Discapacidad. Esta mirada desde una posición de sujeto (em relación con otros actores sociales) permite señalar el desequilibrio de poder a favor de las instituciones y prácticas “normocentristas”. (BROGNA, 2005, p. 45, grifos da autora).

Assim, da UPIAS surge uma interpretação sociológica da deficiência, denominada Modelo Social de compreensão da deficiência. Do ILM e do próprio Modelo Social aparece outro modelo baseado na defesa dos direitos civis e humanos das pessoas em situação de deficiência, um modelo denominado Modelo Baseado em Direitos (HARLOS; DENARI, 2015).

O avanço destes dois movimentos estimulava as pessoas com deficiência tanto a adotar uma identidade política quanto a lutar por mudanças. Uma vez que tornava públicos os problemas que enfrentavam, afirmava a importância de sua própria identidade e possibilitava mudanças nos diversos contextos.

Essa dupla movimentação política, segundo Piccolo (2015), se interpõe e cria um tipo de vínculo afetivo. Segundo o autor, as UPIAS estiveram a desenvolver um arcabouço que pudesse ser denominado de interpretação sociológica da deficiência e contestasse a sociedade vigente, enquanto a ILM tinha um nítido anseio por construir um modelo heurístico pautado na elaboração de políticas, logo situada dentro da ordem, com objetivos complementares e interatuantes, não existindo qualquer contraposição flagrante entre um e outro, o que fez estes

movimentos unirem forças posteriormente na fundação da *Disabled People's International* (DPI).

3.3 A (re)construção de um novo paradigma: deficiência, diferença e diversidade

A trajetória vivida pelas pessoas com deficiência é marcada por momentos representativos do entendimento da deficiência e da sua condição em relação à sociedade, a qual, estruturada com base em um padrão de normalidade e produtividade, relegava ou excluía aqueles que não se adequavam à norma; em outras palavras, suas vozes eram sufocadas.

Esta situação remete ao entendimento da deficiência que é produzida no campo social, pois as pessoas com deficiência experimentam uma restrição social, mascarada na forma de falta de acessibilidade em determinados ambientes, nos questionamentos sobre sua capacidade cognitiva e competência social ou no desconhecimento da população em geral em utilizar o Braille e a língua de sinais. Esta ideia é também corroborada por Omote (1994):

mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1994, p. 7).

Assim, a compreensão da deficiência como algo negativo, ou como uma doença que deveria ser curada ou tratada, alimentou o modelo médico por muito tempo e, de certa forma, ainda se encontra nos meandros da escola, alimentando os discursos da comunidade escolar.

Circula, entretanto, um novo paradigma que dá um novo significado para a deficiência ao reconhecê-la como consequência indesejável de um desenvolvimento social distorcido ou de uma sociedade opressora, estabelecendo como prioridade a remoção das barreiras e desvantagens atitudinais, sociais, econômicas, educacionais, linguísticas e culturais que a sociedade criou ao longo da história, as quais impedem as pessoas de viverem plenamente.

Emerge das lutas sociais e vem se fortalecendo há quase seis décadas uma nova leitura da deficiência, entendida como uma construção política e social. Esta nova perspectiva, que se opõe às formas de opressão social, ganha fôlego no meio acadêmico, em especial dos *Disability Studies*, os quais foram crescendo a partir da década de 1960, principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Desta forma, um fator essencial para a realização dos direitos das pessoas com deficiência é a auto-reflexão, o posicionamento, a luta e a recusa da visão medicalizada e

trágica que se perpetuou e ainda se faz presente na sociedade contemporânea, porém, com uma nova roupagem.

Silva (2004) afirma: “sabemos que a diversidade e a diferença têm sido de difícil incorporação, mesmo nos ideais utópicos dos valores democráticos” (p. 33). Entendemos o termo diversidade em sentido amplo, não se restringindo à diversidade dos povos, mas à diversidade que se dá também dentro de um mesmo grupo social, de uma sociedade, ou de uma cultura, como cita Levis-Strauss (1993):

Com efeito, o problema da diversidade não é levantado apenas a propósito de culturas encaradas em suas relações recíprocas; ele existe também no seio de cada sociedade, em todos os grupos que a constituem: castas, classes, meios profissionais ou confessionais etc. desenvolvem certas diferenças às quais cada grupo atribui uma importância imensa (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 332).

A diversidade nos reporta ao reconhecimento da reserva de lugar para a diferença do outro. Tal afirmação nos convida a praticar uma visão de mundo descentrada, mas que se opõe à visão relativista. De forma clara, Silva (2006) faz uma crítica ao relativismo, o qual, segundo o autor,

proclama o valor igual para todas as diferenças, com privilégio para a descrição da coerência interna do grupo e do dinamismo criativo autônomo. Nessa perspectiva, a compreensão das experiências humanas parte da significação que têm no contexto em que se manifestam (SILVA, 2006, p. 113).

Tal perspectiva contrapõe a visão etnocêntrica, que de forma distorcida, ignorando a possibilidade do outro ser diferente, valorizando positivamente seu próprio grupo e subjugando os grupos exteriores, tem como referência as normas do qual fazem parte, suscitando uma visão preconceituosa sobre os demais. Como afirma Silva (2006):

Trata-se da desqualificação do “outro” em prol de um “mesmo” universal, tendo como premissa a existência de uma lógica predominante nos modos de percepção próprios da condição humana. Expressa o desejo de elaboração de uma teoria única do mundo, uma racionalidade capaz de atestar uma ampla gama de acontecimentos, inclusive, os particularismos. (SILVA, 2006, p. 113).

A sentença da autora nos leva a pensar nessa visão que considera a própria cultura como medida para as demais. O repúdio do etnocentrismo é um esforço da civilização em favor do respeito à diferença em uma sociedade marcada pela segregação e ligada a elementos de

dominação. Então, ser diferente remete a leitura social preconceituosa e discriminatória. Segundo Silva (2004),

não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação (SILVA, 2004, p. 52).

Na contemporaneidade, o debate sobre as diferenças, fundamenta as propostas inclusivas e tem ganhado fôlego no sentido de reivindicar uma sociedade com mais equidade de direitos e oportunidades. Torna-se legítimo pensar sobre o reconhecimento das diferenças e peculiaridades de uma minoria dentro da sociedade de abundância de produção, que tende a produzir homogeneização e padronização, como declara Silva (2006):

A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos. Diante disso, é pertinente questionar sobre a possibilidade de o indivíduo se diferenciar perante uma realidade que o induz, cada vez mais, a moldar-se ao mundo da produção e à racionalidade tecnológica, condições essas adversas para a afirmação das diferenças e para a participação nos processos coletivos e/ou individuais. (SILVA, 2006, p. 114).

Os questionamentos da autora nos levam a pensar na sociedade em que vivemos, a qual não nos dá o direito de sermos diferentes. Apesar de verificarmos um crescente movimento de reivindicação das diferenças, ainda nos deparamos com um sistema que tem como palavra de ordem a homogeneidade pautada na produção e reprodução dos valores sociais vigentes.

Neste sentido, nos reportamos à lógica fatal do complexo de Auschwitz, que tentava transformar o inconversível – o judeu em não-judeu, em um profundo desrespeito para com a diversidade. A contemporaneidade, mesmo com o término da subversão alemã, durante a qual foram exterminados seis milhões de judeus e perseguidas outras minorias, remete ao que aconteceu na década de 1940, nos levando a pensar na importância de assumir a complexidade da diversidade, que é a essência da natureza humana, para que não se repitam as atrocidades cometidas.

Adorno (2006) nos alerta sobre os mecanismos que conduziram suas implicações para o cenário atual, afirmando que, enquanto houver na sociedade os fatores que levaram ao ocorrido em Auschwitz, esta barbárie continuará acontecendo: “deve-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, ou seja, que os tornam capazes de tais atos”

(ADORNO, 2006, p. 120). Embasamo-nos em sua asseveração quando pensamos que não estamos prestes a regredir à barbárie, mas que já a alcançamos e permanecemos à sua mercê:

[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anti-civilizatório. (ADORNO, 2006, p. 119).

Os infortúnios citados, os quais geram toda essa atrocidade, devem vir à tona. Arendt (1979) nos adverte que a alienação frente a processos como este, é comum em uma sociedade que não sabe lidar com, nem admitir, seus atos, abrindo espaço para se concretizarem regimes totalitários, como o que levou a Auschwitz. As razões, que levam a capacidade de assassinar tão friamente populações inteiras sem pensar nas causas e nas consequências de seus atos, estão vivas na nossa sociedade, pois resquícios da mentalidade nazista ainda se fazem presentes nas diversas esferas sociais que não estão abertas para o diferente. A dor é enaltecida e banaliza-se o mal, como nos revela Arendt (1983), pois na estrutura oculta da sociedade existem mecanismos que auxiliam não apenas a opressão e a liquidação do indivíduo, mas ainda a não aceitação da diversidade.

O fato é que ainda temos uma sociedade que não aceita a complexidade humana, em toda sua diferença e diversidade; uma sociedade que, mediante as diferentes formas de padronização, usadas pelo próprio sistema, procura manter a ordem social, negar a diferença, a complexidade e a individualidade (VYGOTSKY, 1989). Isto acontece porque “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAYA, 2001, p. 8). E, ainda de acordo com a mesma autora:

Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 18).

Este processo é histórico e gestado de acordo com a ordem social vigente, constituindo mecanismos de legitimação de uma contraditória relação igualdade/desigualdade em uma sociedade que tem a norma como princípio regulador e que exerce o poder disciplinar na vida

das pessoas, nutrindo-se das desigualdades, embora haja um discurso democrático que forja/mascara a exclusão, que oprime e negligencia as experiências da deficiência.

A sociedade aparenta inabilidade para fomentar práticas de acolhimento à diversidade humana, o que atravanca os processos de individuação e leva a uma desordem psicológica e social, em detrimento das pressões exercidas pelo capital, as quais impedem a reflexão e se deslocam a favor da padronização.

Lembramos que o processo de diferenciação individual que leva à identificação com o outro é condição indispensável para a constituição da natureza humana, tornando o homem capaz de perceber as diferenças. Sobre isso mostram Horkheimer e Adorno (1973): “Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 47).

Fica claro que a relação social passa a determinar o que constitui o homem. A cultura penetra no que determina o indivíduo, pois ele só se constitui nas relações que estabelece com os outros. De maneira complementar, Crochík (2011) discorre sobre o conceito de identificação:

pode ser definida como a busca do universal no particular, a sua negação diz respeito a esse universal: o outro não é reconhecido em sua humanidade. Mas essa negação é ilusória, pois claramente o que há de humano pode ser reconhecido em todas as pessoas; quem nega a identificação tem de forçar o desconhecimento de que algo em si mesmo é comum ao outro e vice-versa (CROCHÍK, 2011, p. 37).

Por meio da diferenciação individual, deveríamos ser aptos para expressar nossas diferenças. Assim, Crochík (2011) sinaliza:

[...] quanto mais uma cultura permite seus indivíduos se expressarem, mais esses se diferenciam. Ocorre que nossa cultura, apesar de ter um acervo linguístico considerável, o restringe ao que pode ser entendido por muitos, reduzindo também a possibilidade de enunciar experiências e, portanto, diferenciar os indivíduos. O indivíduo diferenciado é o que não precisa desenvolver preconceitos, pois se aproxima do universal por meio de experiências particulares, assim, se há concepções e conhecimentos que são anteriores ao contato com os outros, essas concepções e conhecimentos não reduzem esses outros a eles; conceitos pré-existentes não são necessariamente preconceitos, só o são quando não se modificam após o contato com o objeto. Preconceito é a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência. (CROCHÍK, 2011 p. 73).

O avanço técnico não garante a base da sustentação individual, nem permite ao sujeito se diferenciar por suas experiências; desta forma, a técnica se torna o modelo da não diferenciação. Nesse ambiente, para que a inclusão, sobretudo das pessoas com deficiência, aconteça, é necessário que ocorra a identificação entre os sujeitos, proveniente da certeza de pertencimento de todos, capaz de incorporar o diferente como elemento fundamental da diversidade humana. Logo, o reconhecimento e a valorização das diferenças são essenciais para a manutenção da integridade da vida do indivíduo e da sociedade.

Do contrário, corremos o risco de estarmos, enquanto sociedade, produzindo não apenas seres aptos à barbárie, mas ainda processos excludentes de exploração objetiva e opressão subjetiva aos quais somos submetidos. Processos típicos da engrenagem social vigente, a qual mede o valor das pessoas pela sua eficiência, seu poder e seu ter em um processo de manipulação quase silencioso que vai penetrando o indivíduo por meio da sua lógica de funcionamento.

O impulso à barbárie manifesta-se sempre que encontra vazão entre os indivíduos formados de maneira a anular os outros como sujeitos. Esta aniquilação é o efeito de uma violência que se difunde do próprio interior do corpo social, lugar onde podemos analisar o mecanismo de sua difusão, como remete Souki (1998):

[...] nenhum interesse comum, seja econômico, social ou político liga os elementos desse agregado para fazer deles uma comunidade; mas, ao contrário, é a atomização e o extremo individualismo que é o princípio da massa, não como formação social, mas como sociabilidade amorfa. (SOUKI, 1998, p. 54).

Nesse sentido, vale nos direcionarmos para a luta pelo direito à diferença e a necessidade de transformação do mundo, que dormita em um dos braços da própria lógica da diversidade, muitas vezes esquecida, indo na direção de remover as barreiras que impedem sua efetivação, configuradas em práticas colonialistas que trazem a concepção de sujeito como objeto.

Dessa forma, a escola como instituição social tem um papel fundamental nessa formação, no sentido de ser um espaço de formação humana e, portanto, de construção de valores e práticas, com a clareza de que as diferenças não significam desigualdade e de que todos devem ser reconhecidos e, portanto, respeitados. Assim, apontamos para o papel fulcral da escola na construção de valores e práticas sociais inclusivas, que consolida sua posição protagonista para contribuir com a construção de relações igualitárias, entendidas como a possibilidade de cada um ser respeitado e acolhido.

4 ESCOLA E SOCIEDADE: ENTRE INCLUSÃO E PRECONCEITO

Para tratarmos de inclusão na educação, consideramos importante falar inicialmente em inclusão social, uma vez que a escola não está à parte da sociedade, pois tudo que acontece nela é reflexo da sociedade na qual esta instituição está inserida. A inclusão educacional não pode ser compreendida de forma distanciada da sociedade que a configura, sem considerar a divisão social do trabalho que gera expressões de propriedade e dominação. Sobre esse aspecto, Silva (2004) reitera: “A sociedade capitalista confere formas de participação desequilibradas, que geram situações de privilégio para uns e desvantagens para a maioria” (SILVA, 2004, p. 113).

Nesse contexto, percebemos que, assim como a sociedade exige a padronização de comportamento, a instituição escolar também requer que todos os alunos se comportem da mesma forma. Elucidar sobre inclusão requer, como aponta Sawaia (2001), a aproximação da “dialética da inclusão/exclusão”:

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. (SAWAIA, 2001, p. 9).

Em outras palavras, existe uma ambiguidade na expressão, que nos leva a buscar compreender as entrelinhas que existem no processo de exclusão social e sua possível transformação em inclusão social. O binômio inclusão/exclusão gera subjetividades peculiares que são consequência das formas diferenciadas de legitimação social e individual, ou seja, inserção ou não nas esferas reconhecidas socialmente, sendo um processo dialético e sutil que diz respeito ao ser humano e seu relacionamento com os demais. Desta forma, as exclusões são um fenômeno social, embora sejam reforçadas e reproduzidas tanto social como individualmente.

Faleiros (2006) complementa esta ideia com a noção de que a dicotomia exclusão e inclusão aparece enquanto uma “correlação de forças” fincadas nas ações da sociedade capitalista. Nessa direção, não podemos negar a importância das políticas sociais para o acesso aos direitos no âmbito da sociedade, porém não devemos reduzir o conceito à ideia de que ao momentaneamente excluído basta ser incluído através de uma política pública, para que o

problema seja resolvido. Assim, deve-se considerar sua complexidade e contradição, indo contra a visão errônea da inclusão que, sustentada pela lógica capitalista, incute no indivíduo o pensamento de que poderá ser incluído facilmente. Sobre este mecanismo ideológico de dominação da sociedade capitalista burguesa, Horkheimer e Adorno (1973) pontuam:

A ideologia contemporânea é um estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas, e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se excessivamente transparente. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 193).

Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos (HORKHEIMER; ADORNO, 1973), uma vez que, no processo de dominação, eles se adaptam à ideologia, mas também se veem como parte dela. De acordo com os autores frankfurtianos, a ideologia é originalmente burguesa, e representa uma mentira manifesta quando vai de encontro a tudo que reflete sobre a possibilidade de uma ordem melhor que a atual, adquirindo a função social de mascarar a realidade existente e, desta forma, fazer com que os sujeitos sociais se sintam incluídos sem sê-lo (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

Esses autores enfatizam que, quanto mais elaborados os bens culturais e adaptados ao homem, mais estes se certificam de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio. Destarte, a ideologia não é mais uma simulação, deixando de ser a expressão de uma ideia, e tornando-se a própria realidade, restando aos indivíduos adaptar-se às condições dadas dentro da ótica do capital de dominação, manipulação e alienação, escondendo as contradições da vida social.

Vale pontuar a dimensão política presente no termo e como ela se manifesta enquanto instrumento de convencimento na manutenção das relações de poder. Para os autores, a ideologia é constituída dialeticamente por elementos que se apresentam como opostos que se complementam. E, nessa perspectiva, acrescenta que sua essência se manifesta "como consciência objetivamente necessária" e, ao mesmo tempo, "como consciência falsa", "como ligação indissociável entre verdade e inverdade"; não é verdade total, mas também não é inverdade (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

De forma complementar, Crochík (2005) nos lembra que a cultura privilegia determinado tipo de indivíduo, o qual se relaciona com o conceito de produtividade, que elabora um padrão de normal, de ideal, e que as explicações culturais legitimam esses ideais, como ideologias. "A própria ideologia impede que se desmascare o produto oferecido, em sua

qualidade de objeto premeditado para fins de controle social" (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 202).

Cohn (1986) reforça a ideia: "A eficácia da ideologia reside em sua capacidade para vedar o acesso aos resultados da atividade social como produtos, mediante o bloqueio da reflexão sobre o modo como foram produzidos" (COHN, 1986, p. 11). Portanto, o conceito de ideologia atravessa, assim, as noções de normalidade, inclusão e exclusão, uma vez que aqueles que não se adequam ao padrão não serão incluídos na esfera social, já que este se desenvolveu sobre o braço da dominação, apoiado tanto na alienação quanto na satisfação particular de estar o indivíduo incluído, recriminando todos aqueles que não estão. A racionalidade tecnológica presente nos meandros do capitalismo justifica, então, toda forma de preconceito manifestada por aqueles que não estão inclusos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2004) completa:

Vivemos numa sociedade que tudo se transforma em produtos de consumo e, embora sejam oferecidos com um amplo cartel de opções ao gosto do freguês, existe uma base valorativa, estética e funcional que padroniza o olhar. Mesmo as relações sociais seguem esse esquema, na medida em que a socialização possível boicota os contatos e as experiências, permitindo, não raro, interações superficiais amalgamadas por necessidades produzidas no âmbito da indústria cultural. E a ideologia está atualmente tão colada à realidade, no sentido que já não é mais a sua máscara encobridora, que a transforma na sua verdade falsificadora, instando a percepção de que temos uma sociedade mais heterogênea, quando na realidade ela está mais estruturada e mais previsível. (SILVA, 2004, p. 59).

O tema da inclusão surge no pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas do século passado. A ideia aparece embutida nos debates que ampliam e complexificam a abordagem de uma escola para todos, conforme ideário defendido por vários países, organizações governamentais e não governamentais e movimentos sociais em todo o mundo. Estes movimentos se norteiam pela defesa do acesso de todos à escola, conforme já proclamava, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (BRASIL, 1948):

Como ideal comum a atingir, por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (BRASIL, 1948, p. 1).

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a *Conferência de Educação Para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sobre a orientação da UNESCO, com base no fracasso de alguns países em atingir a escolarização da população. A atenção foi dada aos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade educacional ao longo dos tempos, com a intenção primeira de revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos, conforme anuncia o seu preâmbulo:

Mais de 100 milhões de crianças das quais pelo menos, 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 1).

