UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE TOFFOLI MARTINS

**Inclusão de estudantes com diferenças funcionais:
a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja**

São Paulo

2017

ALINE TOFFOLI MARTINS

**Inclusão de estudantes com diferenças funcionais:
a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja**

Versão Final

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Biancha Angelucci

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9	Martins, Aline Toffoli
F223a	Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja / Aline Toffoli Martins; orientação Carla Biancha Angelucci. São Paulo: s.n., 2017. 258 p. ils.; grafs.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Inclusão escolar 2. Educação física 3. Educação especial 4. Deficiências 5. Currículo cultural I. Angelucci, Carla Biancha, orient.

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja.** 2017. 258 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 25/08/2017

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr^o. David Rodrigues

Instituição: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa – FMH-UL

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^o. Dr^o. Mário Luiz Ferrari Nunes

Instituição: Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF-Unicamp

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Carla Biancha Angelucci

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico esta pesquisa àqueles que lutam para que a diferença seja um direito.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Elaine, que tanto me inspirou a gostar de Educação Física;

Ao meu pai José Roberto, que sempre me apoiou quando precisei;

Ao meu companheiro Sergio, por ajudar-me a ver o mundo de outra forma;

À minha avó Judith, pelo cuidado não só comigo, mas para com todos/as que mais precisam;

À professora Carla Biancha Angelucci, que com tanto carinho e dedicação me orientou e sensibilizou na busca de uma educação mais ética e humanizadora;

Ao professor Mário Luiz Ferrari Nunes, que, tão prontamente, e com tanta gentileza, aceitou participar da construção dessa história;

Ao professor David Rodrigues, que com tamanha solicitude trouxe de terras tão longínquas um mar de enriquecimento para essa pesquisa;

Ao professor Marcos Garcia Neira, por me fazer enxergar que uma nova Educação Física, mais justa e democrática, não era apenas necessária, mas também possível;

À professora Karina Soledad Maldonado Molina, pelas valiosas contribuições durante o período de minha qualificação;

À professora Elaine, colaboradora, pela parceria tão honesta nesse trabalho;

À professora Judith, pela disponibilidade e compartilhamento de ideias;

A todos/as do Cieja, que me permitiram contar um pouco de suas histórias;

Ao meu segundo pai, Mestre Dagoberto Luis de Souza, por me ensinar a galgar um a um os degraus do conhecimento e, acima de tudo, por me apontar o caminho do aperfeiçoamento físico, mental e espiritual.

Aos/às meus/minhas queridos/as irmãos/ãs de Kung Fu, pela parceria na luta diária da vida. Com muito carinho, meus agradecimentos às *Sijes* Patrícia Maehata, Simone Nori Ribeiro, Grazielle dos Santos Ribeiro Marrone e Clara Borges e aos *Sihing* Adriano Ferrari, Marcio Antonio Tralci Filho, Fernando Bastos de Moura e Carlos Estevam Baños Rodeguer;

Aos/às meus/minhas queridos/as alunos/as, de ontem e hoje, que me ensinam, todos os dias, a tornar-me uma pessoa melhor, os/as quais merecem uma carinhosa identificação: Aline Regina de Moraes Moreau, Christiane Dea Pugliesi Mecca, Débora Rodrigues Rangel, Elisa Medeiros dos Santos, Francisco Neto, Fraulein Vidigal de Paula, Jack Lan, Rita Yuri Ynoue,

Gian Lucca Felix Nicacio Abramo, Ian Pompermayer Machado, Kiyoe Umeda, Leonardo Mantovani Schneider, Leticia Gindri, Leticia Henares Valentini, Lucas “Alkaid” Vicente da Silva, Marco Antonio dos Santos, Patrícia de Oliveira Leme, Paulo Sérgio Santiago, Paulo Higo, Paulo Yutaka Ueda, Rafael Santos Coelho, Regina Lucia de Moraes Moreau e Tiberio Ferrari, dentre tantos/as de outros momentos.

Às queridas companheiras de orientação, pelo olhar atento, pelos encontros, pelas conversas, pela disposição e pelo ombro amigo nas horas de necessidade. Meus sinceros agradecimentos a Isabel de Barros Rodrigues, Fabia de Carvalho Oliveira, Kelly Cristina dos Santos Silva, Larissa Ornelas, Larissa Costa dos Santos, Luciana Stoppa, Mariele Freitas e Camila Borges. Agradeço, também, às queridas companheiras de eventos e congressos: Beatriz Critelli, Aline Molenzani e Angelica Niero, com quem pude dividir importantes reflexões e boas risadas.

Aos/às meus/minhas queridos/as amigos/as da EEFÉ 2007 (o melhor curso), pois, sem vocês, a vida não teria sentido. Agradeço, especialmente, Adriana Gimenez Gonçalves, Beatrice Parra, Breno Dallaqua, Daiana Silva, Diogo Inácio Dias, Daniella de Luca Goes, Fernando Dias, Gibran Buosi Ferreira, Henrique Pires, Isabel Parra de Andrade, Jaime Teles da Silva, José Roberto Mariano Junior (Juninho), Juliana Russo, Kadú Rancan, Lutfala Guardiola David, Mariana Prado Luis Nunes (e Claytinho!), Nádia Christina Jorgewich Skaf, Rafael Alan Rodrigues Lopes, Rafaela Cordeiro, Rodrigo Acquadro, Pollyana Pereira Takao, Tamara Regina Alves Jucá, Vivian Gomes.

Aos/às queridos amigos/as que fiz em uma das maiores aventuras da minha vida, por comigo compartilharem momentos incríveis do outro lado do mundo: Aimêe Yishay Botter Martin, Alessandra Tsai, Carolina Fernandes Ribeiro, Diego “Han Di” Aranha Passos, Grazielle Vidal, Lu Wei (Júlio Fernandes do Prado Leutwiller), Maria Laura Porcel Iturralde, Mateus Cintrão, Renê Alves Ferreira, Rafael Rizzi, Stefany Shigaeff, Thiago Felix Siniscalchi.

A cada um/a de vocês que compõem a Faísca, que me mostraram que a luta é o caminho quando o que está em jogo é a defesa dos direitos das minorias. Muito obrigada pela força de todos os dias, Aline Cristina de Souza Neto, Barbara Molnar, Bianca Coelho Balbino de Azevedo, Cris Rose, Flávia Roberta Capraro Toledo, Gabriella Novais Couto, Giovana Milhã, Giovanna Maria de Souza, Juliane Aparecida Santos, Lara Flaviana Zaramella Guimarães, Mariana Piteri Duarte, Mariana Pereira Vilas Boas, Mateus Giantomazzo Manucci, Vanessa de Fátima Dias, Odete Cristina Aristides de Assis, Victoria Santanelo Silva, Willian Garcia dos Reis, André Arruda, Stephanie Souza Oliveira, Victor Mariutti, Eliza Mungo, Denis, Keyth Costa Pereira, Lucas Barreto Lima, Julia Rodrigues, Lana Cocci Muffato, Tuko, Heitor Carneiro, Rafael Barros e Jéssica Antunes, junto com Luciana Vizzoto e Fabio Santos, que fortalecem a luta dos/as professores/as!

Por fim, a todos/as aqueles/as nos/as quais as “diferenças” se tornam humanas, por sua luta diária em busca da dignidade da vida!

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja.** 2017. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O paradigma da inclusão é um tema que vem sendo sistematicamente debatido no âmbito da legislação educacional brasileira desde a década de 1990. Porém, após quase trinta anos de políticas públicas de incentivo à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, ainda nos deparamos com discursos que questionam sua legitimidade. Atualmente, a diretriz política educacional é a da inclusão escolar, muito embora a produção científica referente às experiências escolares, assim como as práticas administrativas e pedagógicas no chão da escola revelem que os valores da integração ainda permeiam o ideário educacional, indicando que há um descompasso entre as políticas públicas e as práticas educacionais. Entendemos que tais contradições, para serem compreendidas, implicam a reflexão sobre o lugar social das chamadas pessoas com deficiência – aqui denominadas como pessoas com diferenças funcionais. Lugar social que supõe discussões sobre a produção da anormalidade, de corpos normofuncionais e dos processos educacionais. Por sua vez, a Educação Física tem sido concebida a partir de perspectivas historicamente fundamentadas em princípios elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais. Neira e Nunes (2009) têm discutido sobre o currículo cultural da Educação Física. O objetivo foi acompanhar a produção do currículo em ação de Educação Física, fundamentado nos princípios do currículo cultural do componente, a fim de compreender seus efeitos no processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais em um Centro educacional integrado de jovens e adultos – Cieja. O recorte estabelecido foi o da modalidade de Educação de jovens e adultos/as em uma escola da rede pública de ensino do município de São Paulo, em que acompanhamos, por um ano e meio, a professora de Educação Física, a professora da sala de recursos multifuncionais e seus/suas estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, inspirada na etnografia. A experiência de campo constituiu-se a partir da observação participante das aulas de Educação Física, de entrevistas semidirigidas com docentes e de grupo focal com estudantes, sendo todo o material registrado em um diário de campo. Concluímos que o currículo cultural da Educação Física abre possibilidades educacionais junto ao segmento populacional em foco ao reconhecer as diferenças entre os/as estudantes, estabelecendo uma ética das práticas corporais como manifestações da cultura. Foi possível apreender uma experiência de ressignificação das possibilidades de expressão e aprendizagem das pessoas com diferenças funcionais, em um paradigma que rompe com o capacitismo na Educação Física, posto que possibilitou o acolhimento dessa população de uma forma mais justa e alinhada a princípios democráticos. Entretanto, mesmo nesse campo teórico-prático, quando a discussão incide sobre as pessoas com diferenças funcionais, foram percebidos aspectos de ambiguidade, pois, em muitos momentos, há prejuízo de leituras de cunho social e cultural da realidade, com retomada de perspectivas de caráter orgânico. Na produção de conhecimento relativa aos Estudos Culturais, é incipiente o impacto da discussão sobre a produção social das diferenças funcionais, a organização desse grupo como movimento reivindicatório e as suas manifestações culturais. Nesse sentido, as teorias Crip apresentam-se como elementos fundamentais para fazer avançar os estudos comprometidos com a ruptura do ideário normofuncional de corpo.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Especial. Deficiência. Currículo Cultural. Estudos Culturais. Inclusão.