O documento alerta para os problemas que assolam a sobrevivência da humanidade e, com intuito de alterar este quadro, propõe uma educação com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e garantir a todos os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna – condição insubstituível para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Para tanto, inclui hodiernas abordagens e definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas que devem ser atingidas na educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades. Assim, os países foram encorajados a formular os *Planos Decenais de Educação Para Todos*, em que as diretrizes e metas do *Plano de Ação da Conferência* fossem favorecidas. Sem dúvida, para que as necessidades básicas de aprendizagem fossem atingidas, seria necessário o compromisso político dos governos de assegurar a todos o direito ao pleno desenvolvimento através da educação e do acesso aos bens disponíveis na sociedade e, dessa forma, oferecer maiores condições de ter uma vida ativa e independente.

Com intuito de dar continuidade ao projeto de educação para todos, em 1994, em Salamanca, Espanha, ocorreu a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, a qual reuniu representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Este encontro teve como resultado a *Declaração de Salamanca*, considerada um “marco” para a educação inclusiva por defender não só o

compromisso com a educação para todos, mas também a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado nas escolas regulares de forma a atender a todos os alunos. Esta Declaração resultou, posteriormente, no documento das Nações Unidas *Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional, como se lê na *Declaração de Salamanca*:

Uma vez que se volta para necessidades educativas especiais (NEE), a Declaração de Salamanca traz um novo momento para a educação no contexto mais lato dos direitos uma vez que, de forma inovadora, remete à escola a responsabilidade de atender a todos, principalmente aqueles que historicamente estavam fora do sistema regular de ensino. De acordo com o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]”. (1994, p. 1).

Especificamente tratando das pessoas com deficiência, somos levados a dar destaque à *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, celebrada na Guatemala, em maio de 1999, da qual o Brasil é signatário. O documento oriundo dessa convenção explicita, no art. 1º inciso dois, o significado de discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (p.1).

Outro acontecimento relevante foi o *Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos*, realizado em Dakar, no ano de 2000, que contou com a participação de 164 países membros da UNESCO. Nessa direção, em 30 de março de 2007, foi aprovada, por um comitê especial da ONU, a *Convenção Internacional sobre os Direitos dos Portadores de Deficiências*, tratando-se do primeiro tratado sobre direitos humanos deste século, que foi promulgada no

Brasil por meio do Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 24, inciso dois, para a efetivação do direito à educação proclama:

- a) que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de educação sob alegação da deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas de educação primária e secundária gratuita e compulsória em razão de sua deficiência;
- b) que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação inclusiva, de qualidade e gratuita, primária e secundária, em iguais bases com os outros, na comunidade onde vive;
- (c) adaptações adequadas para as suas necessidades individuais requeridas;
- (d) que pessoas com deficiência recebam o suporte necessário, dentro do sistema geral de educação, para facilitar sua educação efetiva. [a fim de satisfazer adequadamente]. [Naquelas circunstâncias onde o sistema geral de educação não puder propiciar] o suporte individual necessário às necessidades de pessoas com deficiência, os Estados Parte assegurarão medidas de apoio individualizado efetivo, em um ambiente que maximize o desenvolvimento acadêmico e social, consistente com o objetivo da plena inclusão. (2009, art.24).

Convalidamos, ainda, que, em Genebra na *48ª Conferência Internacional de Educação*, realizada em novembro de 2008, a inclusão foi tema central e princípio orientador dos governos, na implementação de políticas públicas na área da educação, com intuito de atender cada vez mais as pessoas que se encontravam/encontram fora do sistema regular de ensino, reforçando o caminho para que a comunidade internacional possa responder às necessidades dos alunos com deficiência.

Recorrendo a Mittler (2003), é possível afirmar que a inclusão se tornou um movimento mundial amparado por estudos e pesquisas sobre suas possibilidades. Assim, tratando-se da educação de pessoas com deficiência, é possível constatar dois movimentos: um no âmbito da educação regular e outro no âmbito da Educação Especial. Nesse sentido, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96* (BRASIL, 1996) assegura o direito das pessoas com deficiência à educação formal: ao acesso e permanência na escola regular. Ao mesmo tempo, a Educação Especial passa a ser concebida como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Para tanto, orienta aos sistemas de ensino a oferta de currículos, métodos e recursos que atendam às especificidades desses educandos, bem como o atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Houve, assim, uma mudança conceitual da Educação Especial, a qual historicamente se constituiu em um sistema paralelo de ensino, passando a ser complementar e não substitutiva dos vários níveis da educação. Surge, então, um novo arranjo escolar capaz de abarcar a

diversidade/diferença, no sistema regular de ensino, com base no princípio da inclusão, baseado no conceito fundamental da heterogeneidade das classes escolares.

A escola e todos seus atores passam a estar diante de um novo desafio que é construir e colocar em prática no ambiente escolar uma pedagogia que abarque todos os estudantes.

Essas novas mudanças trazem certa tensão ao âmbito escolar, no ensino, na formação e atuação docente; na vida de todos os agentes responsáveis pela ação educativa. Daí a urgência de se pensar o ensino das escolas regulares, de forma a atender a todos os estudantes, ou seja, atender às suas necessidades educacionais especiais, em situações diferenciadas e contrárias aos processos homogeneizadores.

Sem dúvida, a transformação dos sistemas de ensino requer a transformação da sociedade e da vida dos homens e mulheres, sobretudo daqueles com deficiência.

Nesse sentido, cabe lembrarmos do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, também conhecido por *Viver sem Limite*, lançado em 17 de novembro de 2011. Trata-se de uma política pública específica, a qual, por meio de ações redistributivas, busca igualar os que são tratados de forma desigual com relação às oportunidades. Tendo como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações que já eram desenvolvidas no âmbito da inclusão, com foco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, por meio da integração e articulação de políticas setoriais e demais programas. Diz o art. 1º do decreto que o instaurou:

Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Parágrafo único. O Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade. (BRASIL, 2013).

O referido programa reuniu ações diretas de 15 Ministérios, além de incluir a participação social através do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), e teve como prioridade as pessoas com deficiência que vivem em situação de extrema pobreza. E, como eixos estruturados, articulados e a favor do funcionamento de uma rede de serviços e políticas públicas que estimulam a inclusão e a cidadania, traz no seu art. 4º “o acesso à educação, a inclusão social, a atenção à saúde e a acessibilidade”.

Não há dúvida de que a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, constitui-se em um grande avanço, por assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência, visando tanto a sua inclusão social quanto a sua cidadania. Este corpo legal apresenta, também, um avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, pois altera e revoga alguns artigos do *Código Civil* (artigo. 114 a 116), trazendo mudanças tanto estruturais quanto funcionais na antiga teoria das incapacidades, o qual repercute diretamente para instituições do Direito de Família, como o casamento, a interdição e a curatela, ou seja, as pessoas com deficiência passam a ser capazes de forma plena na legislação contemplada pelo Direito Civil.

No plano formal, fica posto. Entretanto, tratando-se da educação com orientação inclusiva, para além de intenções, é preciso que haja um compromisso político que envolva as relações de poder, e o combate às desigualdades econômicas e sociais que impactam a educação. Todavia, de encontro às inúmeras propostas que caminham na direção da inclusão, temos uma sociedade capitalista que acaba por excluir e negar a diversidade humana, uma vez que se pauta na adaptação, no desempenho e na competitividade, tendo como característica primeva a exploração do homem pelo homem. Desta forma, urge refletirmos de forma crítica sobre a inclusão, levando em consideração sua complexidade e contradição, na direção de pensarmos o tema não de forma separada, mas articulado a suas múltiplas dimensões. Para isso, será necessário reconhecermos as diferenças individuais em uma sociedade que faz um movimento contrário, ao buscar moldar o indivíduo, não aceitando o diferenciado modo de ser.

4.1 A inclusão de alunos com deficiência: autonomia e luta contra barbárie

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino público nos últimos anos tem sido significativa, trazendo muitas inquietações para a escola. Segundo Silva (2015), a inclusão escolar é considerada necessária e viável para garantir oportunidades para todos nos diversos setores da sociedade, seja para dar acesso ao conhecimento socialmente elaborado, seja pela possibilidade de socialização dos indivíduos.

Segundo Santos (2003), a inclusão educacional refere-se à inserção de alunos historicamente excluídos da escola na educação regular, enquanto que a educação inclusiva deve ser entendida, mais do que uma modalidade de educação, como uma política orientada

para o respeito e valorização das diferenças, que preveja ações a curto, médio e longo prazo, contribuindo para manter a proposta inclusiva como modalidade educacional.

Nessa perspectiva, Bueno (2008) alerta sobre o fato de que o uso distinto dos termos pode gerar uma ambiguidade no seu emprego, de forma que a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

Autores, como Mazzota (1996) e Mendes (2009), discutem a inclusão para além do fenômeno escolar, situada no contexto histórico, social e político, como resultado de decisões que decorrem tanto do poder político oficial quanto da capacidade de intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder.

Nesse sentido, ao percebermos o percurso histórico da escolarização de alunos com deficiência, vemos que o Estado vem se organizado de forma a atendê-los em consonância com a política internacional e com os movimentos sociais que reivindicam o acesso dessa população às instituições regulares de ensino, conforme o movimento de universalização da educação para todos. Merece destacar o fato de que, no longo processo de constituição da educação para estes sujeitos, seu caráter foi gradativamente modificado, dadas as pressões de vários movimentos organizados, as quais tiveram impacto inclusive na reformulação do próprio conceito de deficiência.

Januzzi (2004) destaca o fato de que, desde a criação de instituições, as quais tinham como marca o trabalho voluntário, até as leis que, atualmente, garantem o direito à educação, esse percurso incluiu inúmeros atores, cujas ações englobaram a reivindicação de direitos, a luta por leis de proteção, a conscientização da sociedade e a criação de recursos para o atendimento das pessoas com deficiência.

No Brasil, iniciativas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência se constituem em fenômeno relativamente recente, o qual, ainda, carece de ações efetivas. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por reformas educacionais promovidas pelos governos que institucionalizaram a Educação Especial. Na década de 1980, houve diversos eventos, congressos internacionais e locais para a definição de princípios e diretrizes educacionais, em prol da inserção das pessoas com deficiência na esfera social. Surgem no Brasil correntes provenientes dos movimentos de integração e normalização ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, impulsionando as pessoas com deficiência e seus familiares a intensificar sua luta para conseguir direitos iguais aos dos demais.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser apresentada como um Direito Social; ocorre sua universalização e isso gera mudanças no sistema de ensino. Na década subsequente, tanto a influência dos movimentos sociais quanto as políticas internacionais e nacionais direcionadas à ampliação de uma educação para todos tiveram forte ressonância; assim, por meio da materialização de vários programas, vem contribuindo não só para o acesso à escola, mas para a permanência e a melhoria do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O fato é que em termos quantitativos, dados demonstram que avanços importantes ocorreram em relação ao número de matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino nos últimos anos. Conforme registrado, houve crescimento durante quatro anos consecutivos. Segundo o INEP, em 2016 havia 51.065 matriculados e em 2017 já havia 827.243. Outro dado relevante, trazido pelo *Censo Escolar da Educação Básica 2017*, é que o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares passou de 85,5%, em 2013, para 90,9% em 2017 (INEP, 2017). No Ensino Médio, em relação a 2013, houve o dobro do número de matrículas de pessoas com deficiência, passando de 48.589 para 94.274 em 2017. Mas esse número ainda corresponde a um percentual ínfimo do total de matrículas nessa etapa de ensino, o que corresponde a apenas 1,2%. No Ensino Fundamental, o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total é de 2,8%, índice maior que no Ensino Médio, mas o ritmo desse crescimento foi menor, pois, enquanto em 2016 o número de matrículas era de 709.805, no ano anterior esse número era de 768.360.

A partir da análise dos dados foi possível constatar o avanço da educação inclusiva em nosso país. Porém, é válido destacar que não se pode pensar em educação inclusiva de forma isolada, pois sua realização não se limita apenas ao acesso destas pessoas à educação, mas se relaciona, também, à sua condição dentro de uma sociedade que é marcada por uma história em que predominam formas de existência extremamente desiguais, nas quais a propriedade é o fator “que principalmente define o poder” (SILVA, 2006, p. 111).

Assim, embora tenham ocorrido avanços na legislação e na concepção de desenvolvimento das pessoas com deficiência, as práticas se revelam insuficientes para fornecer uma resposta educativa apropriada para tais alunos; para tanto os envolvidos são convocados a assumir novos aportes. Naturalmente, são questões que tencionam os embates em torno da escola, uma vez que os alunos com deficiência trazem novas demandas e a necessidade de serem criadas oportunidades concretas que garantam efetivamente tanto o direito a uma educação igual à ofertada aos demais alunos quanto a garantia de entendê-los como sujeitos e não apenas como destinatários.

A viabilização da inclusão é materializada pelo envolvimento e o compromisso de desenvolver os vários segmentos da comunidade interna e externa para possibilitar a real participação desses alunos nas atividades e experiências da educação comum, conforme mostram os estudos de Azevedo e Cunha (2008) e Mendes (2008), entre outros.

Os estudos de Carvalho (2008) apresentam três dimensões a serem perseguidas na construção do paradigma de escola inclusiva: criar cultura inclusiva (desenvolver valores e atitudes); produzir políticas inclusivas (buscar a autonomia administrativa e pedagógica); e desenvolver práticas inclusivas (refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem).

Nos termos apresentados pelos autores, criar cultura inclusiva na escola significa desenvolver valores que permitam à comunidade, como um todo – pais, professores, alunos, funcionários e gestores – compreender que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e não apenas uma pessoa ou um segmento da comunidade-escola. Desta maneira, libertam-se de preconceitos, estereótipos; passam tanto a reconhecer as diferenças quanto a entender o sentido e o significado da diversidade.

Para que as políticas inclusivas tenham êxito, é importante que a política oriunda do poder central amplie e fortaleça os sistemas educativos de modo a atender, adequadamente, às necessidades dos educandos. Faz-se necessário, também, que haja comprometimento dos segmentos da comunidade escolar, convergindo para as condições dos diferentes alunos, uma vez que as práticas inclusivas supõem assegurar que as atividades de sala de aula atendam a todos os alunos, aos seus níveis, às suas necessidades, às suas condições de aprendizagem e aos seus interesses.

Ainscow (2004) assinala que a construção da escola inclusiva pressupõe três elementos básicos: a presença – significa o aluno com deficiência estar na escola comum, ou seja, em espaço público de socialização do conhecimento, superando o isolamento do ambiente segregado; a participação – refere-se ao fato de o aluno poder interagir nas atividades da escola, o que depende do estado das condições oferecidas; a construção do conhecimento – o entendimento é de que os processos educativos assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Observamos que essa reflexão vem acompanhando a maioria dos estudos sobre a escola inclusiva, os quais vão num movimento contrário à proposta de classes segregadas e com clara expressão de democratização do ensino. Fica claro que o movimento da inclusão remete à busca por alternativas mais consistentes e compreensíveis desse movimento, sobretudo, porque os discursos oficiais têm se revelado insuficientes para dar conta da sua efetividade, por não levar

em conta a rica experiência vivida por seus atores. Deste modo, é imprescindível descortinar a experiência que os sujeitos com deficiência vivenciam no cotidiano escolar.

4.2 Inclusão escolar, experiência e preconceito

A educação no âmbito da sociedade administrada e sua configuração estão à mercê da lógica do capital, calcada em uma sociedade racional, que torna o educando subalterno à reprodução da consciência coisificada, dominado pela técnica e pela competição. Todos esses fatores são empecilhos para uma educação emancipadora e inclusiva. Wolfgang Leo Maar (2006), na introdução do livro *Educação e Emancipação*, contribui com a compreensão desse cenário ao afirmar que:

a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas do enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam idéias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. (MAAR, apud ADORNO, 2006, p.16)

Adorno, atento ao fato de a escola estar inserida em um contexto maior, logo admitindo a possibilidade de a educação apenas reproduzir as mesmas condições e se distanciar da formação para a autonomia, nos faz refletir sobre o sistema educacional, que aos moldes do capital, não absorve a heterogeneidade, pois se pauta em padrões comportamentais e acaba por excluir aqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos.

Recorrendo mais uma vez a Adorno (2006), verificamos a dificuldade de estabelecer relações inerentes ao capitalismo tardio, uma vez que, para sua consolidação, se fez necessário uma socialização heterônoma em que o capital e a competição se estabelecem como palavra de ordem e as oportunidades de experiências afetivas são tolhidas. A necessidade da classe dominante é imposta a todos os que devem estar centrados na produção, tendo formado indivíduos produtivos e adaptados às necessidades de produção alicerçadas pela competição. A dominação e a exploração atribuída historicamente pela sociedade capitalista de forma agressiva “ao serem incorporadas pelas instituições sociais, como família, escola e entidades religiosas, coadunam para as injustiças e opressão, restringindo a experiência e a convivência com a diversidade.” (SOUZA, 2016, p. 33).

A Teoria Crítica da Sociedade caminha para o entendimento da experiência como condição necessária para que tenhamos contato com o objeto e assim possamos rompamos com as limitações causadas pelo entendimento empírico sobre o mesmo. O conceito de experiência, segundo Adorno (2006), implica não somente em uma relação formal com o conhecimento, mas em uma verdadeira transformação do indivíduo a partir desse conhecimento. Nesse sentido, a inclusão educacional poderá proporcionar a experiência, uma vez que promove o contato com a diversidade.

Assim, a experiência da inclusão escolar sobre uma perspectiva pré-concebida impede a reflexão, ocorrendo um pseudo-esclarecimento, ou seja, “se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13). Souza (2016) completa:

Se a formação do indivíduo vem sendo impedida na sociedade, em decorrência das relações históricas de dominação material e pela heteronomia que delas resultam, pode-se afirmar os descaminhos do projeto da modernidade quanto à proteção, liberdade e satisfação dos homens. (SOUZA, 2016, p. 33).

Nessa linha de raciocínio, a autora acima remete à natureza regressiva do esclarecimento expressa no contraste do progresso trazido pela ciência e pela tecnologia, a qual resultou na dominação exacerbada da natureza de modo a garantir a concentração do capital pelos grandes oligopólios. A esse respeito, a autora conclui:

a ideia de civilização – como a que se contrapõe à barbárie – tem na sua face contemporânea elementos desumanizantes como sua expressão: indiferença, desigualdade, preconceito e discriminação. Esses fatores impedem a realização de experiências e a convivência com a diversidade. (SOUZA, 2016, p. 33-34).

É importante lembrar que nem todo processo inclusivo prevê a aceitação plena do indivíduo ou a experiência com o diferente. Crochik (2006) lembra que algumas formas de inclusão podem gerar outras formas de exclusão. Pode então, dentro dessa relação, manifestar o preconceito, que existe para que um grupo ou alguém mantenha o poder sobre outro.

Adorno e colaboradores (1950/1965), na obra *Personalidade Autoritária*, possibilitam um entendimento acerca da psicodinâmica do preconceito e suas influências na cultura fortalecem a sua formação e manifestação. Buscaram, compreender o que levava à adesão de pessoas às ideologias fascistas, a terem atitudes hostis influenciadas pelo preconceito contra judeus. Horkheimer e Adorno (1973) acreditavam que a propaganda antisemita do nacional-

socialismo e de outras ideologias totalitárias era alicerçada por interesses políticos e econômicos que levavam a população a facilmente aderir à propaganda fascista em função da inclinação de suas personalidades. Eles concluem que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está ligada à cultura e que o preconceito tem pouca ou nenhuma relação com a natureza do objeto alvo de perseguição (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Haja vista a constatação de que sua manifestação ocorre de forma individual, o preconceito é formado por conflitos que surgem durante o processo de socialização. Sobre os estudos desses autores, Silva (2006) completa:

O preconceito, para esses autores, incorpora fenômenos contemporâneos, resultantes das relações sociais cada vez mais impeditivas para a reflexão sobre a própria impotência diante de uma ordem social que diferencia pela estigmatização. Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento dadas as condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, o preconceito torna-se um elemento presente e frequente no processo de conhecer, restringindo-se, por conseguinte, à mera apreensão do imediato. (SILVA, 2006, p. 1).