ABSTRACT

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusion of students with functional differences:** the construction of a cultural curriculum of Physical Education in CIEJA. 2017. 258 p. Dissertation (Master's in Education) – Education College, São Paulo University, Brazil, 2017.

The inclusion paradigm is a subject that has been systematically debated within the scope of Brazilian educational legislation since the 1990s. However, after almost thirty years of public policies to encourage the inclusion of people with disabilities in regular schools, we are still faced with speeches which question their legitimacy. Currently, the educational policy directive is that of school inclusion, although the scientific production referring to the school experiences, as well as the administrative and pedagogical practices on the school floor reveal that the values of integration still permeate the educational ideology, indicating that there is a mismatch between public policies and educational practices. We understand that these contradictions, to be understood, imply reflection on the social place of the so-called disabled people - here called people with functional differences. Social place that supposes discussions about the production of the abnormality, normofunctional bodies and the educational processes. In turn, Physical Education has been conceived from perspectives historically based on elitist, excluding, classificatory and monocultural principles. Neira and Nunes (2009) have discussed the cultural curriculum of Physical Education. In view of this context, our goal was to accompany the daily making of a curriculum-action of Physical Education, based on the principles of the cultural curriculum, in order to understand its effects in the process of school inclusion of people with functional differences in an integrated educational center for youth and adults – Cieja. The established unit is the one of the modality of Education of young people and adults in a school of the public school of the city of São Paulo, where we accompany, for a year and a half, the Physical Education teacher, the teacher of the Room of Multifunctional resources and students. This is a qualitative research, exploratory in nature, inspired by ethnography. The field experience consisted of the participant observation of Physical Education classes, semi-structured interviews with teachers and a focus group with students, all of the material being recorded in a field diary. We conclude that the cultural curriculum of Physical Education opens educational possibilities to the population segment in focus by recognizing the differences between the students, establishing an ethics of the corporal practices as manifestations of the culture. It was possible to perceive an experience of re-signification of the possibilities of expression and learning of people with functional differences, in a paradigm that breaks with the ableism in Physical Education, since it enabled the reception of this population in a fairer and aligned way with democratic principles. However, even in this theoretical-practical field, when the discussion focuses on people with functional differences, aspects of ambiguity have been perceived, since, in many instances, there is a loss of social and cultural readings of reality, with a resumption of character perspectives organic. In the production of knowledge related to Cultural Studies, the impact of the discussion on the social production of functional differences, the organization of this group as a protest movement and its cultural manifestations is incipient. In this sense, the Crip theories are presented as fundamental elements to advance the studies committed with the rupture of the normofunctional idea of body.

Key Words: Physical Education. Special Education. Disability. Cultural Curriculum. Multicultural Studies. Inclusion.

摘要

MARTINS, Aline Toffoli(马莉莉). 功能障碍学生的包容性：论青年和成人综合教育中心（Cieja）体育课程的构建.2017. 258 页. 教育学硕士论文-教育学院, 圣保罗大学, 圣保罗, 2017.

包容性的范式是自 20 世纪 90 年代以来在巴西教育立法范围内一个有系统性的讨论话题。然而，经过近三十年的将残疾人纳入普通学校的公共政策鼓励，我们仍然面临他们的合法性的争议。目前，教育政策指导是学校包容性，虽然基于学校校内行政及教学实践的教学经验的科学研究表明，整合的价值观念仍然渗透到教育意识形态中，导致了公共政策和教育实践的不匹配。我们明白，这些矛盾，被理解为所谓残疾人-这里称之为功能障碍者的社会地位的反应。目前社会上需要增加关于不正常定义的产生、身体正常机制、教育进程的讨论。另一方面，在历史上体育是以精英课程、排斥，分类和单一文化为原则的设想。Neira 和 Nunes（2009）讨论了体育文化课程。鉴于这种情况，我们的目标是：基于以文化课程为主体，在老师的充满自信潜力的日常监督下，了解学校在体育课程中纳入功能障碍学生包容性教学的过程。这部分的重心是在圣保罗市的公立学校系统中的引入一种对青年和成人的教育模式，即在一年半的时间里体育教师和多媒体教师的陪伴所有学生。这是一种有感于历史记录民族志的量性分析、探索性的研究。实地经验是基于观察参与者体育课程，与教师和学生小组进行即兴访谈，所有材料记录在实地日记中。我们得出结论认为，体育的文化课程使我们通过认识到学生之间的差异，建立体育伦理作为文化的表现，为这群人提供了重要的教育可能性。在体育教育中当一种范式打破这种能力主义时，这为我们了解功能障碍者的学习和表达的再定义提供了一种可学习的经验，因为他们以一种更公平的方式接受了这群人，而且这也符合民主原则。然而，即使在这个理论实践领域，当人们讨论侧重功能障碍者时，他们也已经认识到歧义的方面，因为在许多时候，他们从文化和现实的角度并回到身体机制方面，对功能障碍者做了一个有害的读解。在与文化研究相关的知识出版物中，缺少关于功能障碍者的社会定义和作为权利运动及其文化抗议的组织的讨论的影响。在这个意义上，瘸子理论作为基本研究要素向我们展示了推进致力于破坏正常功能身体意识形态的研究。