O preconceito é fruto da cultura e do processo de adaptação do indivíduo e aparece como consequência dos conflitos presentes nesse processo. Crochik (2006), no livro *Preconceito, Indivíduo e Cultura*, com uma abordagem sociopsicológica, direciona para o entendimento de que o preconceito é resultado do processo de socialização e tem sofrido mudanças ao longo da história da humanidade em detrimento das diferenças culturais e dos condicionantes históricos. Logo, surge como resultado do processo de formação do sujeito.

Pensar no preconceito no movimento de inclusão escolar é de grande importância, uma vez que ele se configura como um dos obstáculos para sua efetivação. Diversos pesquisadores como Crochik (2003, 2004, 2005, 2006, 2011); Silva (2004, 2006) e Santos (2013) caminham na direção de refletir sobre o preconceito e seu impacto na educação escolar.

Santos (2013), em sua tese de doutoramento, afirma que:

A trajetória da educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro vai da falta de atendimento educacional, passando pela consolidação da educação especial enquanto subsistema de ensino, até chegar à proposta de educação inclusiva. Neste trajeto muitas barreiras foram derrubadas, mas algumas ainda carecem de muito enfrentamento, dentre as quais o preconceito em relação aos estudantes com deficiência. (SANTOS, 2013, p. 29).

A autora em questão nos alerta para o fato de que, até chegarmos ao modelo de educação inclusiva, vários obstáculos foram superados. Porém, revela, concordando com Crochik (2011),

que ainda existem barreiras atitudinais que devem ser removidas. Tais barreiras resultam do preconceito e constituem-se como impedimento à convivência e desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas com estudantes com deficiência, visto que podem ocasionar atitudes discriminatórias, como estranhamento, hostilidade, indiferença, frieza.

Concordamos com Silva (2004), que analisa o preconceito como um dos elementos que sustentam a negação social da deficiência. Segundo a autora, “o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade” (SILVA, 2004, p. 426).

Válido é lembrar que o preconceito tem sua determinação social e psíquica. Pesquisas de Adorno et al. (1950, 1965) reforçam a ideia de que o preconceito não é inato e se instala no desenvolvimento do indivíduo como resultado das relações entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento. Na mesma linha de pensamento, Crochík (2006) afirma: “embora esse seja um fenômeno psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma como indivíduo” (CROCHÍK, 2006, p. 13). Nessa direção, sua formação é determinada principalmente pela ausência de experiência e de reflexão diante das pessoas com pessoas com deficiência, podendo levar à identificação da própria fragilidade. Crochík (2005) afirma, ainda, que “o preconceito é uma resposta ao medo, ao fracasso da autoconservação, só uma sociedade que não permitisse uma sobrevivência, e mais que isso, uma vida digna a todos, poderia deixar de fomentá-lo” (CROCHÍK, 2005, p. 30).

Pelo exposto, combater o preconceito perpassa pelo ideário de inclusão que se articula com o esforço para a conquista da autonomia e de uma verdadeira formação, contrapondo-se ao que Adorno (2006) chamou de pseudoformação. Uma verdadeira formação contrapõe a adaptação, trazendo ao educando as possibilidades de enfrentamento à ordem de negação da sua subjetividade e à ordem social propagadora das condições objetivas para manutenção de uma vida precária, totalmente contrária ao processo inclusivo.

A emancipação é a formação para a autonomia. Porém, só pode ter sucesso caso seja um desencadeamento conjunto, uma vez que a mudança de um indivíduo não resulta necessariamente na mudança social, mas esta é condição daquela. Nesse sentido, a educação deve colaborar para o transcurso da emancipação e de uma formação auxiliando na criação de condições necessárias para que o educando conquiste a autonomia.

Desta forma, para Adorno (2006), através da educação evita-se o retorno à barbárie, uma vez que, ao tornar o educando autônomo por meio da emancipação, se produz o antídoto contra a chance de sua volta. Toda esta situação denunciada pelo frankfurtiano nos leva a

perceber a necessidade de uma nova educação e a necessidade primordial de se voltar também para o social, uma vez que para entender a escola é necessário entender a sociedade na qual ela está inserida, visando abandonar todas as possibilidades de retorno à barbárie. Para isso devemos, também, estar atentos às mudanças que devem acontecer nas estruturas sociais para a efetivação de uma educação emancipadora e evitar, desta forma, seus possíveis fracassos. Importa alterar as estruturas vigentes, possibilitando a reflexão sobre sua condição e o encorajamento à resistência, à emancipação e à autonomia.

a ter oito salas de aula do primário. Em outubro de 1998, teve a segunda reforma e ampliação, passando a ter dez salas de aula, agora com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No governo de Paulo Ganem Souto, no ano de 1998, mudou a nomenclatura de Escola para Colégio, hoje considerado como de médio porte.

O Colégio está localizado em um conjunto habitacional formado por dois mil habitantes, composto por casas residenciais, algumas transformadas em comércio, situado no bairro Brasília. É um bairro muito conhecido por estar próximo ao Detran e ao Complexo policial da cidade de Feira de Santana.

A Instituição, além de atender aos alunos moradores do conjunto habitacional Jomafa, contempla ainda àqueles oriundos de outros bairros. Consequentemente, tem alunos bem diversificados quanto à classe social (classe média baixa e baixa). Por esse motivo, as famílias que compõem a comunidade escolar são variadas: há comerciantes, comerciários, professores, servidores públicos, domésticas, dona de casa, os quais também apresentam níveis de escolaridade variados: desde analfabetos até pessoas com nível superior. Por isso, o nível de acompanhamento família/escola é bem distinto. Alguns pais não auxiliam nas atividades por não saberem, outros, por desconhecimento do fato e outros por acharem que é responsabilidade apenas da escola.

A instituição já alcançou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009 o primeiro lugar dentre as escolas do município e o 13º em toda a Bahia. Em 2011, ficou em terceiro lugar municipal. Teve nota no IDEB de 4.1, em 2015 (INEP 2017). Possui em seu quadro 20 professores efetivos (sendo dois professores de Educação Física licenciados), 2 merendeiras, 1 porteiro, 4 técnicos administrativos e 4 funcionários para serviços gerais.

Conforme o último censo, no ano de 2017, a escola possuía 672 alunos matriculados, com a faixa etária de 10 a 18 anos, sendo 239 no Ensino Médio e 433 no Ensino Fundamental II. Seu funcionamento acontece nos turnos matutino e vespertino, sendo que no turno matutino funciona do 6º ao 8º anos do EF, e no turno vespertino do 9º do EF ao 3º do EM.

O número de alunos matriculados que apresentam alguma deficiência declarada no ato da matrícula é de nove estudantes: dois alunos com autismo, três alunos com Transtorno de Déficit de Atenção, dois com deficiência motora, um com deficiência física e um com deficiência auditiva.

O Colégio possui dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática inativo, uma sala de professores, um refeitório, uma secretaria, três banheiros, sendo um para professores, um para alunos do gênero masculino e o outro para alunas do gênero feminino. Vale ressaltar que só existe banheiro adaptado no banheiro masculino, mas se encontra sempre

fechado e servindo de depósito. Não possui quadra e desta forma as aulas de Educação Física são realizadas no pátio ou na sala de aula. Não existem rampas de acesso nem corrimãos ou mobiliário específico para alunos com deficiência e às vezes há obstáculos que são colocados no pátio e corredores, os quais complicam a mobilidade de alunos com dificuldade de locomoção.

Quanto à modalidade de trabalhos específicos para alunos com dificuldades de aprendizagem, superdotação, com problemas de comportamento ou com alguma deficiência, não há sala de recursos multifuncionais, acompanhamento pedagógico ou sala de aceleração. Existe reforço de matemática e português, no turno oposto, para alguns alunos selecionados e inscritos no Programa Mais Educação.

5.2 Notas sobre a Educação Inclusiva no Município de Feira de Santana

A educação do Município de Feira de Santana está a cargo das esferas privada, municipal e estadual. Nessas últimas, abarcam 135.758 alunos, sendo na Educação Infantil 17.526, no Ensino Fundamental 76.762 e no Ensino Médio 22.131, conforme dados do censo escolar de 2017 (INEP, 2017). Em relação aos alunos com deficiência, seguindo a tendência nacional, a matrícula ocorre na rede regular de ensino e conforme os dados colhidos no portal do INEP (2017) a situação é a seguinte:

Quadro I - Número de alunos com deficiência matriculados no Município de Feira de Santana

	Creche	Pré-Escola	Séries Iniciais	Séries Finais	Médio	EJA Fundamental	EJA Médio
Estadual	0	0	51	382	123	53	39
Municipal	9	103	961	292	0	90	0

Fonte: INEP (2017)

Como podemos observar, na creche há registro de 9 alunos matriculados; na pré-escola 103 alunos matriculados na rede municipal; nas séries iniciais do ensino fundamental são 1.012 alunos e nas finais, 674. Dos alunos matriculados nas séries finais, a rede estadual detém 382, enquanto a rede municipal conta com 292 alunos. No ensino médio, os 123 alunos matriculados estão na rede estadual, na educação de jovens e adultos (ensino fundamental) são 143, dos quais

53 estão na rede do município e não constam registros de matrículas nesta modalidade no ensino médio. A diferença numérica das redes pode ser justificada pelo fato de o Município ser responsável pelas séries iniciais de ensino – período em que há maior número de matriculados, sendo que no decorrer do processo acontecem evasões, de forma que um pequeno contingente chega ao ensino médio, cuja responsabilidade fica a cargo do estado.

5.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A revisão da literatura acerca dos aspectos relacionados ao processo de inclusão educacional deixa clara a complexidade que significa atender os alunos com deficiência no sistema regular de ensino, passando por várias dimensões, dentre as quais as atitudinais.

Sendo assim, procuramos focalizar a percepção do aluno frente à inclusão do aluno com deficiência, por reconhecer que o objeto tem muito a dizer deste mundo denominado escola inclusiva.

Embasados em uma perspectiva crítica, delineamos a seguinte pergunta central: qual a percepção dos estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física? O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as percepções de estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Para isso, nos valem dos seguintes objetivos específicos: identificar as percepções dos estudantes sobre o colega com deficiência; caracterizar as atitudes em relação aos colegas com deficiência; mostrar os limites e possibilidades decorrentes da relação entre estudantes nas aulas de Educação Física.

A presente dissertação utiliza o desenho do tipo explicativo com base no paradigma qualitativo, com enfoque naturalista, para investigar uma escola estadual da cidade de Feira de Santana. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por sua potencialidade em oferecer instrumental adequado para investigações cuja natureza exige estar diante da situação e do ambiente no qual o fenômeno ocorre. Isto correspondeu à intenção de acompanhar as aulas de Educação Física e a relação dos estudantes.

5.4 Características da investigação, segundo o paradigma metodológico

Conforme expresso na seção anterior, a nossa opção foi pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, já que esta pesquisa apresenta as características mencionadas por Yin

(2005), quando, segundo o autor, “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2005, p. 28, grifos do autor).

Para Bogdan e Biklen (1994), e reiterado por Ludke e André (1995), a pesquisa qualitativa ou naturalística tem como preocupação o processo mais do que o produto. Os dados descritivos são obtidos pelo pesquisador diretamente da situação estudada, visando retratar, adequadamente, os sujeitos pesquisados.

O emprego dos termos naturalística ou naturalista é justificado porque não se envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão global dos fenômenos, isto é, de todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Bogdan e Bikler (1994) ressaltam que o conceito de pesquisa qualitativa é marcado por muita controvérsia. No entanto, tem características básicas que ajudam a dirimir as dúvidas, a saber: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...); os dados coletados são prioritariamente descritivos (...); a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...); o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são pontos de atenção especial do pesquisador (...); a análise dos dados tende a seguir um procedimento indutivo.

Essas características mostram que a pesquisa de cunho qualitativo tem seu foco de interesse voltado para as relações e interações humanas com o ambiente em que habita e/ou trabalha. Tal abordagem, de acordo com Triviños (1992), tem seu enfoque nas dimensões subjetivas dos sujeitos e nas interações decorrentes para se perceber os possíveis significados desses fenômenos e, desta forma, conhecer as motivações, pontos de vista e valores dos sujeitos, aspectos subjetivos que se juntam com o objeto em estudo. É importante ressaltar que, embora reconhecendo que há certa subjetividade, desde a seleção dos focos de estudo à observação propriamente dita, bem como na interpretação do fenômeno, nem por isso fica de lado a preocupação com o rigor metodológico.

É possível destacarmos, ainda, que o pesquisador não é indivíduo neutro no universo investigativo e, assim sendo, quanto mais inserido no meio que constitui objeto de estudo, mais oportunidade terá para dispor de dados relevantes. Isto não significa uma ausência de elaboração teórica, mas sim que

os estudos aproximam-se a um funil: no início, há questões ou focos de interesses muito amplos que no processo, se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos na medida em que o estudo se desenvolve (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 13).

Em outras palavras, trata-se de reconhecer o pesquisador como membro de uma realidade datada e localizada. Nesse sentido, Mezquita e Rodriquez (2001) afirmam que, para o investigador penetrar na essência dos processos, fenômenos e objetos da realidade, para fazer ciência, atua em dois níveis de conhecimento: o empírico e o teórico. O empírico diz respeito à prática do saber do senso comum e é retirado da experiência, das observações dos dados da realidade, correspondendo ao primeiro nível do conhecimento; o conhecimento teórico, considerado de segundo nível, caracteriza-se, por sua vez, pelo uso dos processos lógicos do pensamento e permite ao investigador interpretar dados, explicar fatos, aprofundar estudos, enfim, chegar a teorias científicas.

O aspecto que caracteriza esta pesquisa como um Estudo de Caso, dentro da perspectiva mencionada por Yin (2005), é o fato de a pesquisadora não ter quase nenhum controle sobre os fatos estudados. Por isso, a pesquisa não se reduz à mera busca de evidências, mas se constitui em um constante exercício de interpretar e refletir sobre os diferentes significados encontrados nas evidências.

Indo ao encontro dessa modalidade de pesquisa, o pesquisador deve refletir se tem possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para aqueles que optam por essa metodologia, que segundo Yin (2005), deve:

1) saber fazer boas perguntas e interpretá-las; 2) ser um bom ouvinte; 3) ser adaptável e flexível; 4) ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas em seu trabalho; 5) ser imparcial em relação a noções preconcebidas; e 6) na revisão de literatura do seu projeto o pesquisador deve sempre formular questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tema e não procurar as respostas às questões levantadas (YIN, 2005, p. 83).

O interesse por essa abordagem de pesquisa fluiu da possibilidade de ouvir os alunos, o que eles pensam e como construíram suas percepções sobre seus colegas com deficiência.

5.5 Instrumentos

Como técnicas para a coleta de dados foram definidas, respectivamente: entrevista semiestruturada que foi gravada, com apoio instrumental de roteiro de entrevista, e observação participante.

Esse tipo de entrevista nos deu a oportunidade de expandir impressões acerca do objeto da pesquisa, o que talvez não seria possível com outra técnica rigidamente controlada e com instrumento que exigisse habilidade escrita ou respostas mais específicas, tendo em vista a observação de baixa escolaridade dos/as respondentes. A técnica empregada no levantamento de informações – entrevista semiestruturada – teve o apoio de um roteiro pré-elaborado como orientação das abordagens dos sujeitos. Assim, atenção tem sido dada à formulação de perguntas básicas para o tema a ser investigado.

Para Triviños (1992), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são calcados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa, afirmando que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1992, p.146).

Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. O autor complementa que esse tipo de entrevista pode fazer com que informações possam surgir, uma vez que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista composto por 12 questões que foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2018 e com um tempo de duração média de 40 minutos.

A observação participante insere-se numa abordagem na qual o observador participa de forma ativa das atividades de recolha de dados, sendo necessária a capacidade do investigador se adaptar à situação (PAWLOWSKI ET AL., 2016).

Correia (2009) completa esta ideia:

Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (CORREIA, 2009, p. 31).

Nessa direção, tal metodologia é adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos, proporcionando uma aproximação ao cotidiano dos sujeitos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica e sociocultural, dos seus processos.

Também nos permite intervir nesse mesmo cotidiano, nele trabalhar ao nível das representações sociais e propiciar a emergência de novas necessidades para os sujeitos que ali desenvolvem as suas atividades (MARTINS, 1996).

Tal metodologia, enquanto técnica de investigação, apresenta as seguintes vantagens: a espontaneidade dos comportamentos dos participantes; a possibilidade de se observar os eventos do mundo real à medida que ocorrem; o acesso a acontecimentos que seriam inacessíveis à pesquisa por outras vias; a percepção da realidade do ponto de vista interno ao ambiente em estudo, nos dando um retrato mais fidedigno da situação e uma probabilidade menor de produzir variabilidade residual ou mesmo de manipular os eventos (Everston; Green, 1986).

O processo de observação participante segue algumas etapas. Na primeira delas, há a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. Já na segunda etapa, há o esforço do(a) pesquisador(a) em possuir uma visão de conjunto da população de estudo.

Para registro das observações, utilizamos um diário de campo, segundo a proposta trazida por Bogdan e Biklen (1994), a qual sugere dois momentos para registro: uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva consiste em detalhar o que acontecia em campo, transcrição das falas do sujeito, a descrição do comportamento do pesquisador incluindo suas conversas e ações com os sujeitos participantes da pesquisa. A parte reflexiva constitui os comentários pessoais do pesquisador, bem como questões a serem esclarecidas, suas expectativas, opiniões, dúvidas e mudanças na estratégia metodológica.

A observação participante foi realizada de forma cuidadosa durante as aulas de Educação Física, em horário combinado com o professor. Foram 15 sessões de observação, de duração de 30 minutos, no período de outubro a novembro. Permanecemos durante a aula o tempo suficiente para observar os adolescentes selecionados dentro dos critérios metodológicos estabelecidos.

Acreditamos que os dois instrumentos de pesquisa associados, possibilitaram o contato direto com a problemática investigada, uma análise das diferentes concepções sobre o tema escolhido e uma maior apreensão da realidade estudada.

5.6 Universo da pesquisa

A fim de delimitar o universo pesquisado, dada a natureza do estudo, levamos em conta, em primeiro lugar, a escolha intencional da escola a ser pesquisada com base nos seguintes

critérios: pertencer à rede estadual de ensino da cidade de Feira de Santana, estar situada em zona urbana, ter ensino médio, ter alunos com deficiência e ter professor licenciado em Educação Física ministrando as referidas aulas.

A partir de então, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Estado, o núcleo regional de Feira de Santana, NRE 19, particularmente, a divisão de Educação Especial, com a finalidade de obter a relação das escolas da rede que pudessem atender aos critérios definidos. Esse contato foi fundamental para podermos selecionar a escola alvo deste estudo.

Fizemos, então, o primeiro contato com o Colégio, destacando que, não houve nenhuma dificuldade imposta para o desenvolvimento da pesquisa, por parte da Direção da escola contatada. O primeiro contato, para conhecer a realidade, foi de extrema importância, pois nos deu a possibilidade de descobrir e descrever aspectos úteis para a nossa pesquisa, sem trazer prejuízo aos sujeitos envolvidos. É o processo que Macedo (2004) denomina de “garimpagem de expressões e sentidos”, através da cotidianidade natural do meio escolar.

O referido autor reitera que é neste momento que itens considerados não oficiais acabam assumindo importância, pois ajudam o pesquisador no momento da análise dos dados e posterior conclusão do estudo. Ajudaria este momento a ponderar a dinâmica da realidade escolar, pois o conhecimento que é produzido a partir da apreensão de dados oriundos de uma dada realidade não se constitui em algo acabado, mas provisório.

5.7 Sujeitos da pesquisa

A amostra foi de 8 alunos, que tinham colegas com deficiência, os quais cursavam o Ensino Médio e desejavam participar da pesquisa. Considerando os critérios do estudo, foram identificados e selecionados, a partir das características descritas no quadro 2.

Quadro 2- características do estudante participante do estudo

Participantes	Idade	Gênero	Série	Especificação da deficiência que o colega possui
A1	17	Masculino	3º	Deficiência física
A2	16	Feminino	3º	Deficiência física
A3	15	Masculino	3º	Deficiência motora
A4	18	Feminino	3º	Deficiência motora
A5	16	Masculino	2º	Deficiência auditiva
A6	16	Feminino	2º	Deficiência auditiva

A7	17	Masculino	2º	Autismo
A8	16	Feminino	2º	Autismo

Para preservar o anonimato dos sujeitos, foram utilizadas letras maiúsculas para identificá-los, no quadro informativo, as quais foram utilizadas na extensão no trabalho analítico. Os nomes dos alunos com deficiência quando citados durante a entrevista também foram trocados para preservá-los.