关键词：体育；特殊残障人士教育；文化课程；文化研究；包容性。

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quantidade de artigos publicados por periódico.....	p. 44
Figura 2 – Quantidade de artigos publicados por autoria.....	p. 44
Figura 3 – Quantidade de artigos por ano de publicação.....	p. 45
Figura 4 – Quantidade de produções acadêmicas por região.....	p. 45
Figura 5 – Quantidade de teses e dissertações por instituição e ensino.....	p. 46
Figura 6 – Quantidade de produções acadêmicas por ano.....	p. 46
Figura 7 – Quantidade de produções acadêmicas por orientador/a e instituição....	p. 47
Figura 8 – Teses e dissertações por programas de pós-graduação e instituição.....	p. 47
Figura 9 – Quantidade de documentos por ano de publicação e tema.....	p. 48

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Busca na biblioteca científica eletrônica online *Scielo* com o cruzamento dos descritores Educação Física e Inclusão; Educação Especial e Pessoas com Deficiência.....p. 40
- Tabela 2** - Busca no Portal de Periódicos Capes com o cruzamento dos descritores Educação Física e Inclusão; Educação Especial e Pessoas com Deficiência.....p. 40
- Tabela 3** - Busca no Portal de Periódicos Capes com o cruzamento dos descritores Educação Física e Inclusão; Educação Especial; Pessoas com Deficiência..... p. 40
- Tabela 4** - Quantidade de artigos, teses e dissertações contabilizados no cruzamento do descritor 1 ‘Educação Física’ com os descritores 2 ‘Inclusão’, ‘Educação Especial’ e ‘pessoas com deficiência’p. 41
- Tabela 5** - Busca na biblioteca científica eletrônica online *Scielo* com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.....p. 42
- Tabela 6** - Busca no Portal de Periódicos Capes com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.....p. 42
- Tabela 7** - Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.....p. 43
- Tabela 8** – Quantidade de artigos, teses e dissertações contabilizados no cruzamento do descritor 1 ‘Educação Física’ com os descritores 2 ‘Currículo Cultural, ‘Estudos Culturais’ e ‘Multiculturalismo’p. 43
- Tabela 9** - Caracterização dos “tempos” de análise.....p. 190
- Tabela 10** – Relação entre estudantes com e sem deficiência matriculados/as e formados/as no ano de 2015 no Cieja pesquisado.....p. 194

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Bdtd	Biblioteca digital de teses e dissertações
Cefai	Centro de formação e acompanhamento à inclusão
Cemes	Centro municipal de Ensino Supletivo
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
Crpe	Classe regidas por professor especializado
DSM	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
Emef	Escola municipal de ensino fundamental
Efeusp	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Gpefe	Grupo de pesquisa em Educação Física escolar
Jeif	Jornada especial integral de formação
Ldben	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Programa especial de ação
Pneepei	Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPG	Programa de pós-graduação
PPP	Projeto político-pedagógico
Saai	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão
SciELO	Scientific electronic library
SRM	Sala de recursos multifuncionais
Sesc	Serviço social do comércio
TEG	Transporte escolar gratuito
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	30
I. FUNDAMENTAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	38
I. 1 INTERFACES DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O PARADIGMA DA INCLUSÃO: O QUE NOS REVELA A LITERATURA JÁ EXISTENTE?	38
I.2 O(S) LUGAR(ES) DOS “OUTROS” EM TEMPOS DE OBSESSÃO PELA DIFERENÇA: A PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	58
I.2.1 “Se persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado”	59
I.2.2 Identidade, estigma e diferença: a captura da diversidade	74
I.2.3 O corpo-sujeito sob o olhar da pós-modernidade e a ressignificação da deficiência a partir de novas pistas da cultura corporal	93
I.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	106
I.3.1 Por uma política das diferenças: Multiculturalismo e Educação	106
I.3.2 De lutas e leis: o fortalecimento de políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	122
I.3.3 Educação Física em uma perspectiva inclusiva: aproximações com o currículo cultural do componente.....	134
II METODOLOGIA	156
II.1 Pressupostos éticos da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e Humanas	158
II.2 Quando a experiência partilhada produz sentidos: breves considerações sobre as escolhas metodológicas	161
II.3 O estabelecimento do campo de pesquisa.....	173
II.3.1 A trajetória profissional de Elaine até o Cieja.....	175
II.3.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	181
II.3.3. O percurso realizado em campo	184

III CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO: A APROXIMAÇÃO COM O CURRÍCULO CULTURAL “EM AÇÃO”	186
III.1 Captura inicial: a idealização do campo	191
III.1.1 Entretempo: a produção das inflexões necessárias	203
III.2 Um segundo tempo de compreensão: negociação entre fundamentação e prática.....	208
III.3 O terceiro tempo de compreensão: conciliação e síntese.....	225
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 233
 REFERÊNCIAS	 248

APRESENTAÇÃO

Ao conhecermos alguém, é preciso nos apresentar. Aqui não poderia ser diferente, portanto, começarei apresentando aspectos do meu percurso que penso serem fundamentais para tornar esta pesquisa mais significativa para quem a tiver em mãos. Ingressei no curso de graduação em Bacharelado em Educação Física em 2007, na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (Efeusp). A decisão por cursar Educação Física, entretanto, foi feita muito anteriormente, ainda na época do Ensino Fundamental, quando já era bastante elogiada pelas minhas professoras desta disciplina. Talvez a escolha tenha se dado, também, por influência de minha própria mãe, Elaine, que gostaria de ter-se formado professora desse componente, sendo impedida devido a um problema cardíaco que, naquele momento, foi crucial para afastá-la das aulas e do curso. De qualquer forma, mesmo não realizando sua vontade, ela passou a mim o gosto pela área que, desde cedo, encantou-me. Dessa forma, a Educação Física sempre foi uma experiência que me proporcionou imenso prazer.

Voltando à graduação, nosso currículo de formação em Bacharelado oferecia uma disciplina intitulada Educação Física Adaptada, com duração de um ano, que tratava de apresentar os conceitos sobre as mais variadas deficiências, a partir de uma concepção que, hoje, posso ler como medicalizante. Nela, pouco tivemos acesso a programas de intervenção para esta população ou a alguma perspectiva sociológica ou filosófica sobre a deficiência. Essa foi, então, a única disciplina da graduação que tratou das pessoas com diferenças funcionais¹ em todo o curso, tampouco havendo oferta de disciplinas optativas sobre o tema. Por essa razão, já no meu segundo semestre na instituição, optei por realizar o curso de monitoria oferecido à comunidade externa, objetivando a prática de atividade física para pessoas com asma. Eu não sabia nada

¹ O termo “diferenças funcionais” será utilizado ao longo desse texto para referir-se às pessoas que, até então, têm sido denominadas “com deficiência”. Desse modo, partimos da compreensão do modelo social da deficiência, do qual trata Palacios (2008, p. 104), afirmando que o mesmo parte do princípio de que “toda vida humana é igualmente digna”, sustentando, assim, um modelo inclusivo de sociedade, em acordo com os Direitos Humanos. Ao propor o uso de “diferenças funcionais”, a autora estabelece a ideia de superação dos modelos de deficiência anteriores – a saber, prescindência e reabilitador –, no qual se entende que o que deve ser adaptado é a sociedade e não o sujeito, antes alvo de processos normalizadores. Com o novo termo, busca-se evidenciar as capacidades e não as limitações dos sujeitos. (FORO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DIVERTAD, 2017).

sobre o assunto, mas me interessei por tratar-se de uma proposta de intervenção junto a um público que precisava de orientações específicas. À época, não realizei nenhuma crítica ao fato de haver a necessidade de separar essas pessoas das demais para lhes garantir uma prática adequada.

Um tempo depois, conheci a professora Elizabeth de Mattos, do Departamento de Esporte da Efeusp, que era responsável pela monitoria de Natação Inclusiva. Interessei-me bastante, pois, por algum motivo, percebi que gostava de atuar junto com um grupo de pessoas a quem se dizia que deveriam realizar suas práticas corporais separadamente dos/as considerados “normais”². Considerando aquele momento de minha formação, a percepção sobre as pessoas com diferenças funcionais era a de que precisavam de mais auxílio, mais atenção, e eu estava disposta a oferecer-lhes. Permaneci por dois anos nessa monitoria, com a qual aprendi muito. Os relatórios solicitados pela professora Beth, como a chamávamos, faziam-me refletir sobre minha prática profissional com os/as alunos/as que apresentavam as mais variadas deficiências, como paralisia cerebral, amputação, paraplegia, deficiência intelectual, dentre outras. As reuniões semanais também foram de grande auxílio, pois me fizeram refletir sobre como oferecer a prática de atividades físicas a essas pessoas. Percebi, então, que gostava muito de trabalhar junto com essa população, que fora do ambiente da piscina pareciam tão frágeis, mas, que naqueles momentos das aulas, eram as protagonistas de suas próprias vidas. Cada conquista deles/as era uma conquista para mim também. Naquele momento, tinha encontrado a área da Educação Física que pensei querer trabalhar permanentemente, a da Educação Física Adaptada.