Conforme observado, a idade dos alunos entrevistados se encontrava na faixa etária de 15 a 18 anos, sendo quatro indivíduos do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Dois eram colegas de alunos com deficiência física, dois colegas de alunos com deficiência motora, dois colegas de alunos com deficiência auditiva e dois colegas de alunos autistas.

O primeiro contato foi feito presencialmente e ao aceitarem participar fizemos contato telefônico com os responsáveis para prestar possíveis esclarecimentos. Posteriormente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em se tratando de menores de dezoito anos e foi solicitada autorização dos responsáveis para que os mesmos participassem da pesquisa. A intenção foi a de atender aos princípios da Ética que norteiam a pesquisa, conforme resolução 510/2016. O primeiro contato foi feito de forma presencial, no qual tivemos a oportunidade de apresentar nossa pesquisa e sanar as dúvidas que apareceram para podermos prosseguir.

5.8 Método de Organização da Análise de dados

Como método de organização da análise de dados utilizamos a análise de conteúdos com o foco em qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo tem como referência a transcrição completa das entrevistas, a categorização das respostas com base no objetivo de identificar o comportamento informacional dos entrevistados, o que possibilita a construção de quadros e a realização de inferências. Assim, nos permite, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes relacionadas ao contexto, bem como as inferências sobre os dados médios coletados na observação.

Entendemos, portanto, que tais dispositivos metodológicos serviram aos interesses da pesquisa, calcada na necessidade de irmos além das incertezas vindas das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura, por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem, além das falas

propriamente ditas, visto que esta constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar as falas e as mensagens dos entrevistados com o objetivo de atingir uma compreensão dos significados além de uma leitura comum.

Bardin (2011) define a Análise de Conteúdos como o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que viabilizem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Portanto, as entrevistas seguiram as fases orientados por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A Pré-análise, segundo Bardin (2011), é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, fase em que se começa a conhecer o texto; escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos e referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A fase de Exploração do Material, foi o momento em que, a partir da análise das entrevistas, foram feitas as escolhas das categorias com base nas orientações de Bardin (2011):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 11).

Foram elencados, para as unidades de registro (recorte), os temas apresentados nos textos examinados durante a seleção de regras de contagem (enumeração); neste caso, as categorias: A percepção da deficiência/diferença pelo outro nas aulas de Educação Física; Preconceito, experiência e reflexão nas aulas de Educação Física; Educação Física, competição e Exclusão.

Durante a classificação e a agregação dos dados, as categorias que surgiram foram o reflexo da realidade. Portanto, na Análise de Conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que unem um conjunto de itens (unidades de registro) em detrimento das mesmas características; no caso desta pesquisa, o tema Inclusão Escolar foi utilizado como critério.

Em relação à etapa de tratamento dos resultados obtidos para a interpretação dos dados, voltamo-nos de forma atenta aos marcos teóricos pertinentes à investigação, uma vez que eles deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica deu sentido/significado à interpretação das respostas das entrevistas.

5.8.1 A coleta de dados

A coleta de dados iniciou após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética, e a preocupação com os princípios éticos esteve presente durante todo o desenvolvimento do trabalho, procurando proteger os direitos dos alunos envolvidos.

A participação na pesquisa foi espontânea e o participante tinha conhecimento de que poderia a qualquer momento desistir, sem nenhum prejuízo. Embora toda pesquisa possa incorrer em risco, consideramos que este estudo ofereceu um risco mínimo ou quase nenhum no que diz respeito à integridade física e moral, por não utilizar procedimentos ou experimentos, mas apenas técnicas de entrevista e observação, que não trazem situações de constrangimento. Além disso, mantivemos um estado permanente de alerta durante a coleta de dados relativo ao comportamento dos participantes que sinalizasse algum desconforto por estar participando da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas a partir do roteiro prévio (ver apêndice 1), elaborado para ser aplicado aos estudantes pesquisados que possuem colegas com deficiência. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de setembro. Os horários das entrevistas foram previamente combinados com os alunos para que não interferir negativamente no horário de suas aulas. As entrevistas foram gravadas e realizadas em uma sala reservada, na própria escola, evitando assim que houvesse interrupções durante a coleta de dados, e sua aplicação foi feita de forma individual, com tempo de duração aproximado entre 30 e 45 minutos.

Salientamos que, no início de cada entrevista, explicitamos os objetivos da pesquisa, bem como informamos que os depoimentos seriam coletados para um trabalho científico e que seria mantido o anonimato. Além disso, pedimos a autorização para gravarmos as suas falas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, expressamos os resultados obtidos por intermédio da coleta de dados, os quais foram analiticamente agrupados em três categorias. Em cada uma dessas categorias são apresentados fragmentos retirados do processo de observação participante e da entrevista, cujos achados consideramos imprescindíveis na compreensão do modo pelo qual os estudantes com deficiência são percebidos nas aulas de Educação Física.

Tais categorias não podem ser vistas como independentes, pois em alguns momentos, algumas falas e observações carregam a presença de duas ou até de três categorias. Desta forma, a separação das análises em categorias específicas deveu-se, sobretudo, a finalidades didáticas.

Para nortear esta pesquisa, elegemos alguns pressupostos orientadores: o primeiro é que o sujeito constrói suas relações baseadas no processo de apropriação e interpretação dos principais elementos constituintes da sociedade na qual está inserido.

Assim, pautados em uma perspectiva crítica, compreendemos que a realidade social não deve ser aceita naturalmente, pois nela residem, embora não muito explícitos, elementos para identificarmos as contradições existentes nas teorias que têm como pano de fundo a reprodução da sociedade administrada. Desta maneira, pelo que nos aponta a Teoria Crítica da Sociedade, criando uma tensão entre aquilo que é aparente e aquilo que é real, trazendo à tona a relação indissociável entre sociedade e indivíduo.

Em decorrência disso, tomamos como segundo pressuposto que a forma de relacionamento social do aluno tem sua gênese construtiva e arquitetada externamente; projetamos, assim, que nas aulas de Educação Física estão presentes algumas das manifestações opressivas notáveis de uma sociedade estruturada sob padrões hierárquicos e hegemônicos.

O sistema educativo induz à manutenção de uma hierarquia não oficial, a qual é exercida pelos alunos considerados mais fortes, e por aqueles considerados mais frágeis. Essa dupla hierarquia, notada principalmente nas aulas de Educação Física, aponta para competições desenvolvidas durante as aulas, reflexo da competição acirrada da sociedade capitalista (CROCHÍK ET AL, 2018).

Portanto, se faz necessário ir além da descrição do fenômeno e identificar os elementos de resistência e os elementos de emancipação que nos permitam compreender quais as possibilidades de enfrentamento. Como último pressuposto orientador, destacamos o fato de que a qualidade das relações sociais que envolvem os alunos no trato com seus colegas com deficiência, formam parte de uma etapa de seu processo formativo; portanto, não se encontram cristalizadas, e uma boa interferência meditativa através de práticas educativas críticas e

reflexivas poderia contribuir para a contestação da validade de alguns padrões impostos pela sociedade e apropriados durante sua formação.

Nessa direção, na égide desses três pressupostos, se arquiteta a hipótese de que a relação entre os estudantes nas aulas de Educação Física é permeada pelo preconceito. De forma subsequente, passemos à análise dos dados – condição importante para desvelar as múltiplas faces do fenômeno estudado. Esta análise foi agrupada em conformidade com a possibilidade de constituir respostas ou pistas importantes às questões básicas do estudo, que, de forma sintética, podemos assim nomear: A percepção da deficiência/diferença pelo outro nas aulas de Educação Física; Preconceito, experiência e reflexão nas aulas de Educação Física; Educação Física, competição e exclusão.

6.1 A percepção da deficiência/ diferença pelo outro nas aulas de Educação Física

Essa primeira categoria leva-nos a pensar nos alunos com deficiência que, enquanto individualidades, ocupam um lugar na escola que lhes é “próprio” – ou presumimos que assim devia ser – onde deveriam se expressar como autores. Portanto, pressupõe uma instituição educativa que, ao invés do estudante padrão que circula nos seus espaços, tem diferentes atores com variadas necessidades, interesses e formas de ser e estar no mundo.

Seguindo esta linha de pensamento, esses sujeitos, com as suas especificidades, acabam por ser percebidos de diversas maneiras, resultado das apropriações que são incorporadas na vida em sociedade, a qual impõe modelos ideologicamente construídos que são utilizados cotidianamente para a categorização/validação do outro. Assim, a dinâmica presente na relação das pessoas comporta ambiguidades que devem ser consideradas, pois carregam uma série de critérios preconcebidos através dos quais se firma o que é ser deficiente ou não.

A instituição escolar, detentora de um dos mais profusos mecanismos de desenvolvimento do indivíduo em sociedade, tem um discurso rigidamente regulamentado, marcado pela ordem e pela homogeneização. Nela, a diferença é vista muitas vezes como ameaça à sua estrutura, uma vez que anuncia dissonância e denuncia verdades instituídas na construção social do conceito de deficiência.

Assim, a deficiência/diferença vai de encontro ao sistema hegemônico, em detrimento das diferenças, que são classificatórias e excludentes e que conferem espectro de depreciação e degenerescência, projetando no repúdio o mecanismo de exclusão social da pessoa com deficiência, inspirado em estigmas e preconceitos historicamente incorporados.

Alunos com deficiência destoam do modelo padrão,

[...] ou porque inventam formas alternativas de convivência, ou porque não se adaptam às rotinas unificadas dos que não respeitam singularidades, ou porque se adaptam para além do necessário (SILVA, 2015, p. 65).

Com base nessas referências, apresentamos aspectos que consideramos chaves, evidenciados nas falas e atitudes dos estudantes. Trata-se de perceber os colegas com deficiência/diferença como: “indivíduos iguais”, indivíduos além das expectativas ou indivíduos aquém das expectativas;

6.1.1 “Indivíduos iguais”?

Se as pessoas são diferentes é inevitável aceitar que elas possuam capacidades diferenciadas. Quando falamos em pessoas com deficiência, com enfoque em sua capacidade e não em sua limitação, é impactante para uma sociedade opressora que exige que as pessoas com deficiência se adaptem a ela e não o contrário. Tal prerrogativa traz à tona a importância de medidas que se baseiem no que as pessoas são capazes de fazer, caminhando para a equidade de oportunidades, na perspectiva de enxergar a deficiência como mais uma forma de estar no mundo.

Se pensarmos a subjetividade humana, podemos entender que não há uma natureza ideal. Nesse sentido, analisamos algumas falas dos entrevistados que vão na direção de romper as formas tradicionalmente instituídas no âmbito escolar.

Para os estudantes A2 e A4 o colega com deficiência física em sua turma é percebido como alguém que não difere dos demais. Tal percepção é expressa nas falas:

Eu acho que João é igual a todos nós. Não vejo diferença minha e dele [...] precisamos acabar com isso de que ele não pode por causa que tem uma deficiência. Ele pode, sim. Se eu pudesse repetiria isso todo dia para ele, ligaria e diria: ei você é capaz. Pode ser aula do que for, ele deve ser tratado da mesma forma que os demais. Temos um laço de amizade com ele e nos damos super bem. (A2)

[...] Alfredo (possui deficiência motora) é normal como a gente, é gente como a gente, só que ele precisa de ajuda para tudo... a mãe leva e fica o dia todo na escola, eu ajudo ele como posso. Isso não dá o direito de ninguém tratar ele como diferente. Porque quando a gente convive assim, a gente acaba aprendendo E eu sou mais próximo dele e eu aprendo todo dia com ele. No início é algo diferente, mas depois com o convívio vi que é algo super natural [...]. (A4)

Pelos depoimentos, a presença de alunos com deficiência é algo visto como natural e, assim sendo, pode motivar uma aproximação ou convivência com os mesmos e servir como antídoto, como afirma Crochík (2006), “sem ter a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência” (CROCHÍK, 2006, p. 25).

O estudante A7 tem a mesma percepção em relação ao seu colega que tem deficiência auditiva:

Ele para mim é normal, não existe diferença. A diferença é coisa que colocam em nossa cabeça, a gente cresce ouvindo certas coisas e acha que é verdade, mas não é, o mundo impõe essas coisas pra gente [...]. (A7)

Em outras palavras, o colega com deficiência é notado como uma pessoa como qualquer outra, embora vivamos em uma sociedade que o veja como diferente dos demais. Assim, a deficiência não é um impeditivo para que laços afetivos sejam construídos no cotidiano escolar, o que favorece a participação das atividades junto aos colegas, aumenta a chance de melhor se beneficiar dessas atividades e ajuda no sentido de pertencimento nas aulas de Educação Física. Os aspectos mencionados são imprescindíveis para que a inclusão de fato se efetive, pois, vai a favor da ruptura necessária para ultrapassar a lógica da normatização. Nessa perspectiva, Amaral (1995), com propriedade, esclarece-nos:

Insisto: des-adjetivar a deficiência é um caminho. Ou seja, ser diferente não é melhor ou pior, a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica, para usar a terminologia de Laplantin, 1991, aviltante ou enaltecadora. A diferença/deficiência simplesmente é. (AMARAL, 1995, p. 148).

Logo, é necessário produzir novas significações sobre a deficiência/diferença, além de um espaço no qual a mesma não seja concebida como algo menor, inferior, e sim como uma abertura para a singularização e para o pensar em outras formas de produzir subjetividade.

Outra questão a se analisar na afirmativa do depoente A7 é a noção de deficiência como resultante da relação corpo e sociedade: “[...] *as pessoas que enxergam ele como diferente, eu o enxergo como igual a todos*”. Por esse viés, a tradução da deficiência tida pelo aluno não se restringiria ao conceito biomédico, mas também ao viés político, já que diversos impedimentos de ordem social atuam nas relações desiguais entre a pessoa com deficiência e a cultura, de forma que os valores disseminados pelo meio social adquirem papel ativo em sua construção. A contradição estabelecida pela sociedade, ao mesmo tempo em que indica o progresso colabora para a manutenção de uma ordem social bárbara, que exclui o que não lhes são iguais.

Em acordo com a perspectiva da estudante citada, Diniz (2007) aponta o desafio da sociedade de considerar a deficiência como uma forma específica de vida, bem como constatar a legitimidade de ações reparadoras das desigualdades históricas inerentes à trajetória das pessoas com deficiência – o que gerou diferentes formas de exclusão que trazem repercussões na contemporaneidade.

Mais adiante a estudante A4 afirma:

[...] é importante acreditar que todos somos capazes, é importante dar valor à bagagem que cada um traz”. Ele tem sua deficiência, eu tenho também as minhas[...] isso que a galera precisa entender [...]. (A4)

O argumento trazido por A4 gira em torno da importância de o aluno com deficiência ser valorizado, como também suas vivências cotidianas, corroborando com a ideia de que a deficiência é produzida e mantida por um grupo social na medida em que é tratada como desvantagem e não emerge com o nascimento ou contraída por uma enfermidade (OMOTE, 1994). Sendo assim, as pessoas com deficiência, não se constituem como exceções da normalidade, mas como parte da diversidade humana.

A opinião trazida por A4 de que “*uma deficiência não impede que ele possa ser alguém na vida*” nos remete mais uma vez a Diniz (2007), ao afirmar que a deficiência não deve ser somente considerada a partir do sujeito, mas pela soma do fator orgânico com o cultural, que pode influenciar na prática das atividades sociais, o que a autora denomina como relativismo operacional. Segundo essa linha de pensamento, as atividades que o sujeito poderá exercer estão condicionadas às suas especificidades articuladas com as suas condições sociais.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que as fronteiras entre o aluno com deficiência e a sua escolarização se configura na descrença sobre suas possibilidades de aprender, por sua vez calcada nos conflitos existentes em uma sociedade despreparada e marcada pela desigualdade e pelo embrutecimento das relações. Nela é notório o tipo de relacionamento e tratamento estabelecido entre as pessoas dentro e fora do ambiente escolar, que acentua ainda mais o caráter de desigualdade historicamente construído sobre a deficiência.

Assim, as falas revelaram o quanto se precisa avançar para perceber a pessoa e não apenas sua limitação. Limitar os colegas com deficiência a sua condição biológica significa aprisioná-los a uma condição irrecorrível de existência que se alicerça em formas de classificar e hierarquizar socialmente as pessoas de acordo com determinadas características. Logo, elas são agrupadas dentro do campo do “estigmatizante” se fugirem da expectativa ou da norma

relativa a elas: um corpo fora de padrões estéticos hegemônicos, aparentemente frágil, oposto aos corpos ágeis, úteis, fortes e autônomos.

6.1.2 Indivíduo para além das expectativas

Nesse item, será destacado como o estudante com deficiência é visto pelo colega a partir do seu desempenho nas aulas de Educação Física. Em algumas falas ficou evidente a ênfase dada ao aspecto motor e cognitivo do colega com deficiência auditiva:

Eu não sabia que ele era tão inteligente e tão 'forte' na corrida. Ele corre como ninguém, me dá 'canseira' para tirar a bola dele e tem atividades que só ele e alguns sabem fazer. Marcos superou minha expectativa, não sabia que uma pessoa com problema poderia ser tão boa assim. (A6)

Ele corre para caramba, tem um corpo atlético e é muito bom nas atividades esportivas que o professor passa lá na aula. Eu não sabia que ele era assim não, me surpreendeu (risos). (A5)

A admiração pelo colega, durante a aula de Educação Física, está bastante em evidência, já que atividades consideradas difíceis para alguns colegas foram executadas por uma pessoa com deficiência auditiva, que comumente é vista como incapaz. O que nos remete a Silva (2006):

A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Mas a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. (SILVA, 2006, p. 121).

Em tempos de discursos acerca da inclusão social e educacional, contraditoriamente, as pessoas com deficiência ainda são vistas pela sociedade como desviantes da normalidade. Destarte, o desviante é visto como ineficiente e improdutivo, restando a ele, de alguma forma, tentar se destacar ou se mostrar igual aos demais, ou continuará na marginalidade ou na exclusão conforme a lógica do capital que é reproduzida no contexto escolar.

Quanto à percepção do colega com autismo, o depoimento de A8 segue na mesma direção dos anteriores:

Eu acho Mateus fantástico. Para mim ele é um exemplo de capacidade de superar suas dificuldades, nunca pensei que ele era capaz, mas agora sei que ele é sim, a gente sempre acha que eles por serem assim, não iriam conseguir

algum feito, mas não, eles conseguem. Foi como ter levado uma rasteira, ou um locaute [...]. (A8)

Os depoimentos anteriores, ao expressarem admiração, podem estar representando uma visão camuflada do sentimento real em relação às pessoas com deficiência. Assim, quando os colegas com deficiência conseguem algum feito, ele é entendido como uma compensação de sua inferioridade ou uma atribuição quase divina.

Por outro lado, ao enfatizarem as qualidades dos colegas com deficiência, notamos que eles não atentam ao fato de que qualquer ser humano possui limitações e qualidades, independentemente de ter ou não alguma deficiência. Em razão disso, a superação de limites faz parte da natureza humana, e é capaz de acionar nas pessoas mecanismos para transgredir situações, independentemente da sua condição. Atitudes exageradas de apreço em relação ao colega com deficiência podem levá-las a assumir, impensadamente, a figura de herói: “[...] *ele é o Usain Bolt da escola.*” (A5).

A negação social da deficiência fica nítida quando as conquistas dos alunos com deficiência são remetidas a questões de ordem superior, como se a superação e/ou compensação de limites não implicasse no esforço humano do próprio indivíduo.

Para Crochík (2006, 2011), a supervalorização da capacidade das pessoas que vivem essa condição de compensar as limitações, motivadas pela necessidade de adaptar-se ao mundo, nutre-se do que o mesmo tem para oferecer, e do esforço na superação das dificuldades enfrentadas. Representa um tipo de relação idealizada com a deficiência, que ameaça as possibilidades de existência dos valores inclusivos.

De forma sutil, Amaral (1992, 1998) conceitua este posicionamento frente à deficiência como um dos estereótipos generalistas, aos quais refere-se como “um deplorável trio, composto pelos estereótipos de herói, vítima e vilão” (AMARAL, 1998, p. 18), que são fixados de forma imutável e que caracterizará o objeto, seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno.

No caso em que analisamos, o que dizem os alunos A5, A6 e A8 para se referir à realização das atividades na aula de Educação Física por um aluno com deficiência, parece ser uma forma de compensar a deficiência/limitações que o colega possui. Eles veem seus colegas com deficiência como heróis, permeados pela ideologia do mérito: aqueles que pelos seus esforços superam as diferenças e as dificuldades encontradas. Da mesma forma, acontece com os alunos com deficiência que fazem o que é considerado “um grande feito”, aquela pessoa a quem “[...] cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é o ‘bom’ - corporificação do bem - e até mesmo o melhor [...]” (AMARAL, 1998,

p. 18, grifos do autor). Assim, pessoas com deficiência, que superam as barreiras sociais e atitudinais, são novamente rotuladas como heróis de feitos notáveis.

Não se pode negar a importância da superação **para qualquer aluno** ao realizar uma atividade que antes não conseguia ou **era** considerada difícil. Os depoimentos acima nos fazem pensar também na superação de limitações por parte dos alunos com deficiência, em circunstâncias de vulnerabilidade, “[...] na tentativa de ocultar a sua negação social da deficiência por meio de uma falsa relação estabelecida entre superação e não aceitação” (SANTOS, 2013, p. 90). Mas não podemos nos limitar apenas à força de vontade desse aluno, pois pensar assim pode significar desconsiderar o que pode estar implícito nessa fala: caso o aluno não consiga o feito, deve-se ao fato de ele não ter lutado o suficiente para superar sua condição de deficiência.

6.1.3 Indivíduos aquém das expectativas

Nesse item queremos destacar a percepção dos estudantes em relação ao colega com deficiência, que se caracteriza por uma visão empobrecida da capacidade do mesmo.

Nesse sentido, são evidenciadas em suas falas as dificuldades que os colegas com deficiência apresentam nas aulas de Educação Física sem, contudo, atentar para a superação de suas dificuldades, como é o caso do depoente A3 ao se referir ao seu colega com deficiência motora:

Eu vejo que ele tem muita dificuldade. Nas aulas de Educação Física ele mal consegue pegar na bola [...]. (A3)

Este embate também é notado na fala do colaborador A1, que tem um colega com deficiência física:

Eu na verdade não sei nem o que ele está fazendo na aula de Educação Física, ele tem deficiência nas pernas, por isso tem muita dificuldade. (A1)

Os estudantes centram seus olhares nas dificuldades enfrentadas pelo colega, esquecendo-se de notar seus avanços. Eles são reduzidos à deficiência e segundo a percepção gélida de quem vê. Nas vozes dos alunos é possível inferirmos que a aula de Educação Física é

um espaço que representa uma ordem estabelecida, decorrente de uma racionalidade que engendra a passividade à sujeição do aluno a um modelo que não lhe diz respeito.

Trata-se de uma concepção que destaca a rejeição do outro pelas características que apresenta, não havendo o reconhecimento de suas necessidades e potencialidades. Tal visão provoca a manutenção da relação de heteronomia diante da diversidade e na continuidade da negação da diferença, pois se baseia em critérios externos, fixados por necessidades sociais que exigem que todos se adaptem a um padrão arbitrário.

Para Horkheimer e Adorno (1985), a “falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração (...)” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 188). Na sociedade administrada, a diferença acaba por se transformar em desigualdade, levando os alunos com deficiência a vivenciar um isolamento social e se sentirem diferentes devido à deficiência, já que ela está associada com a sua rejeição.

A desigualdade, tal como posta, se ampara na ideologia, que em Adorno é a “consciência objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que se distingue, portanto, da verdade total tanto quanto da pura mentira...” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 191). Na concepção dos autores, as ideologias são mentiras manifestas, com o objetivo de sustentar o processo de distorção da realidade como justificações à manutenção da ordem social vigente.

O seu conceito demarca uma adaptação do indivíduo ao sistema, através da reprodução de valores impostos e socialmente disseminados, valores que operam na direção de manter o *status quo* e as relações de poder vigentes, contribuindo para a sustentação e conservação, tornando inviável a possibilidade de termos a diferença como mola propulsora da emancipação, mas como mecanismo de adaptação. Silva (2006) colabora com esse entendimento:

Sua defesa na atualidade não significa que a sociedade esteja num nível de consciência favorável à diferenciação e individualização, logo continua, de forma intensiva, generalizando o primado da equivalência e do valor de troca. Esse aspecto inviabiliza a defesa dessa diferença como algo emancipador, mas como necessidade de identificação e mapeamento, para, assim, melhor controlar e adaptar. (SILVA, 2006, p. 116).

A percepção dos alunos em relação aos alunos com deficiência está atrelada à forma como foram socialmente construídas suas histórias, pois como discute Silva (2015):

A relação entre a história pessoal e a história coletiva é carregada de conflitos e contradições tornando os processos objetivos e subjetivos relacionados à diferença um dispositivo de hierarquia e opressão ou de igualitarismo e diversidade (SILVA, 2015, p. 60).

Dessa forma, as diferenças não podem ser compreendidas distanciadas da sociedade que as configura, já que elas se afirmam ou são negadas no processo de socialização. Assim, o meio social e as interações que aí se estabelecem irão definir sua percepção uma vez que a desigualdade que se instala no âmbito escolar antecede, na sociedade, pela configuração da estrutura de classes.

Em outro momento, percebemos um discurso totalizador em relação às desvantagens dos colegas com deficiência:

Ele tem um sofrimento maior do que os outros por ser deficiente, em jogos que exige dele, que precisa de ele ter agilidade ele fica limitado porque ele não consegue. (A3)

Fica explícito que o aluno percebe o seu colega com deficiência em situação de desvantagem e associa a ideia a sofrimento, o que nos remete a Amaral (1998), quando explica a desvantagem como uma condição social de prejuízo resultante da deficiência ou incapacidade.

Os alunos percebem o seu colega tendo como referência um padrão ideal e não veem a diferença/deficiência como parte da complexidade humana. A desvantagem é vista de forma estratificada, como algo não viável, e nessa perspectiva está incutida a ideia de sermos incompletos.

Nesse universo, a diferença entre padrões corporais novamente se vê fadada à exclusão e discriminação daqueles que diferem de determinado modelo dominante, como aponta a fala de A1 ao se referir ao colega com deficiência: “*Ele não nasceu para jogar bola*”.

Estabelecendo um elo entre as visões dos alunos frente aos colegas com deficiência e suas atitudes durante a observação, notamos que os alunos que, durante a entrevista, mostraram perceber seus colegas com deficiência como indivíduos normais, mas com limitações, como qualquer pessoa, durante as aulas mantinham com eles uma relação com caráter de suporte e aceitação social. Eles eram capazes de promover a inclusão nas atividades propostas nas aulas de Educação Física, sendo solícitos e estimulando sua participação.

Já os colegas que demonstraram, durante a entrevista, que percebiam seus colegas com deficiência como diferentes, tendiam durante as aulas a ter relações sociais hostis e, em vários momentos, ridicularizavam e ignoravam seus colegas com deficiência, causando a exclusão desses alunos nas atividades das aulas de Educação Física.

Nesse ínterim, é notório que a compreensão da deficiência/diferença fomentada pela rejeição, abandono e exclusão, fortalece a multiplicação das desigualdades que vêm dilacerando

a existência humana, na forma de novos e sutis mecanismos de exclusão social, negação das diferenças e manutenção da sociedade de classes.

Sua discrepância perene, manifesta nos relacionamentos sociais, mas especialmente expressa por formas de exclusão sutis e cruéis, é capaz de levar os estudantes com deficiência a atribuir o fracasso escolar à condição de deficiência. “Quando as diferenças são socialmente negadas, a diversidade humana, fatalmente, corre riscos, como se pode perceber em determinados contextos nos quais se caminha irracionalmente em direção à barbárie” (SANTOS, 2013, p. 90).

Por outro lado, quando a diferença/deficiência é compreendida como inerente ao ser humano, como mais uma forma de estar no mundo, essa diferença é acolhida, como indica Crochík (2011): “em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade” (CROCHÍK, 2011, p. 34). Ocorre a manutenção da integridade da vida do indivíduo e da sociedade e o ciclo que resulta na negação da diferença é dilacerado. O reconhecimento da diversidade desfavorece o adoecimento da própria civilização e suas chagas presentes em diversos contextos que resultam na exclusão.

6.2 Preconceito, experiência e reflexão

Nessa categoria a intenção foi a de captar no discurso dos estudantes, e nas observações feitas, possíveis marcas de preconceitos em relação aos colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, e como a experiência e a reflexão podem contrapor-se às possíveis manifestações do preconceito.

Como abordado no referencial teórico, o preconceito se configura como um fenômeno presente em diversas esferas socioculturais, retirando dos homens as possibilidades de transformações e reflexões sobre a realidade que os cerca. Inevitavelmente, sua ação visa tornar natural certo contexto social e político, adequando os indivíduos a uma concepção de mundo ideal para os setores hegemônicos da sociedade, projetando o preconceito e consolidando marcas de desqualificação social da pessoa com deficiência, já que ela representa a transgressão dos quadros consensuais de valores sociais.

Segundo Adorno (2006), o preconceito se concentra sobre o indivíduo e sobre o processo social e familiar da sua formação. O autor, em seus estudos, demonstra que o objeto do preconceito é interpermutável e somente atende à necessidade psicológica da personalidade do indivíduo potencialmente fascista, um tipo recorrente na sociedade. Essas pesquisas

trouxeram novos conhecimentos sobre o tema e demonstraram que o objeto do preconceito é interpermutável, e, somente atende à necessidade psicológica da personalidade do indivíduo potencialmente fascista, um tipo recorrente na sociedade.

Isso ocorre porque, na infância, a pessoa com este tipo de personalidade apresentava traços de insegurança, medo e inconsciência hostil com relação aos seus pais. Na fase adulta, essa raiva reprimida em detrimento da sua insegurança faz com que haja o deslocamento da agressividade para grupos que são minorias, como é o caso das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, essas pessoas possuem uma atitude obediente em relação à autoridade. Desta maneira, a formação do preconceito parece ocorrer em tenra infância em famílias cuja disciplina é rígida.

Crochík (2006) não menospreza o significado e a importância dos fatores objetivos, relacionados às esferas política, econômica e cultural, mas entende a necessidade de compreender os fatores subjetivos intrínsecos ao fenômeno do preconceito, fundamental para combatê-lo, enquanto a sociedade nas suas condições objetivas não puder ser alterada.

A presença do preconceito é demarcada por fenômenos alienantes e discriminatórios, tais como: a manutenção dos estereótipos pejorativos contra grupo ou pessoa determinada, mesmo quando a prática não o comprove – e, aliás, o refute. Um desses contornos situa-se no fato de o preconceito qualificar pejorativamente tudo o que difere de determinado modelo social vigente mediante a arquitetura de um conjunto de estereótipos que são incorporados nos mais diversos processos desencadeados cotidianamente.

Ser diferente passou, então, por critérios discriminatórios, associados a padrões de normalidade, construídos culturalmente e difundidos nas esferas sociais. Desta forma, possuir alguma deficiência é ser enquadrado em uma categoria desviante e ser colocado à margem, em face de estigmas e preconceitos.

Enriquecendo essas conceituações, as falas dos alunos são reveladoras das impressões negativas sobre o aluno com deficiência que é seu colega:

Estudei com um colega na oitava série que era meio coxo das pernas. (A1)

Sim já tive. Ele era meio lerdinho, acho que é deficiência mental que se fala. (A3)

As palavras utilizadas, classicamente referenciadas na desigualdade, para se referir ao colega com deficiência como “coxo” ou “lerdinho”, denotam o estigma, gerador de valores depreciativos, objetivado numa impressão, sinal ou marca, que opera a um só tempo como

atributo identitário e mecanismo formador de preconceito. “O estigma por ser uma marca, um rótulo, é o que mais se evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo.” (SILVA, 2006, p. 427).

As características negativas atribuídas aos alunos com deficiência residem no imaginário daquele que as atribui, exercendo a função de válvula de escape para a violência interna. O indivíduo preconceituoso falseia a realidade para se defender das ameaças imaginárias, utilizando, como justificativa, os estereótipos proporcionados pela cultura. A esse respeito Crochík (2006) afirma: “o estereótipo é um produto predominantemente cultural, mas que se relaciona diretamente com mecanismos psíquicos infantis” (CROCHÍK, 2006, p. 18).

Assim, as críticas devem ser direcionadas à sociedade, que obriga o indivíduo a se constituir segundo o meio em que vive. Como alerta Adorno (2004), leva o indivíduo a regressões psíquicas de que devem se reproduzir, pois, a configuração social vigente colabora para o enfraquecimento do eu e a perda da autonomia.

Como notado, na atitude preconceituosa, os estereótipos são mantidos não apenas quando deixam de levar em consideração os fatos que os contestam, mas, inclusive, quando temos conhecimento desses feitos.

Tal afirmativa nos leva a pensar que o preconceito representa uma cristalização inverídica de um dado conhecimento e sua adequação aos proveitos ideológicos da parcela dominante da sociedade, que dão ênfase a sua equação discriminatória, especialmente quando diz respeito à educação, contribuindo para forjar as bases conceituais de exclusão da pessoa com deficiência.

Percebemos em vários momentos da aula de Educação Física atitudes preconceituosas, como a utilização de apelidos depreciativos por parte dos estudantes ao se referir aos colegas com deficiência, tais como: “aleijado”, “lento”, “devagar quase parando”, “perna torta”, “anti-social”, “bicho do mato”.

Fica claro que o preconceito é manifestado em ações dirigidas a esses indivíduos, pertencentes a uma minoria, obstando essa experiência que seria um antídoto para sua manifestação.

Como não existe experiência, seus alvos são idealizados de forma positiva e negativa ou considerados indiferentes. Esta idealização, segundo Crochík (2015), “relaciona-se com necessidades psíquicas, em geral, não conscientes e, por isso, não intencionais dos preconceituosos” (CROCHÍK, 2015, p. 25). Tal assertiva foi identificada nas falas dos alunos entrevistados:

[...] ele é anti-social, não interage e é bajulado pelo professor e alguns colegas que ficam com pena dele e chamam para fazer atividade, eu não! Não tenho como colocá-lo no meu grupo, não faz nada e poderá prejudicar a equipe. (A1)

Nas palavras do aluno fica clara a idealização negativa, em que o objeto do preconceito tem sobre si o ódio definido sob forma de comportamento hostil. Essa idealização impede a experiência e impõe uma inclusão forçada em detrimento de uma condição de existência precária que só viabiliza fazer identificações à distância. Assim, um referencial de homem idealizado é incorporado, e essa concepção de homem incorporada acaba por interferir em atitudes perante a pessoa com deficiência, como expresso na fala abaixo:

[...] dizer que ele é igual à gente é uma tremenda baboseira. Não é, ele precisa de cuidados especiais, a mãe que leva e busca, não consegue fazer as coisas sozinhos. Tem gente que vai dizer que ele é igual, mas é da boca para fora. (A1)

O aluno com deficiência parece não atender às expectativas do aluno A1 e é excluído com base em um referencial incorporado através da cultura. Por sua vez, esta é permeada pela negação das diferenças baseadas em um modelo no qual o que foge ao que é considerado padrão é tido como um desvio. Logo, pertencer a esse “grupo desviante” significa colocar em risco a estrutura social vigente que é sustentada pela exploração deste modelo humano, fundamental à sociedade capitalista. Portanto, “a verdadeira inclusão implicaria em subverter a ordem do modelo social que a compõe, porque a inserção social na cultura ainda é permeada pela negação das diferenças” (SANTOS, 2013, p. 81).

Na idealização negativa, o preconceito toma forma do ‘narcisismo das pequenas diferenças’, o qual, para Freud (1974), permite o fortalecimento do próprio grupo em detrimento do outro. Assim, o ódio é canalizado para um agente externo como forma de se julgar melhor que o outro, como revelado por A1 quando perguntado sobre o convívio em anos anteriores com um colega com deficiência:

Rapaz ele era muito perturbado, colocava apelido na gente... a gente também colocava apelido nele. Só que ele não aguenta a brincadeira não, a galera “azoava” totalmente. Ninguém queria ‘sair por baixo’ da situação. (A1)

A fala do aluno nos mostra duas vertentes: a primeira, o fato de o aluno com deficiência colocar apelidos nos colegas que o insultavam, podemos denominar como um mecanismo de defesa. E a segunda é a canalização da hostilidade. A1 e seus outros colegas se identificavam entre si por ter um alvo em comum. Ao escolher seu alvo, eles canalizavam toda sua hostilidade para o aluno com deficiência. Isso ocorre porque o colega com deficiência é tido como diferente, portanto não se percebe nenhuma igualdade.

Verificamos, então, a relação entre o preconceituoso e as características de personalidade, o que nos remete ao tipo social definido na Personalidade Autoritária como de “caráter manipulador” com disposição para tratar o outro como massa amorfa. Distingue-se pela fúria organizativa, pela falta de emoção, por um realismo exagerado, pela necessidade de “fazer” a qualquer custo, independente do conteúdo moral da ação (ADORNO, 1950, 1965).

A idealização positiva, de acordo com Crochík (2015), refere-se a uma maneira de compensação para a rejeição que o alvo suscita e que o preconceituoso não pode aceitar para si, ou seja, um indivíduo que não admite ser preconceituoso apesar de sê-lo. Podemos notar, em alguns alunos entrevistados, frases que nos levam a enquadrá-los nesse caso:

Ele é bem legal, eu fico com pena e ajudo nas atividades, apesar dele falar muito baixo, eu ajudo. (A6)

Ele é tão inteligente, mas pena que tenha deficiência física. (A3)

O depoimento de A6 mostra a dificuldade de aceitar o fato de o outro ter uma deficiência; já o depoimento de A3 nos lembra o conceito tratado por Amaral (1995):

a compensação, que poderia ser uma ferramenta preciosa, se usada por si e não para instrumentalizar a negação é a segunda forma. Possui também sua concretização verbal e “mas” é a palavra-chave: “Deficiente físico mas tão inteligente”. Inteligente sim, se for o caso, e deficiente também. Em vez de um mas, simplesmente e – a conjunção aditiva é mais valiosa que a adversativa (AMARAL, 1995, p. 116, grifos do autor)

A conjunção adversativa “mas” é usada como uma forma de reparar, ou equilibrar, algo considerado pelo aluno como ruim, no caso a deficiência, e algo considerado positivo, que é o fato de o aluno ser inteligente. Trata-se de um mecanismo de defesa que funciona para manter o equilíbrio intrapsíquico, termo bastante utilizado na psicanálise. Consiste na eliminação de uma fonte de insegurança, perigo ou tensão (AMARAL, 1995). Um dos aspectos de representar esse mecanismo de defesa é a negação de uma das formas de se concretizar; é a compensação que concretiza a negação do aluno com deficiência.

Já nas palavras que seguem notamos o sentimento de pena e compaixão perante o adolescente com deficiência:

[...] ele é, eu não sei exatamente o que é, eu só sei que as professoras, as diretoras sempre falam ‘não, com Felipe a gente tem que ter um tratamento diferente porque ele é especial, por causa disso’, mas só que eu nunca parei pra reparar tipo, algo que você identifique exatamente como uma deficiência, só que as professoras sempre falam “não, a gente tem que tratar ele de um... que ele pensa de um jeito diferente, que ele age de um jeito diferente”, e aí a gente (entende). (A8)

No caso enfatizado, o preconceito encontra-se camuflado em atos de boa vontade, nos quais o indivíduo com deficiência torna-se refém da ação do outro que o protege, ocorrendo um deslocamento do centro da relação para o protetor.

Destacamos que, tanto na idealização positiva quanto na negativa, as identificações são negadas, ou seja, os alunos se identificam com os colegas com deficiência, inconscientemente, mas tentam negar essa identificação.