Durante a monitoria da Natação Inclusiva, eu já percebia que aqueles/as alunos/as poderiam estar junto aos/às demais, mas acreditava que as aulas separadas eram importantes, pois não seria possível atender necessidades tão distintas em um mesmo espaço e tempo. Pensava que, apesar de desejável, essa seria uma árdua tarefa para o/a profissional de Educação Física, já que as necessidades e as possibilidades de cada sujeito já eram bastante heterogêneas dentre os/as próprios/as alunos/as com

² O termo refere-se à noção hegemônica perante as diferenças em nossa sociedade – e à qual criticaremos ao longo desse texto – de que existem dois grupos de pessoas: aquelas consideradas “normais” e “os outros”, que representam um desvio à suposta norma. Historicamente os sujeitos com diferenças funcionais têm sido compreendidos como “os outros”, os “anormais”, como aqueles que “fogem à regra” e que devem, portanto, adaptar-se ao contexto que se encontram, o que não é diferente no âmbito da Educação Física e das práticas corporais.

diferenças funcionais. Em 2010, a professora Beth convidou-me para trabalhar no clube que havia presidido no passado. O convite empolgou-me, pois seria a possibilidade de atuar, realmente, como profissional da área da Educação Física Adaptada fora do acolhimento da universidade, já que me formaria naquele mesmo ano.

Assim, iniciei o trabalho em um clube voltado para o atendimento às pessoas com deficiência física, instituição pioneira no atendimento às pessoas com diferenças funcionais na área esportiva. Comecei sendo professora de natação para mais de trinta alunos/as, com as mais variadas condições. Havia apenas uma professora naquele momento, eu mesma. Não havia estagiários/as. Éramos eu e um senhor com seus mais de setenta anos que se apresentou como o salva-vidas do Clube já há algumas décadas. Tivemos uma ótima parceria, pois o início da atuação foi muito difícil. Não sabia como dar aulas para pessoas tão heterogêneas e com necessidades tão distintas no mesmo espaço! Como atendê-las corretamente? Nem todas sabiam nadar, necessitando de flutuadores e outros equipamentos, que não existiam em número suficiente. Se não fosse pelo meu companheiro salva-vidas, tenho dúvidas se teria conseguido permanecer lá por quase três anos. Esforçava-me para criar hábitos e rotinas com os/as alunos/as, que estavam acostumados/as a não ter professores/as e minha presença não foi facilmente aceita, já que muitos/as não queriam aula, mas apenas nadar de forma livre, como um momento de lazer. Às vezes, eles/as não aceitavam minha intervenção, o que tornava a minha atuação ainda mais difícil.

Mas, com o tempo, fomos aperfeiçoando nosso relacionamento e as coisas começaram a melhorar, inclusive para o Clube, que conseguiu um patrocínio temporário pelo Ministério do Esporte e, assim, pudemos comprar mais materiais. Uma vez que a Instituição possuía mais verba, foram contratados/as mais professores/as. Naquele momento fui convidada a assumir o cargo de coordenadora, o que significava administrar três modalidades ao mesmo tempo: a natação, o halterofilismo e o atletismo, todos adaptados. Foi uma experiência fantástica, pois ampliei meu repertório profissional. Começamos a participar de campeonatos, que era o objetivo do Clube e, assim, tive acesso à área do Esporte Paralímpico. Realizei cursos de aperfeiçoamento na área e acompanhei os/as atletas em suas competições. Era um trabalho muito prazeroso e fui muito feliz durante esse período, entretanto, havia algo que não estava certo para mim. A partir do momento que começamos a participar de competições, o Clube foi se

tornando mais seletivo com os/as seus/suas frequentadores/as e aqueles/as que, de acordo com os/as professores/as, não eram aptos/as para a competição, foram, aos poucos, deixados/as de lado.

Esta situação perdurou por um tempo e eu, que já dividia as obrigações da coordenação com as próprias aulas de natação – pois, mesmo havendo outros/as professores/as, ainda era necessária minha presença devido à grande quantidade de alunos/as –, optei por atuar com aqueles/as que estavam sendo excluídos/as em um local que deveria ser de acolhimento. Neste momento, começou a instaurar-se uma situação desagradável, pois pairava no ar uma crença de que os/as melhores/as professores/as eram aqueles/as que tinham seus/suas alunos/as participando de campeonatos, logo, pessoas como eu, que preferiam atender os/as alunos/as mais idosos e aqueles/as com mais dificuldades e que, por isso, não iam competir no mesmo nível dos/as demais, começamos a ser menosprezados/as, acusados/as de não ser suficientemente preparados/as para atuar com “os/as disputáveis”. Foi quando percebi que, de fato, não me importava tanto com os resultados obtidos nos campeonatos, mas, o que me interessava era poder atender os/as alunos/as de forma digna.