Temos também a terceira forma do preconceito, que acontece de forma oculta e se manifesta através da “negação de toda emoção frente aos objetos que nos incomodam” (CROCHIK, 2015, p. 26-27). Esse terceiro caso esteve presente no relato da estudante participante da entrevista, que durante a observação se aproximou para contar que:

Eu lembrei de um fato que não contei na entrevista por que fiquei com vergonha, mas acho que você vai gostar de saber... eu já tive vontade de beijar meu colega que era cadeirante... aquele que eu falei que estudei na 8ª série, mas quando me aproximava mais dele e o beijo ia acontecer... eu voltava atrás porque lembrava que ele não poderia andar... isso me travava, entende? Por isso nos afastamos... por que não conseguia... ficava bloqueada... acho que gostava dele. (A4)

Fica visível a dificuldade da estudante em se relacionar afetivamente com o colega com deficiência; logo, o afeto parece ser repugnante, já que representa um atestado de fraqueza e de indefinição, tudo que ele não pode aceitar em si mesmo. Negar o outro é negar a si mesmo, conforme uma cultura irracional que valoriza o poder, a força e nega os que não se enquadram. Nesse caso, há a negação de qualquer identificação, sendo expressão do indivíduo menos diferenciado, como aponta Crochík (2015):

a particularização do objeto de ódio indica maior desenvolvimento do que o ódio generalizado, uma vez que permite a mobilização dos afetos nesse objeto

particularizado, ao passo que a não particularização não tem ponto de apoio para ser combatida (CROCHÍK, 2015, p. 27).

Exatamente devido a essas características, a transformação do complexo estrutural se mostra uma tarefa árdua, cujos frutos não são colhidos em curto prazo, uma vez que seus alicerces já se encontram enraizados. As diferenças presentes na deficiência se contrapõem aos ideários normativos e a concepções utilitaristas da sociedade atual na qual as pessoas são bloqueadas na sua reflexão sobre suas atitudes. Consequentemente, não se realiza a distinção entre si e o outro, não havendo a diferenciação necessária entre os sentimentos e pensamentos próprios e alheios.

Nas palavras de Adorno (2006), “a sombra e o terror não têm fim quando a culpa e a violência precisam ser pagas com culpa e violência” (ADORNO, 2006, p. 29). Ele considerava que, enquanto persistirem as condições de sofrimento, estas continuarão a acompanhar os passos dos indivíduos a fim de cobrar reparação, uma vez que apenas esquecer não apaga da memória os fatos e suas consequências.

Adorno (2006) sugere que, para alcançar uma consciência capaz de resistir ao horror e não reproduzir a violência, devemos pensar nas condições inversas para subverter a ordem geradora de preconceitos:

No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecermos no simples remorso ou se resistirmos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. (ADORNO, 2006, p. 46).

Horkheimer e Adorno (1985) acreditam que só quando ocorre essa distinção é possível a diferenciação entre o que é interno e o que é externo; então, é possível refletir sobre si e sobre o outro. Não sendo capaz de tal feito, o sujeito desenvolve uma falsa projeção, caracterizada pela ausência de reflexão e pelo empobrecimento do eu. Daí a importância da reflexão para combater o preconceito, pois o convívio com os outros pode permitir a diferenciação individual, e pressupõe a abertura para experiências.

Algumas falas revelam que alunos que tiveram anteriormente experiências significativas no seu processo de socialização com colegas com deficiência estão mais aberto ao outro, já que houve a reflexão. Quando perguntados se já houve o convívio com alguém que tinha deficiência, e qual era a deficiência, obtivemos as seguintes respostas:

Já tive com amigos. Era de... o corpo dele. Motor, né? Então deficiência motora. Meu convívio com ele era super de boa, porque ele era uma pessoa incrível. A gente saía, às vezes a gente ia no shopping juntos, ele ia lá pra casa às vezes, eu ia lá pra casa dele também, às vezes era porque a minha mãe e a mãe dele eram bastante amigas, aí a gente teve essa amizade. (A7)

Sim. Eu tenho só um amigo que ele tem uma deficiência nas pernas. Que é da minha igreja. Ele não consegue andar, ele anda de cadeira de rodas. É de amizade, nós somos amigos, nós saímos às vezes pra fazer algumas... algumas ações da igreja e tudo. (A5)

Essas questões abordadas pelos colegas depoentes permitem identificar os mecanismos que são acionados pelos indivíduos ante a presença de algo que causa estranhamento, interpretando e reagindo conforme suas experiências.

Segundo Silva (2004), é previsível o estranhamento inicial causado pela presença dos alunos com deficiência, uma vez que a diferença pode causar esta reação em um primeiro contato. Porém, a persistência dessa visão enrijecida reprime as relações causando a indiferença e fortalecendo a negação do outro.

O indivíduo diferenciado pode evitar o preconceito por estar aberto à experiência e à reflexão, visto que leva à identificação da própria fragilidade, possibilitando extinguir os medos ao constatar a fragilidade como parte da natureza humana: “[...] a deficiência lembra a fragilidade humana e a natureza, aspecto que se busca esquecer, diante da exigência social de sermos fortes sempre” (SILVA, 2004, p. 219).

Nessa perspectiva, nos baseamos na fala do aluno A1, que mostra não ter tido experiência com pessoas com deficiência no seu meio social:

Eu nunca tive ninguém com deficiência perto de mim não, eu lembro que meu pai contava que minha mãe tinha um tio que era demente e vivia dentro de casa em um quartinho para ninguém ver, ele quando estava atacado tinha que botar corrente no pé. Mas eu não conheci ele não, só tinha medo porque eles desde pequeno me diziam que se eu aprontasse iriam me colocar no quartinho que foi do meu tio... eu morria de medo. (A1)

A privação da experiência junto às pessoas com deficiência parece impedir que A1 criasse uma identificação com elas, e estimular sua indiferença diante das diferenças nos anos subsequentes. Pois há uma associação entre o desenvolvimento da infância e as características totalitárias propícias ao desenvolvimento de preconceitos. Destarte, uma infância sem afeto pode deixar marcas no psiquismo, colaborando para essas pessoas terem “caracteres totalitários” e estarem predispostos a reproduzir preconceitos.

Estas marcas parecem ser notadas durante a observação participante nas aulas de Educação Física. Observamos que A1 não aceita o convívio com o colega com deficiência física e em diversos momentos o trata com hostilidade.

Em um mundo de pessoas enrijecidas, a separação entre sujeito e objeto condena o outro. É o contrário da mimese original⁶, não distinguindo, naquilo que projeta, o que lhe é próprio e o que é alheio. Como Adorno e Horkheimer (1985) reafirmam:

[...] é o reverso da mimese genuína, profundamente aparentada à mimese que foi recalçada, talvez o traço caracterial patológico em que esta se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao meio ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ele. [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p, 212).

A impossibilidade de diferenciar-se provoca a necessidade de escolher um objeto externo como alvo, depositando nele a responsabilidade de sua inadequação e o gatilho para que o preconceituoso ataque sua vítima.

A situação constatada nos remete a Adorno, pois segundo ele, a competição dentro do esporte é a expressão de uma sociedade totalitária e teria um momento de crueldade e agressividade, ligados a uma lógica disciplinar na qual os excessos seriam tolerados. Tais ligações nos levam a crer que uma relação patológica com o corpo pode indicar uma consciência reificada, uma subjetividade danificada, na qual a dimensão mimética não tenha importância, pois se estabelece em uma relação autoritária entre sujeito e objeto.

Na competição é fundamental o distanciamento entre objeto e o sujeito, de forma que, a previsibilidade dos resultados, denote um objeto a ser dominado, passando a ser controlado no sentido de nele ser provocado um adestramento interno.

Percebemos a ambiguidade da competição dentro das práticas esportivas no interior das aulas de educação Física: ao mesmo tempo em que há exercícios masoquistas de dominação, existem momentos de reconhecimento da falha a que pode estar sujeito o corpo, da recordação do que não se domina. Assim se coloca Adorno (2006) sobre o esporte:

[...]por um lado, ele pode ter efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fairplay, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover

⁶ O conceito de mimesis em Adorno caracteriza , especialmente no âmbito da Dialética do esclarecimento (HORKHEIER; ADORNO, 1985), a expressão da luta pela sobrevivência diante da superioridade opressora da natureza. Nesse interim, a mimesis não se constitui simplesmente como o outro da razão, mas como uma primeira forma da qual se servem os indivíduos com o objetivo de dominar a natureza.

a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos [...]. (ADORNO, 2006, p. 127).

Vale pensar, assim, em uma Educação Física que proporcione uma relação, não autoritária entre sujeito e objeto. Uma relação que caminhasse para a aproximação de ambos e não para manutenção de uma relação de poder e sim para a identificação com os mais frágeis.

O Aluno A1 mostrou em diversos momentos que não possui referência de afeto familiar. Em uma dada situação na aula de Educação Física o aluno gritava que os pais dele são as ruas e que o passaporte dele era a bala, se referindo a bala de revólver. Ele relatou, em conversa informal, que seu pai não vivia com sua mãe e que ela trabalhava o dia todo e quando chegava do trabalho fazia seus afazeres domésticos e ia dormir sem muito diálogo.

Em outro momento se demonstrou altamente competitivo e agressivo com os colegas. Seus outros colegas confirmaram, durante a observação, que o aluno fazia tudo para chamar atenção e que a mãe só aparecia na escola no início do ano para renovar a matrícula e no final do ano quando seu filho ficava em recuperação.

Parece que esse contexto se transformou em solo fértil para a proliferação de preconceitos e o não reconhecimento do lado positivo das diferenças, que são substituídas pelas impressões parciais sobre o outro, as quais se configuram como um obstáculo para a inclusão do aluno com deficiência.

Sabemos que, o enfrentamento do preconceito se sustenta em tendências sociais objetivas estabelecidas e é expressão de uma sociedade contraditória e hierarquizada, a qual exige a adaptação do indivíduo em relações frias e competitivas, e somente poderão ser superadas efetivamente mediante a transformação radical das condições objetivas que as produzem.

Nas ponderações apresentadas vale destacar também que o contato forçado com o diferente, sem reflexão, poderia acentuar o preconceito já instaurado, podendo acirrar ainda mais as dificuldades de relacionamento entre os alunos.

É preciso lembrar, como nos fala Crochík (2011), que “a oscilação e a dúvida são o nascedouro da experiência por negar a certeza do preconceito.” (CROCHÍK, 2011, p. 41). E, assim, temos a necessidade de emergir uma consciência verdadeira, mesmo diante das ameaças da autoconservação, direcionando-a para combater os processos de formação do preconceito

através de uma verdadeira formação calcada na experiência e na percepção das contradições sociais, propiciando ao aluno enxergar além das desigualdades. Sem ela, o eu não se constitui.

O que fica claro nas observações feitas é a dificuldade dos alunos A1, A3 e A6 de terem experiências. Ela, a experiência, é “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (ADORNO, 1996, p. 405). O contato com os colegas com deficiência se reduziu a estar no mesmo espaço. Verificamos, ainda, que a dificuldade de se ter experiência e de pensar sobre si mesmo e sobre o outro parece ter sido canalizada pelos diferentes atores desse contexto. Esse aspecto nos leva a reconhecer, conforme acentua Crochík (2011), que, “se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar” (CROCHÍK, 2011, p. 40).

No depoimento que segue percebemos que o depoente, em experiência com o colega com deficiência, teve sua concepção modificada:

A gente estudava em sala diferente, mas este ano ficamos na mesma sala. Eu tinha muita pena dele, ficava pensando coitadinho, ele não ouve, mas ficava curiosa também, entendeu? Não sei explicar direito. Achava que não ia me dar bem com ele, até que tivemos que ficar na mesma equipe em um trabalho, aí tudo mudou, depois disso parece que as coisas mudaram e a nossa convivência ficou normal, a gente até ficamos no recreio juntos, é super tranquilo mesmo. (A6)

É perceptível nas palavras de A6 uma mistura de sentimentos causada pela estranheza de ter no seu ambiente escolar uma pessoa com deficiência. Essa perplexidade inicial foi seguida de uma experiência que modificou seu olhar em relação ao outro. A reação diante do diferente pode ir desde a rejeição até a “complacência benevolente” (CROCHÍK, 2006, p. 14). Fica nítida a importância da reflexão dos seus valores a partir da experiência para que a visão distorcida que se tinha sobre o colega com deficiência fosse modificada.

Já A3, quando perguntado porque seu convívio com o colega com deficiência motora se limita a um “bom dia” ou uma “boa tarde”, revela:

[...] Ele não fala mais nada comigo e eu não falo mais nada com ele, nada contra, mas a gente vive assim, apenas um bom dia ou um boa tarde dependendo do humor, às vezes com resposta e às vezes sem resposta, mas cada um respeita seu espaço, é uma questão de bom senso. (A3)

Atitudes descritas na fala anterior revelam repulsa, medo e/ou indiferença dirigidos àqueles que vivem a condição de diferença/deficiência, resultado do afastamento imposto pela cultura, o que Silva (2006) trata com bastante veracidade:

O afastamento dá-se pelo medo da experiência e das relações espontâneas que permitem a elaboração do medo e do desejo. Dessa forma, vivemos aquém do que potencialmente podemos ser, enrijecidos como o caracol que recolhe suas antenas num movimento de bloqueio ante o perigo premeditado. Se este é real, mediante os condicionamentos e as relações sociais coisificadas, cabe forjar alternativas de liberdade e felicidade. A apreensão dos objetos, sendo operada de forma dissociada, impõe o divórcio entre o pensar e o sentir, e assim vivemos impassíveis diante do mundo, incapacitados para as relações mais livres. Essa cisão só autoriza a aproximação com os simulacros, no máximo experiências incompletas, carentes de reflexão e atividade. (SILVA, 2006, p. 430).

Como a autora afirma, a experiência é fundamental para que o que é comum a todos seja constituído dessa maneira, e passe a se aproximar do que é universal. Essa experiência não foi possibilitada para A3, uma vez que seu contato com o colega se limita a uma vivência. Ocorre que nossa cultura reduz a possibilidade de que elas aconteçam, pois se baseia na rigidez das relações, podendo, desta forma, favorecer o preconceito. Tal revelação nos leva a distinguir experiência e vivência trazidas por Benjamin (1989). Para ele a experiência diz respeito a algo que deixa marcas, já a vivência não. De forma complementar, Crochík (2011) acrescenta:

Desse modo, o preconceito pode ser associado à vivência – uma experiência que não deixa marcas – e a recordação, como experiência propriamente dita, pode ser atrelada à superação do preconceito. (CROCHÍK, 2011, p. 37).

Assim, o convívio com pessoas com deficiência pode diminuir o preconceito, que é a ideia que está ligada à hipótese do contato. Tal hipótese, segundo Monteiro (1996), implica que, se pessoas de grupos diferentes passarem a estabelecer um número de contatos maior entre si, o grau de preconceito terá uma queda substancial, já que permitiria verificar as semelhanças existentes quanto aos valores e emoções, permitindo reelaborar a percepção inicial de diferenças.

Essa hipótese implica que o preconceito é um julgamento estabelecido na ausência da experiência, o que fortalece a ideia apresentada por Horkheimer e Adorno (1985) de que o preconceito não está relacionado imediatamente com o seu alvo, já que é mediado por necessidades psíquicas e sociais. Desta forma, o contato do preconceituoso com sua suposta vítima não pode ser plenamente satisfatório, ainda que sejam seguidas as condições favoráveis a ele. Certamente, embora as características das personalidades sejam um fator importante, não devemos considerar a hipótese de contato independentemente dos fatores sociais.

O aluno A7 revelou que tinha uma certa restrição em relação às pessoas com deficiência, até viver a experiência de ter na sua sala de aula um colega com deficiência motora. Segundo ele,

[...] eu achava que as pessoas com deficiência não eram iguais à gente, eu ficava com receio e coisa e tal, me causava espanto ver em outras salas alunos com deficiência frequentando a escola. Até que, no ano anterior e nesse ano tive a oportunidade de ser colega de um colega com autismo. Eu resistia em fazer atividades com ele, tinha meu grupo que, desde os anos anteriores 'fazia' trabalho juntos. Até que um dia a professora de Educação Física resolveu fazer uma aula diferente de baleado, era baleado em dupla onde 'tinha' que ficar de mão dada com o colega, 'tá ligado'. Aí eu fiquei com Mateus. Mateus é tímido não gosta de fazer atividade em grupo, se isola bastante, mas eu insisti que ele continuasse. Foi uma experiência incrível pois pude perceber que eu estava errado em relação a ele. E agora sempre que tem alguma atividade eu chamo ele para ficar comigo. Acho que eu ganho muito mais do que ele. (A7)

Na narrativa acima, percebemos que o contato entre os alunos com colegas com deficiência pode diminuir ou eliminar o preconceito. O que remete às condições favoráveis para a eliminação do preconceito. A escola – particularmente a aula de Educação Física – é um lugar privilegiado para experiências formativas e de reflexão.

A constatação de que adolescentes têm desempenhado atitudes tipicamente preconceituosas nos leva a recusar quaisquer pressupostos naturalistas na interpretação da gênese e desenvolvimento do preconceito, portanto seu conteúdo é essencialmente psíquico e social. Nenhuma pessoa nasce preconceituosa, mas se constitui. Logo, não há como entender a estrutura das manifestações preconceituosas de forma isolada da sociedade e do homem.

Portanto, o que foi constatado nas entrevistas é uma realidade cujo preconceito está manifesto ou latente na escola – cujas práticas institucionais mantêm a aula de Educação Física muitas vezes apenas para cumprir um suposto compromisso social ou fazer cumprir as leis que garantem o acesso na rede regular de ensino.

O preconceito não possui uma autoexistência definidora; seus alvos e formas de atuação estão ligados a uma totalidade complexa que envolve elementos materiais, culturais, políticos, ideológicos, educacionais e psicológicos. Se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de formação do indivíduo, a educação, como uma das instâncias formadoras, assume um importante papel na luta contra o preconceito. Nessa direção, as aulas de Educação Física devem estar voltadas ao surgimento de experiências formativas capazes de contrapor-se ao preconceito, apesar da pressão social que se impõe à totalidade dos indivíduos.

Diante disso, nos referendamos em Horkheimer (1976) que, ao ser questionado como deve proceder a escola na educação das crianças, responde: os professores devem saber falar às crianças de forma a possibilitar desenvolver nelas a “amplitude de experiência e a capacidade de serem felizes” (HORKHEIMER, 1976, p. 129). Para isso, as aulas de Educação Física devem levar seus participantes na direção da subjetividade das relações que se contraponham ao enrijecimento e à frieza, que são marcas do comportamento das pessoas na sociedade contemporânea. É necessário pois, levar o aluno à reflexão e à autodeterminação, colaborando para a construção de uma sociedade inclusiva na contramão de um sistema capitalista que produz uma existência perversa.

Assim sendo, quanto mais as aulas de Educação Física estiverem a favor de uma racionalidade técnica e de uma competição exacerbada, maior será a dificuldade em refletir e contestar a realidade à nossa volta. Destarte, fica menos clara a visualização da construção de novos espaços e relações sociais que superem os modelos dominantes estabelecidos hierarquicamente.

Coerentemente, as aulas de Educação Física devem ser fonte de reflexão levando a possíveis caminhos para a superação de situações opressivas, e isso só pode ocorrer quando as relações entre os sujeitos se tornarem horizontais – mas, no Ensino Médio, a julgar pelos dados coletados, essas aulas não são enriquecidas para que isso ocorra.

6.3 Educação Física, competição e exclusão

Como discutido nos capítulos anteriores, percebemos a competição como um princípio básico que norteia as aulas de Educação Física, e que tem orientado uma prática alicerçada na força, na eliminação do outro enquanto concorrente e nas diversas formas manifestas de dominação, concretizadas em jogos escolares classificatórios, seletivos e discriminatórios. É inegável o fato de ela assumir algumas características marcantes desenvolvidas essencialmente pela sociedade burguesa da qual faz parte, tais como: busca de recordes e valorização do rendimento. Dessa forma, toda atividade física desenvolvida é necessariamente educativa, embora possa caminhar para a reprodução, mais do que para a transformação.

A Educação Física, quando voltada para a competição, cumpre então uma função ideológica de manutenção do *status quo*, e seu entendimento como uma prática competitiva se faz presente/incorporado nos alunos, como eles demonstram em suas falas, ao serem

perguntados se incluiriam um colega com deficiência em uma atividade desenvolvida dentro da aula de Educação Física:

Depende. Na aula normal sim, eu chamaria. Mas se eu fosse para um campeonato não sei se chamaria porque provavelmente nossa equipe seria prejudicada. Isso não é porque não gosto dele ou tenho alguma coisa contra ele não. É só por uma questão de competição mesmo. (A2)

Muitos defendem a ideia de que a competição é um elemento constitutivo do próprio sujeito, porém o processo de constituição do indivíduo também representa a separação do homem da natureza, como enfatizam Adorno e Horkheimer (1985):

Com a negação da natureza no homem, não apenas o telos da dominação externa da natureza, mas também o telos da própria vida se torna confuso e opaco. No instante em que o homem elide a consciência de si mesmo como natureza, todos os fins para os quais ele se mantém vivo – o progresso social, o aumento de suas forças materiais e espirituais, até mesmo a própria consciência – tornam-se nulos, e a entronização do meio no fim, que assume no capitalismo tardio o caráter de um manifesto desvario, já é perceptível na proto-história da subjetividade. O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo, cujas funções configuram, elas tão somente, as atividades da autoconservação, por conseguinte exatamente aquilo que na verdade devia ser conservado. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 60-61).

Alegar a competição como algo natural seria contraditório, uma vez que, superando a natureza, o homem teria superado o seu impulso competitivo de quando ainda necessitava dominá-la para se autoconservar. Notamos, contudo, que a dominação da natureza é um dos elementos mais caros às práticas competitivas, o que nos leva a pensar que a competição seria um elemento de regressão a um prazer primitivo imbricada no mesmo processo que constituiu o sujeito, pautada por uma lógica de dominação da natureza e na reificação das relações entre os sujeitos e entre esses e a natureza.

Desta forma, a dominação do outro, ou a sua superação, implicam nitidamente em um afastamento para poder dominar, ou seja, em um estranhamento. Esse estranhamento pelo indivíduo diferente oferece a oportunidade para que o elejamos como diferente. O outro que divide conosco o momento competitivo é sinônimo de algo a ser vencido e dominado, posto que há uma escala hierárquica na qual despontamos como vencedores, como notado no depoimento abaixo:

[...] mas se fosse uma competição, infelizmente, ele não poderia participar, né? Pelos movimentos, né? Que ele não tem, infelizmente, ele não... não tem

os movimentos na perna e eu acho que ele não conseguiria assim, numa competição. (A3)

Para jogar campeonato não. Porque não tem como ele ganhar. Ele vai colocar o time da gente para perder e isso não é justo. Eu não sou preconceituoso não, mas campeonato a gente quer ganhar e não perder. (A1)

Está implícito no depoimento dos alunos que as aulas de Educação Física ainda excluem os estudantes em situação de competição, sendo suas diferenças reduzidas e classificadas. Como preconiza Adorno (2006), em *Educação após Auschwitz*, o esporte ou qualquer outra atividade em que haja rivais só pode se basear na superioridade do vencedor, ou seja, na supremacia do mais forte. O reconhecimento do outro, nessas condições, estará ligado ao reconhecimento da autoridade: o perdedor admitindo sua inferioridade perante o adversário.

Assim, notamos que, para os sujeitos da pesquisa, os alunos que apresentam deficiência física, motora e transtorno autista, não seriam incluídos nas atividades, uma vez que suas deficiências comprometeriam o elemento competitivo afirmado por aquilo que tem justamente de dominador. Porém, os alunos que possuíam deficiência, essa não sendo um elemento que poderia interferir no resultado, seriam incluídos nas atividades, como é o caso do posicionamento dos alunos A5 e A6, que têm um colega com deficiência auditiva:

Convidaria sim. Ele joga bem principalmente baleado. Nosso time fica forte com ele... é um ótimo jogador de... por exemplo, de baleado, ele é ótimo jogando baleado, ele baleia bem, ele se esquiva bem das bolas e tal. (A5)

Sim. Porque eu não vejo motivo pra excluir ele da minha equipe, se tivesse uma. Sim, porque ele... ele tem o corpo atlético, ((risos)) ele ajudaria muito. (A6)

As repostas dos alunos são confirmadas na observação participante quando notamos que, durante as aulas, os alunos com deficiência física, motora e com transtorno autista só participam das atividades que não envolvem competição. Tal constatação expressa como é rigoroso o código de pontuação presente na competição, que tem como função classificar e hierarquizar. Estas funções estão incorporadas na formação tanto do educador quanto do educando, fazendo com que excluam os colegas com deficiência, deixando claro em suas atitudes o prazer dos vencedores diante dos perdedores.

Ficou evidente nas observações que as práticas competitivas presentes nas aulas de Educação Física não possuem elementos suficientes para desenvolver a sensibilidade dos participantes. É preciso que a Educação Física escolar não se limite a práticas competitivas,

mas seja uma disciplina que trate da área da cultura corporal, dentro de uma perspectiva transformadora.

No excurso I da *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) mostram, a partir da saga do mito de Ulisses, como a formação humana foi alicerçada no embrutecimento do indivíduo e não no desenvolvimento da sua sensibilidade:

O recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar, é a astúcia. O navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57).

Desta forma, os estudantes não permitem manifestar seus interesses e possibilidades em relação aos colegas com deficiência, sem que isso represente ser melhor ou pior, no plano das suas vicissitudes individuais e da sua possibilidade de construir junto com os demais uma determinada manifestação corporal, que traga a possibilidade de modificar o estranhamento que o outro provoca em práticas que representariam formas de resistência a um “sistema” que se afirma pela aniquilação do sujeito autônomo e pelo enaltecimento do mais forte.

Desse modo, a aula de Educação Física, quando baseada na disciplina e no rigor em detrimento da reflexão, contribui para a proliferação de tendências autoritárias que conduzem ao preconceito ao racionalizar a crença de que os mais fortes fisicamente, os mais habilidosos, são superiores e devem dominar o outro. Assim, após Auschwitz, “[...] se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e capacidade de suportá-la [...]” (ADORNO, 2006, p. 119-138). A afirmação anterior nos remete à fala do colega A1, que afirma:

Rapaz, é um pouco complicado porque ele não rende na aula não. A gente precisa no baba de gente com agilidade para pegar o baba ou jogar o handebol. Fica muito lento o jogo e a gente acaba perdendo a partida. Aí fica difícil, não tem nem como ir para o campeonato. (A1)

Está explícito no depoimento de A1 que na competição estão presentes fatores que desencadeiam práticas que implicam na necessidade de oprimir, excluir, sentir-se melhor em detrimento do outro, até ao medo da perda de um referido status social. Fato este que podemos exemplificar quando notamos, durante as aulas de Educação Física, a rivalidade presente nas atividades, traduzidas por palavras que incitavam à competição e “o vencer a qualquer preço” como explícito nos depoimentos a seguir:

Os meninos não gostam que João participe do time dele no futebol ou no Baleado, ele é sempre o último a ser escolhido quando vamos escolher a equipe. (A2)

Eles são 'fominhas' por bola, nunca querem que Alfredo participe do time. (A4)

Fica visível que a competição dentro das aulas de Educação Física, quando não bem orientada, começa a assumir posturas mais fechadas que se manifestam, principalmente, quando os reais motivos da não aceitação dos alunos com deficiência em atividades competitivas estão relacionados a um possível temor do desgaste e modificação das relações de poder dentro das aulas. Por exemplo, em uma aula, Matheus (que possui deficiência motora) foi chamado de lerdão pelo colega A3, que simplesmente se recusou a fazer qualquer outra atividade em equipe com ele.

Dessa forma, além de carregar o estigma de uma classificação pejorativa, o aluno viu tolhidas suas possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo e social que poderiam ser oferecidas nas aulas de Educação Física. Já em outras duas aulas, quando era para formar as equipes de baleado, A1 geralmente não deixava João (que possui deficiência física), pegar na bola durante os jogos.

Toda a situação assistida durante a aula de Educação Física é a tradução de um modelo incentivado pela sociedade contemporânea que tem como objetivo principal a adaptação. Tal fato, contribui com a repetição de valores sociais nos quais os indivíduos não se reconhecem. Adorno (2004) revela que o empobrecimento dos sujeitos é resultante da relação contraditória com a totalidade social opressiva que incita à competição, à adaptação, e que destreza corporal é sinônimo de superação dos adversários, na aula de Educação Física e na vida.

Assim, vai-se no sentido contrário à concepção crítico-emancipatória, que se pautando na cultura corporal, busca, através de uma educação de caráter reflexiva, dentro da Educação Física Escolar, formar indivíduos críticos e autônomos capazes de transformar a realidade em que vivem, fundamentada no desenvolvimento de três capacidades. Segundo Kunz (1994), estas três capacidades são: competência objetiva, que busca desenvolver a autonomia do educando através da técnica, competência social, que se refere aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto; competência comunicativa, que abraça um processo reflexivo com intuito de gerar o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

Essas competências, na aula de Educação Física, propiciam um entendimento amplo, que não se limita à prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em

que esta manifestação se insere, visando à formação de um indivíduo crítico e emancipado, para além da capacidade técnica. Pois os educandos não devem se limitar à reprodução de movimentos, mas entender o contexto em que estão inseridos, ao indagar sobre as manifestações corporais no contexto do qual fazem parte, "como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas." (SOARES et al.,1992, p. 38).

Na obra *Minima Moralia*, Adorno (2008), destaca que o corpo humano somente em estado patológico assemelhar-se-ia a uma máquina, o que parece ter ligação com o objetivo de algumas práticas esportivas presentes na aula de Educação física, que vão no sentido de torar o corpo de quem as pratica, para devolver-lhe aquilo que a maquinaria lhe roubara.

É fato que, enquanto as aulas seguirem a esteira dos valores propagados pela ideologia dominante, tais como a competição extremada, a visualização do outro como inimigo etc., seu espaço não representará qualquer fonte de contestação social. Nesse universo, os alunos que não estão no topo da hierarquia não oficial, ao invés de se afirmarem mediante esse componente escolar, sentem-se negados por ele.

Ficou claro que os alunos A1 e A3 estão no topo da hierarquia não oficial formada pelos alunos com bom desempenho corporal, como a força física e a habilidade para machucar os colegas. Em vários momentos da aula percebemos a utilização da força para intimidar os colegas, reproduzindo, assim, o poder existente e a necessidade social de que haja a hierarquia.

Sobre esse aspecto, Horkheimer e Adorno (1985) mencionam que somente a renúncia ao desejo da dominação ocasionaria a paz entre as pessoas. A existência de hierarquias, diferentemente, reproduz a dominação. E os alunos frágeis, menos aptos, mais lentos e com poucas habilidades, estão na base da hierarquia não oficial. "Assim, a hierarquia não oficial, ao mesmo tempo em que explicita a vigência da lei do mais forte, traz como parâmetros atributos que podem levar ao desenvolvimento humano em um sentido emancipatório." (CROCHIK et al., 2018, s/p).

Não podemos esquecer que a hierarquia presente dentro da escola, nas aulas de Educação Física, é a reprodução da hierarquia social contemporânea que classifica as pessoas de acordo com suas competências. Neste sentido, Adorno (2006) indica que o fascismo se aliou a hierarquias do desempenho corporal contra a hierarquia intelectual. A necessidade de ser forte é produto de uma sociedade hierarquicamente estruturada, que cultiva o privilégio dos mais fortes, e na qual ser frágil remete a estágios superados que devemos esquecer. Como nos revela a fala de A3, colega do aluno com deficiência motora:

Eu não tenho como chamar ele para participar de uma competição. A gente vai perder, ele não tem condições. (A3)

Quando a hierarquia não oficial reproduz a hierarquia social, pautada na competição exacerbada, ela reproduz a violência social e, por isso, deve ser criticada. De todo modo, é válido frisar que elas devem também à estrutura escolar que pode estimulá-las, suscitada por uma estrutura social propensa a dividir as pessoas conforme suas necessidades:

[...] pois a classificação dos alunos em uma das duas hierarquias, bem como o embate entre elas, depende também de mecanismos e processos escolares, tais como provas, campeonatos, disputas etc. (CROCHÍK et al., 2018, s/p)

Assim, a não reflexão sobre os processos que atuam na base desse fenômeno contribui para aumentar a competição entre alunos, de forma que seja negada a identificação com aqueles que estão na base dessas hierarquias e para a ausência de sentimentos como a cooperação e a solidariedade. O problema, no entanto, não se refere às relações presentes apenas nas aulas de Educação Física, visto que se trata de um processo presente nas relações sociais: “[...] O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira [...]” (ADORNO, 2006, p.111).

Por isso, reforçamos o fato de que a competição é utilizada essencialmente pelos alunos considerados bons nas atividades esportivas para a manutenção do “status” dentro do ambiente escolar e, em decorrência, ocorre a exclusão dos menos aptos e a construção de manifestações preconceituosas, já que nelas dominadores e dominados não se encontram na mesma posição de aceitabilidade social.

Assim, foi constatado na observação que as práticas competitivas nas aulas de Educação Física distanciam os estudantes entre si, se configurando em um valor contraditório à igualdade que tem como essência a diferença e, ao que parece, colabora para a exclusão dos alunos com deficiência pelos demais e favorece a manutenção da cortina de preconceito. Uma vez incentivada a competição, são valorizados os mais aptos, que tendem a se distanciar dos inaptos, não podendo nesses se reconhecer, como veremos:

[...] eu gosto da aula, por isso mesmo, pela competição, se não for sangue no olho, cara a cara não tem graça. Quem quiser e aguentar participa, quem não quer fica no banco [...] (A1)

A fala do depoente e as características citadas anteriormente fazem com que as aulas sejam prazerosas para alguns e frustrantes para outros, podendo gerar sentimento de

inferioridade aos alunos com deficiência por se julgarem incapazes ou inferiores aos seus colegas e sentirem-se responsáveis pelo próprio fracasso. Já é possível que aqueles que se saem melhor desenvolvam um sentimento de superioridade e de desprezo em relação aos demais.

Caminhamos para o entendimento de que o tecnicismo e a competitividade dentro das aulas de Educação Física não podem se sobrepor aos ideais de cooperação e participação. Devemos nos voltar contra a barbárie ainda presente nas diferentes formas de dominação, e criticar as bases sociais que geram a competição, e não a acalantar. Pensando que a educação voltada para a homogeneidade dos alunos é contrária ao que se pretende para a formação dos homens, pois à ordem instituída não interessa romper com as causas que impedem a transformação desta sociedade, seguidora, na contemporaneidade, do capitalismo tardio.

Num tempo em que a sociedade incita à barbárie, as aulas de Educação Física devem ser espaços de conscientização e de resgate do caráter emancipatório da educação, alicerçadas na garantia do primado da razão crítica e da mediação reflexiva. Reafirmando a importância de ampliar a luta pela conquista de uma sociedade justa, pautada no respeito às diferenças, se opondo à prevalência de relações autoritárias.

Isso configura-se em não reproduzir a organização da sociedade capitalista, sobretudo, a competição, que se pauta no individualismo e na transmissão de valores e normas, mas entender que essa realidade é reversível se o aluno entender como são produzidos e reproduzidos os mecanismos coercitivos e como se dão as relações estabelecidas, em prol da busca pela superação das desigualdades, permitindo o entrelaçamento entre as dimensões individual, institucional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos da conclusão desta pesquisa, tínhamos a certeza de que não estávamos no fim de um percurso, mas no início de rupturas na forma de pensar o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Desta forma, a presente pesquisa pretendeu responder à questão: quais as percepções dos estudantes frente à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas de Educação Física? Assim, o trabalho partiu da hipótese de que a forma pela qual o estudante com deficiência é percebido nas aulas de Educação Física é permeada pelo preconceito.

A pesquisa de campo aliada à pesquisa bibliográfica sustentou o objetivo geral: analisar as percepções de estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. E os dados revelados, através de entrevistas e observações, mostram que, embora haja um movimento dentro da escola a favor da inclusão, o preconceito se faz latente, muitas vezes subentendido nas “entrelinhas” das relações sociais.

Ao identificar percepções dos estudantes sobre o colega com deficiência fica nítida a presença de tensões e contradições resultantes das experiências sociais vividas durante sua formação como ser humano, e que os levam a perceber os colegas com deficiência de diversas maneiras.

A percepção de alguns estudantes sempre está associada a um comportamento anterior e a um contato inicial da relação entre eles. Assim, foi claramente constatada uma dificuldade de certos alunos de constituírem experiências formativas, limitando-se apenas à convivência com os colegas com deficiência, reflexo das relações sociais, sobretudo no seio das organizações, que impedem a convivência cotidiana, caracterizando a redução da possibilidade de se ter experiências.

Os alunos que demonstraram rigidez na compreensão da deficiência a associam como anormalidade ou limitação impeditiva para as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Esse é um dado que revela uma dificuldade para a identificação entre os estudantes e os seus colegas com deficiência, visto que, ao negar às pessoas a capacidade de elaborações e noções mínimas sobre os objetos, estão condenando-as à condição de desmerecedores e de “não-humanos”: “A deficiência lembra a fragilidade humana e a natureza, aspecto que se busca esquecer, diante da exigência social de sermos fortes sempre” (SILVA, 2004, p. 219). Logo, o

distanciamento imposto aos que são considerados frágeis é resultante do medo de assim também sermos considerados.

Percebemos também que outros alunos modificaram sua percepção sobre a deficiência/diferença após terem experiências formativas com colegas com deficiência. Assim, a experiência passa pelo que Adorno (1996) chama de elaborar o passado e a não repetição de Auschwitz. Pois, como nos traz o autor, a experiência pressupõe uma relação com o historicamente produzido, já que a educação nos traz a possibilidade de refletir sobre uma nova realidade se refazer criticamente em um processo intenso, estabelecendo conexões entre a racionalidade e a dominação, confrontando a realidade com suas contradições.

Em contrapartida, também percebemos que para alguns alunos a presença do colega com deficiência nas aulas de Educação Física é algo natural, pois a deficiência/diferença é vista, dentro da diversidade humana, como mais uma forma de existir, o que contribui para uma inclusão educacional/social efetiva.

Ao caracterizar as atitudes em relação aos colegas com deficiência, é notório que a produção social da diferença resulta em atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização – o que coloca o aluno com deficiência como uma “não-pessoa”, pois é considerado diferente.

A negação da diferença, presente em alguns discursos dos alunos que têm colegas com deficiência, é fruto de um corpo social que não permite as singularidades individuais e renega que cada pessoa tenha o direito de ter experiências pessoais e coletivas, imprimindo uma identidade única que faz parte de sua individualidade.

Percebemos, ainda, atitudes que dão ênfase ao aspecto orgânico da lesão, embora saibamos que a deficiência é um fenômeno sociológico determinado pelas barreiras sociais restritivas e que sua noção está ligada ao debate entre corpo e sociedade. Logo, a deficiência ainda é vista como inadequação corporal ou catástrofe a ser compensada pela pena ou boa vontade.

Foi constatada na pesquisa a similitude entre as formas de tratamento dado aos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física com a descrição feita por Amaral (2006) a respeito das atitudes sociais, via de regra, relacionadas às pessoas com deficiência na sociedade. Quando não são de menosprezo pelas suas limitações, classificadas quase sempre aquém da natureza humana, são atitudes de apreço exagerado resultante da divinização utilizadas para fundamentar as possibilidades de superação de tais limites.

Essas atitudes preconceituosas decorrem de fatores internos e externos que se desenvolvem no processo de socialização, frutos de uma “cultura-mercadoria” bloqueadora do pensamento crítico e que incentiva comportamentos hostis e em decorrência de elemento

psíquico. Envolve, pois, aspectos individuais e sociais e diz muito mais da pessoa que o exerce do que daquela para a qual o preconceito é dirigido, pois está associado à dificuldade de reflexão sobre o que lhes causa estranheza (CROCHÍK, 2006).

Evidenciamos que a presença do preconceito em atitudes dos alunos interfere negativamente na aceitação e no acolhimento dos seus colegas com deficiência e nos chama a atenção para o fato de que isso influencia na qualidade da relação social e educacional do aluno com deficiência, interferindo negativamente na sua construção de identidade, no acolhimento e na inclusão social.

Isso porque os reflexos do preconceito podem trazer mais prejuízos ao aluno com deficiência do que as limitações impostas pela deficiência em si, trazendo à tona questões relacionadas ao processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber, nos direcionando para a busca de formas de enfrentamento que retirem o preconceito do lugar central dessas relações e deem vazão à construção de atitudes que não neguem a diferença, mas que a acolham dentro de uma perspectiva humanística, reconhecendo-a como organizadora das relações sociais.