Obviamente, gostava muito de acompanhar os/as atletas em suas competições e ficava muito feliz por eles/as quando obtinham sucesso, entretanto, o ambiente da competição começou a contrariar-me. A competição fora da piscina era demais para mim e o lema “os fins justificam os meios” não me agradava. Até que resolvi afastar-me do Clube. Senti bastante ter que deixar os/as alunos/as e alguns/mas funcionários/as, pois, o que aconteceu após a minha saída, foi o que eu esperava, sendo que muitos/as daqueles/as que não competiam, como o Sr. Laerte³, um senhorzinho com quase setenta anos, o Sr. Valmir, também idoso e com hemiplegia, que quase não falava, o Renato, um garoto com deficiência física e intelectual, muito pobre, dentre tantos outros com casos parecidos, pararam de frequentar o clube, mesmo sendo justamente essas pessoas que, lá atrás, ajudaram a fundá-lo.

Porém, um bom acontecimento procedeu a minha saída, em 2011. Foi o ano que reingressei na Efeusp para cursar Licenciatura em Educação Física e posso dizer que me apaixonei pelo curso. Toda a bibliografia utilizada pelos/as professores/as e as

³ Todos os nomes utilizados nesse trabalho foram alterados para manter a privacidade das pessoas direta ou indiretamente envolvidas nessa pesquisa.

discussões feitas nas aulas interessavam-me muito e comecei a perceber que eu era, de alguma forma, atraída para o ambiente escolar. Decidi, então, que queria dar aulas de Educação Física nas escolas! Mas sabia que o meu olhar para esse componente deveria ser outro, não poderia considerar os/as educandos/as como clientes que buscavam realizar atividades físicas ou, então, divertir-se como se faz em momentos de lazer.

Fui, assim, amadurecendo minhas perspectivas de área a partir do contato com os/as docentes da Universidade e suas disciplinas. E, mesmo interrompendo o meu trabalho no clube e, assim, com as pessoas com diferenças funcionais, eu ainda queria pensar sobre esse tema. A inclusão foi surgindo em meu vocabulário e, cada vez mais, quis entender esse paradigma sobre o qual todos/as estavam falando e que deveria ser, por lei, cumprido nas escolas. À medida que estudava, passava a repensar minha atuação e, até mesmo, minha identidade como professora de Educação Física. Pensava qual seria a real necessidade de separar as pessoas a partir de suas aptidões físicas e habilidades e em como nossa sociedade instituía essa segregação, uma vez que muitos/as dos/as próprios/as estudantes com diferenças funcionais diziam preferir estar separados/as. Parecia-me que eles/as acreditavam que estavam sendo melhor atendidos em instituições especializadas, mesmo porque outros lugares, muitas vezes, não abriam as portas para que pudessem frequentar ou, quando os recebiam, não garantiam atendimento de qualidade. Foi no contato com questões como as elencadas até aqui que me possibilitaram escolher aprofundar-me nos estudos sobre inclusão.

Conheci o professor Marcos Garcia Neira em uma disciplina que considero um divisor de águas em minha formação acadêmica, profissional e, também, pessoal, a saber, Metodologia do Ensino de Educação Física. Era a única que tratava diretamente da Educação Física na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). No início, estranhei o que o professor defendia como perspectiva da área, pois ele se propunha a repensar as práticas educativas desta disciplina, o que me incomodava, pois não era o que tinha aprendido em quatro anos de formação! Porém, com o tempo, fui compreendendo mais a pedagogia do currículo cultural do componente e o que ele discutia começou a fazer muito sentido para mim. Nessa perspectiva, a Educação Física era entendida como uma disciplina tão importante quanto às demais, o que resgatava seu respeito, posto ela historicamente carregar a marca de uma importância menor na

escola, sendo comumente menosprezada por outros/as docentes, familiares dos/as estudantes e, até mesmo, pelos/as próprios/as professores/as deste componente.

Por conta do meu interesse no tema, participei de alguns encontros do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – Gpefe, organizado pelos professores Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, idealizadores do currículo cultural, do qual trato nessa dissertação. O currículo cultural de Educação Física apresentado a mim pelo professor Neira, desconstruiu, então, a concepção que tinha acerca desse componente, uma vez que implicava um rompimento com as perspectivas tradicionais da área, consideradas historicamente segregadoras. Ainda, tal pedagogia preocupava-se, justamente, com aqueles/as que, para mim, eram prioridade, sendo eles/as os grupos que se encontram comumente excluídos na instituição escolar, considerando a produção cultural das minorias sociais como tema de estudo. Ao considerar princípios como equidade de direitos e justiça social, o currículo cultural da Educação Física busca “reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 32), princípios que, para mim, passaram a ser fundamentais como professora que se sentia comprometida com os princípios da inclusão.