Vale ressaltar a presença de alunos que conseguem estabelecer relações genuínas com os colegas com deficiência, criando situações em que foram possíveis trocas de experiências e identificação entre eles, tendo atitudes de acolhimento, valorizando as diferenças e as individualidades presentes, pois, para eles, a deficiência/diferença não é vista como um fator impeditivo para sua participação e interação. Tal constatação nos leva a entender que a reflexão sobre a realidade circundante com todas as suas contradições possibilita a edificação de rumos modificadores de tal realidade e a desconstrução de posturas acríticas incorporadas durante sua formação. Essa percepção é fundamental no combate às manifestações preconceituosas e à rotulação pejorativa das diferenças que as transformam em desigualdade e exclusão.

Diante disso, ao mostrar os limites e possibilidades entre estudantes nas aulas de Educação Física, esbarramos na dinâmica das aulas que ainda tem um cunho competitivo, e não incentiva a experiência entre os alunos.

Foi constatado que a competição, dentro da aula de Educação Física, contribui para o surgimento e a manutenção de uma hierarquia não oficial, representada pelos alunos considerados mais fortes, astutos e populares, paralela à hierarquia oficial.

Essa dupla hierarquia indica formas de competição desenvolvidas durante as aulas, lastreada na competição própria a uma sociedade capitalista. Competir significa esvaziar-se, sujeitar-se às injunções perversas do capitalismo, como mostra o aforismo de Adorno (2008) na epígrafe: na sua nuca existe um "olhar petrificador" (ADORNO, 2008, p. 158), gerando o

medo de perder seu lugar, o qual retira a possibilidade do desenvolvimento da solidariedade e do acolhimento entre as pessoas que procuram manter distância dos outros, pois todos podem lhe tomar o seu posto.

Essas relações que se estabelecem dentro das aulas, em tempos da individualização do homem, sugerem a amizade concebida como contato social de pessoas que não se tocam mutuamente, com posturas que tendem à inércia e a não reflexão. O que é importante nessa relação é o valor de troca, consumindo ou produzindo algum conhecimento.

Nas narrativas dos entrevistados e na observação das aulas, um aspecto identificado que vale destacar foi o fato de os alunos cuja deficiência não prejudica o rendimento nas aulas de Educação Física serem sempre solicitados para participar das atividades competitivas, enquanto aqueles cujas limitações podem significar “riscos” ao resultado das competições não serem solicitados ou serem chamados sempre por último, pois sua participação seria sinônimo de derrota nas atividades.

Quando a competição constrói relações que separam habilidosos e menos habilidosos, certamente atuará mais na vertente predatória e excludente do que em sua forma enriquecedora. Portanto, ao se inserir em um espaço social opressivo, as atividades corporais praticadas não fogem a algumas dessas características individualistas expressas hodiernamente, muito pelo contrário, apropriam-se delas e as transformam em conteúdo de sua prática, assim como confirma Bracht: “O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida” (BRACHT, 1999, p. 71).

Nesse ambiente, as possibilidades de experiência não são as mesmas e recaem a maioria dos estigmas arquitetados nas relações as quais são constantemente tolhidas pelo meio que as circunda. E o impedimento de inserção na sociedade significa sua desumanização, já que partimos da sociedade para construir qualquer conhecimento. A competição caminha na contramão da verdadeira necessidade humana, já que impossibilita relações de acolhimento, indo no sentido oposto daquilo que enaltece o indivíduo e o caracteriza enquanto humano: a necessidade do outro.

Dados os resultados obtidos, no presente estudo, é possível afirmar que as aulas de Educação Física, e a educação em geral, são um espaço de contradições, que ao mesmo tempo em que geram o preconceito, têm em si um grande potencial para seu combate e para que a educação inclusiva se estabeleça de fato.

É nesse prisma que nos referimos às críticas de Adorno (1996) sobre a sociedade do conhecimento e da informação como mercadorias que se (re) produzem no âmbito escolar e nas

aulas de Educação Física em contradições ocultas que mapeiam a realidade social engendrada pelo modelo econômico dominante e contribuem para a competição.

Contrapondo o quadro apresentado, lembramos a noção de sociabilidade que se encaminha para a ideia de que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar de oportunidades de adquirir conhecimentos, possam conviver com os demais, e tenham uma formação voltada para valores sociais e uma experiência cidadã.

Logo, se faz necessário resistir a qualquer condescendência e a toda retificação. No plano da apropriação das práticas corporais dentro das aulas de Educação Física, seria necessário recuperar a mimese genuína e reconfigurações no sentido de ir na contramão da técnica, da competição, de gestos repetitivos para a perfeição em uma aula a favor das experiências.

Em uma perspectiva crítico-emancipatória, poderíamos pensar em aulas cuja apropriação permitisse relações diferenciadas entre suas diversas condições, que resultassem na produção de um espaço que, em seu movimento de constituição, fosse palco de apropriações diversas. Em consonância, incorporando os sujeitos que dele fazem uso em um movimento de pertencimento, em uma educação voltada para a autonomia, embora saibamos que, contraditoriamente a configuração da sociedade dificulta a crítica e o pensamento reflexivo.

Pois, as aulas de Educação Física possuem a faculdade de contestar alguns dos padrões impostos pelos setores hegemônicos, mesmo quando são aprendidos no interior da própria sociedade, construindo novas formas de convivência fundamentadas na cooperação e na solidariedade. Esse fato foi constatado em nossa pesquisa que se materializou em situações como: a preocupação com um colega que vai ao chão ou, ainda, nas palavras de incentivo destinadas aos alunos com maiores dificuldades em determinadas atividades. Fica explícito que a aula de Educação Física carrega a dialética da negação e da afirmação social em seu próprio seio histórico.

É fato que a inclusão desse alunado gera novas circunstâncias e desafios, que tendem a somar-se às dificuldades já existentes no sistema regular e, por conseguinte, ratificam a afirmativa de que profundas modificações devem ser realizadas a fim de transformar o teor das aulas de Educação Física: na estrutura escolar, na acessibilidade, na formação dos professores, entre outros. Em face do quadro apresentado, torna-se evidente que as barreiras atitudinais são as principais causadoras de uma pseudoinclusão, pois, ao se direcionar para o aluno, o responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Os dados coletados na pesquisa levam-nos a repensar o caráter da inclusão que está posta diante do padrão de escola e da educação vigente, em que a presença do aluno com deficiência na aula de Educação Física se constitui apenas na inserção física. De modo que a incorporação de traços alienantes, alicerçados no individualismo e na competição, só podem ser redimensionados mediante a efetivação de um processo educacional crítico emancipatório, que possibilite a visualização de novos caminhos socializadores, fraternos e igualitários. Dentro do ambiente da aula de Educação Física temos tanto algumas atitudes de adesão e/ou acomodação que reproduzem o sistema estabelecido, quanto a contestação e a resistência que negam o sistema por meio de uma oposição individual e/ou coletiva.

Desta forma, os impactos da inclusão escolar no dia a dia dos alunos produzem constante conflito. De um lado, a escola é regulada pelas normas para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência em condições adversas à criação de um sistema educativo aberto, e, por outro, as condições subjetivas para que de fato a inclusão se efetive, resultante do processo de formação do indivíduo e apropriação dos principais conhecimentos produzidos pela sociedade da qual fazem parte e que permitem o encontro com todas as agruras características dessa estrutura social que acaba por excluir as minorias.

Assim, os resultados da pesquisa apontaram para a presença dessas barreiras, principalmente de preconceito nas relações interpessoais na aula de Educação Física, e como as práticas competitivas são as principais barreiras impeditivas para que a inclusão de fato se efetive, pois não fomentam práticas de acolhimento à diversidade humana, sobretudo a manifestada pela condição de deficiência, possível de se contrapor ao preconceito. Tais reflexões são importantes para a compreensão da problemática relativa à percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e nos faz repensar também sobre a formação do professor, que certamente terá um impacto direto na formação do aluno, pois ensinar não significa apenas reproduzir o conhecimento mas criar possibilidades de sua produção crítica, sobre a apropriação desses fatos, contextualização dos acontecimentos, leitura da realidade e estabelecimentos de relações com projetos políticos de mudanças sociais.

Não obstante a relevância dos resultados obtidos, não podemos considerá-los generalizáveis a todo espaço, tempo, situação e contexto por serem estes representativos de uma realidade específica. Ademais, o fato de a educação inclusiva fazer parte de uma tendência em curso, conforme proposições de acordos firmados internacional e nacionalmente, apresenta uma matriz comum e demonstra, na prática, nuances variadas, conforme a condição política, econômica, cultural e social de cada região e mesmo de cada escola. Consideramos, assim, a

necessidade de realizar novos estudos sobre a temática, envolvendo outras amostras, outros contextos e outras linhas de investigação, tais como as pontuadas a seguir: Hierarquias escolares e preconceito nas aulas de Educação Física; Violência e competição nas aulas de Educação Física; Metodologia das aulas de Educação Física, competição e inclusão; Formação de professores de Educação Física.

Certamente, há, ainda, um longo caminho a percorrer, o que torna a pesquisa um instrumento de produção de conhecimento, de criação e de renovadas posições necessárias à compreensão do fenômeno inclusão educacional e das barreiras atitudinais para que ela se efetive, indo no sentido da educação para resistência, como preconiza Adorno, com acesso à verdade por trás da organização social. Ou seja, produzindo, portanto, a consciência verdadeira, contrapondo-se a uma formação prejudicada em um contexto social, que sufoca o particular, atrelada a uma educação incapaz de possibilitar aos indivíduos conteúdos com significados de formação que levam a esse distanciamento. Logo, a formação para a reflexão leva o aluno a se opor às pressões externas do mundo administrado, que unifica gestos e sentimentos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoría de la pseudocultura en Adorno Theodor W. In: GONZÁLEZ RUÍZ, Agustín. **Escritos Sociológicos I: obra completa 8**. Madri: Akal. (Trabalho original publicado em 1959).

_____. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J., SANFORD, R. N. (Eds.). (1965). **La personalidad autoritaria** (D Cimler & A. Cymler, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Proyección. (Original publicado em 1950).

_____, T. W. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Teoria da semicultura**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, n. 56, p. 389-411, 1996.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M_. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.

_____; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Madrid: Narcea, 2004.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hercules**. São Paulo: ROBE, 1995.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-3

AMARAL, L.A. **Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil**. 1992. 410f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro, RJ: Documentário, 1979.

_____. **Eichmann em Jerusalem: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.

AZEVEDO, M^a Antonia Ramosde; CUNHA, Gracilliani Rosa. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n.31, jul-dez. 2008, p. 53-72.

AZEVEDO, F. **A Educação higiênica**. 1995. Mimeografado.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARNES, Colin & OLIVER, Mike & BARTON, Len. Introduction. In: _____. (eds.). **Disability Studies Today**. Polity Press, 2002.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Obras Escolhidas III**. Charles Baudelaire um lírico no auge no capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Revista Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACCIALLI, Ligia Maria *et al.* Contribuição de um Programa de Jogos e Brincadeiras Adaptado.s para Estimulação de Habilidades Motoras em alunos com deficiência física. In: **Reunião Anual Da Anped**. *Anais* 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t154.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Ano XIX, nº 48. 1999.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Salamanca, Brasília: CORDE. 1994

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2018.

_____. **Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018

BOTTOMORE, T (Org.). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BROGNA, P. **El Derecho a la Igualdad ... ¿O el Derecho a la Diferencia?** El Cotidiano. Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 134, año/vol. 21, noviembre-diciembre 2005, p. 43-55.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** ,2008. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Teresa Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CASCO, R.; DIAS, M.A de L. **Avaliação educacional e preconceito: contribuições da teoria crítica da sociedade**. Intermeio, Campo Grande, v. 17, p. 140-154, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico** Porto: Mediação, 2008.

CIACCO, C. F. Sobre o monstro, a natureza e a origem: uma releitura de Frankenstein ou o Prometeu moderno. **Revista Outra Travessia**. Florianópolis, n. 22, p. 161-174, ago. 2017. ISSN 2176-8552. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/21768552.2016n22p161/3465>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva, discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo, discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONH, G. "O Ecletismo Bem-Temperado", in M. d'A. Incao (org.), **O Saber Militante: Ensaios sobre Florestan Fernandes**. São Paulo, Editora Unesp e Paz e Terra, 1986.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Guatemala, 7 de junho de 1999. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.html>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL PARA OS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/draftconvention.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Revista Pensar Enfermagem**, 13(2), 30-36, 2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CROCHIK, L. **Preconceito. Indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 2006.

_____. **Atitudes a respeito da educação inclusiva.** Niterói: Movimento, n. 7, p. 19-37, 2003.

_____. Preconceito e Formação. In: _____. **Valores, Preconceitos e Práticas Educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Projeto de Pesquisa - Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Preconceito e Educação Inclusiva/** José Leon Crochík (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011.

CROCHICK, J. L. **Educação Inclusiva, Subjetividade, Preconceito e Direitos Humanos.** In: Valdelúcia Alves da Costa, Aida Maria Monteiro Silva. (Org.). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos.* 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015, v. 1, p. 1-192.

CROCHIK, José Leon et al. **Hierarquias escolares: desempenho e popularidade.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2018, vol.44, e167836. Epub Dec 07, 2017. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100428&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em : 20 de jan.2018.

DARIDO, S.C; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 (Educação Física no Ensino Superior).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS de 1948. Tradução oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, 1948. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIWAN, P. **O espetáculo do feio:** práticas discursivas e redes de poder no eugenismo de Renato Kehl, Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal na escola:** tarefas da Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

EVERTSON, C. M & Green, J.L. Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching,** 162 - 230. New York: MacMillan, 1986.

FALEIROS, V. de P. **Inclusão Social e Cidadania.** 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.

FIORINI, M.L; MAZINI, E.J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** vol.22, nº.1. Marília: Jan./Mar. 2016.

FINKELSTEIN, V. **Attitudes and disabled people**: Issues for Discussion. International Exchange of Information in Rehabilitation/World Rehabilitation Fund 1980.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Os Anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **O sujeito e o poder**. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

GARCIAS, G. L. **De monstros e outros seres humanos**: pequena história sobre defeitos congênitos. Pelotas: Educar, 2002.

GAYA, A. **Será o corpo humano obsoleto?** Sociologias, 13, 2005 p. 324-337.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. – 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIROUX, H. A pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. IN IMBERNÓN, (Org.). **A educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 65-75. 5.

HARLOS, F.E.; DENARI, F.E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. **Revista brasileira de estudos em educação**. São Paulo, v. 10, n. 1 UNESP, 2015, p. 185-187.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial do Brasil, 1976.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Tradução: José Lino Grünnewald. Textos Escolhidos - Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INEP **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educação**, Ministério da Educação Diretoria de Estatísticas, 2017. Disponível em: <http://www2.inep.gov.br/download/censo/2011/>. Acesso em junho de 2018.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAPPLER, C. **Monstros, Demônios e Encantamentos no Fim da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____ **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Editora Unijuí.1994.

LEITE JUNIOR J.L. Monstros, bufões e *freaks*: riso, medo e a exclusão dos anormais. **Revista Boca Larga** - Caderno dos Doutores da Alegria, Nº 2, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural dois**. 4. ed. Tradução de Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. p. 332.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

MACEDO, R.S. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

MAHL, E.; MUNSTER, M. DE A. V. Análise das dissertações e teses do PPGEES/UFSCar na interface educação física e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n.2, jun.2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Revista Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAPA DE FEIRA DE SANTANA. Disponível em:<://www.informetop.>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MARTINS, J. B. Observação Participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. **Seminário Ciências Sociais / Humana**. 17(3), 266-273,1996.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Brasil Editora, 1980.

MAZZOTA, M.J. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, São Paulo, Editora Cortêz, 1996.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: **Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial: Formação De Professores Em Foco**, 5, 2009, São Paulo. Anais. São Paulo, 2009. 1CD-ROM.

MENDES, M. I.; NOBREGA, T.P. **Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura**. Pensamos que, a abordagem em questão, **PENSAR A PRÁTICA** 12/2: 1-10, maio/ago. 2009.

MEZQUITA, J.Z., RODRIQUEZ, J.F. **Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas**: Ciudad de La Habana, Cuba, 2002

MISKOLCI, Richard. Do Desvio às Diferenças. **Revista Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 47, n.01, p. 9-42, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad.: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NACIF, Marcela *et al.* Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.22 no.1. Marília: Jan./Mar. 2016.

OLIVER, M. Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. In: BARTON, Len (Org.). **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de “Disability and Society”. España: Morata, 2008.

OMOTE, S. **Estigma no tempo da inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência**: recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORTEGA, F. **O Corpo Incerto**: Corporeidade, Tecnologias Médicas e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAWLOWSKI, C. S.; ANDERSEN, H. B.; TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. **PlosOne**, 11(2), e0148786. Doi:10.1371/journal.pone.0148786.

PICCOLO, G.M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. São Paulo: Editora Appris, 2015.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MARTINS PICCOLO, Gustavo; GONÇALVES MENDES, Enicéia. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, abr. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23024>>. Acesso em: 10 jan. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p283>.

SANTOS, B.S. **A crítica a razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, J.B. **Preconceito e Inclusão Trajetórias de estudantes com Deficiência na Universidade**. 2003. 399f: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2001.

SHAKESPEARE, T. Part I: Conceptualizing disability. In: _____. **Disability Rights and Wrongs**. New York: Routledge, 2006.

SILVA, L.M. **A negação da diferença: Um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública**, 2004. 352f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, L.M. **A deficiência como expressão da diferença**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006.

_____. O trato ético com a inclusão escolar em sociedades administradas. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015.

SILVA, A. M. **O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na modernidade**. Florianópolis, 1999. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina. p. 42.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, CL. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados; 2007.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, M; PAIVA, R. **O império do Grotesco**. Rio de Janeiro, MAuade, 2002.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. 147p.

SOUZA, L.R. **Um estudo sobre a atuação representativa nos conselhos dos direitos da pessoa com deficiência** / Lucimêre Rodrigues de Souza. – 2016. 258f.: il. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Boletim Germinal - on-line, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>> . Acesso em: 22 mar. 2018.

THOMSON, Rosemarie Garland (org.), **Freakery – Cultural Spetacles of the Extraordinary Body**, New York, New York University Press, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas S.A 1992.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil**. 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/doc-internacionais>. Acesso em: 10 mai. 2012.

VAZ, A. **Treinar o corpo, cominar a natureza**: notas para uma análise do esporte como base no treinamento corporal. Caderno CEDES: Corpo e Educação. Campinas: CEDES, 1999, n. 48, pp. 89-10.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: Machado, Adriana M.; Fernandes, Ângela; Rocha, Marisa da. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Maria Irene de Q. F. Szmrecsanyi. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro da entrevista - Alunos

Nome

Série

Idade

Gênero

- Você tem/teve algum convívio com pessoas com deficiência na família, nas amizades ou vizinhos? Se sim, qual é ou era a deficiência?
 - Já tiveram colegas com deficiência em anos escolares anteriores? Caso afirmativo qual era a deficiência?
 - Como era sua relação com este (s) aluno (s)?
 - E com os seus outros colegas?
 - Qual o nome do aluno com deficiência que frequenta sua turma nesta escola? Qual a deficiência?
 - Como você vê a presença do colega com deficiência na aula de Educação Física?
 - Como é seu convívio com ele?
 - Ele participa das aulas de Ed. Física?
 - Você desenvolve alguma atividade com Ele?
 - Você o convidaria para fazer parte de sua equipe na aula de Educação Física?
- Justifique:
- Quais os melhores alunos nas aulas de educação física?
 - Quais os piores?

APÊNDICE 2- Aspectos para subsidiar a observação participante

Se as atitudes face a presença dos alunos com deficiência nas aulas de EF são mais favoráveis para quem tem contato direto com pessoas com deficiência. ?

Atitudes dos alunos em relação aos alunos com deficiência nas aulas de EF.

- Aproxima-se do aluno com deficiência
- Conversa com o aluno com deficiência
- Ajuda o aluno com deficiência nas atividades da aula
- É cordial com o colega com deficiência
- Rejeita o colega
- Dá apelidos ofensivos ao aluno com deficiência

Os alunos que já tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam atitudes mais favoráveis em relação aos alunos com deficiência do que os alunos que não tiveram essa experiência?

Os alunos não competitivos são mais favoráveis a inclusão de alunos com deficiência do que os competitivos?

Há atitudes mais favoráveis dos alunos não competitivos do que os competitivos em relação a inclusão de alunos com deficiência?