Uma vez que me aproximei desse referencial, realizei uma iniciação científica com o professor Neira, que abordava as possíveis interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o paradigma da inclusão, tendo como hipótese que o currículo cultural poderia contribuir para a inclusão de pessoas com diferenças funcionais na Educação Física. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que essa discussão não estava documentada. Acompanhei, então, uma escola cujo professor de Educação Física considerava-se adepto da perspectiva cultural e informou-me ter o que chamava de alunos/as de inclusão frequentando suas aulas. Durante o estágio, além de acompanhá-lo, realizava um diário de campo, filmava e tirava fotos das experiências, confrontando as informações com o material bibliográfico existente. Buscava colher evidências de que as aulas de Educação Física fundamentadas nessa perspectiva auxiliavam no processo de inclusão das pessoas com diferenças funcionais nas escolas. Ao final da pesquisa, conclui que as aulas de Educação Físicas pautadas nesse referencial atendiam aos princípios inclusivos em relação às pessoas com diferenças funcionais, o que não

era comum no histórico da área. Era necessário avançar na investigação. Acima de tudo, faltava trazer as questões da deficiência para perto das discussões dos Estudos Culturais e do multiculturalismo, saindo da condição abstrata de *pessoa com deficiência* para uma discussão baseada na concretude de suas diferenças.

Assim, dei continuidade a esses estudos no trabalho de conclusão de curso da Licenciatura, e resolvi, então, realizar uma pesquisa de Mestrado na Feusp, iniciando, então, a atual pesquisa. Nossa hipótese inicial é de que o currículo cultural do componente pode contribuir positivamente para um processo escolar mais inclusivo em relação às pessoas com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física, tal como já observado em outras pesquisas (MARTINS; NEIRA, 2014). Tal contribuição positiva poderia ocorrer à medida que o referencial propõe-se a estabelecer um novo olhar para a função social do componente, a partir de uma perspectiva politicamente engajada e alinhada a princípios democráticos, que consideram as diferenças nas manifestações da cultura corporal como objeto de estudo, colocando em evidência a expressão daqueles grupos sociais que são, historicamente, subalternizados e marginalizados pelos que detêm o poder hegemônico na sociedade, como é o caso das pessoas com diferenças funcionais em relação às demais em nossa sociedade. Tal perspectiva problematiza, ainda, os discursos que negativam e estigmatizam, pessoas, grupos e práticas corporais.

Assim, propomos como objetivo geral de **acompanhar a produção do currículo em ação de Educação Física, fundamentado nos princípios do currículo cultural, a fim de compreender seus efeitos no processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais em um Centro educacional integrado de jovens e adultos – Cieja**. O recorte estabelecido é o da modalidade de Educação de Jovens e Adultos/as em uma escola da rede pública de ensino do município de São Paulo. Como objetivos específicos intentamos realizar uma interface entre a legislação da diretriz inclusiva e a pedagogia cultural da Educação Física.

Passamos, então, ao capítulo I da pesquisa e à discussão dos pressupostos teóricos que fundamentaram esta discussão, organizados em três eixos temáticos: i) a revisão da literatura sobre o currículo cultural da Educação Física e o paradigma da inclusão; ii) o lugar social das pessoas com diferenças funcionais ao longo da história ocidental hegemônica; iii) políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão.

O Capítulo II trata da fundamentação de nossas escolhas metodológicas, as quais caracterizam essa investigação como pertencente à área das Ciências Humanas e Sociais, de cunho qualitativo e exploratório, de inspiração etnográfica, cujos registros foram produzidos por meio de diário de campo, a partir de observação participante, entrevistas, grupo focal e conversas informais, sendo o material produzido registrado em diário de campo. A compreensão das experiências de campo deu-se na interlocução com as reflexões teórico-práticas apresentadas no capítulo anterior. Discutimos, também, as razões da escolha por acompanhar apenas uma professora e suas turmas em suas experiências cotidianas, narrando nosso encontro com a colaboradora.

O capítulo III trata dos resultados da pesquisa acerca da construção do currículo cultural a partir de uma experiência no Cieja, considerados três diferentes aspectos, a chegada ao local da pesquisa, o contato com os sujeitos participantes da pesquisa e a observação das aulas de Educação Física. Por sua vez, por meio das considerações finais intentamos produzir articulações entre as hipóteses iniciais, a discussão teórica, a literatura disponível sobre o tema e a experiência de campo. Apontamos, ainda, aspectos relativos a possibilidades de continuidade de pesquisa da temática ora investigada.

I. FUNDAMENTAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A etimologia das palavras que intitulam este segmento revela que o termo ‘fundamentação’ trata-se de um substantivo feminino que indica “ato ou efeito de fundamentar”; por sua vez, ‘fundamentar’ exprime alguns significados, sendo “dar fundamento a”; “estabelecer”; “provar”; “documentar” e “alicerçar”, expressando, ainda, “fundar-se e apoiar-se”. Por sua vez, a palavra ‘pressuposto’ trata de um substantivo masculino, que significa o “ato ou efeito de pressupor; “pretexto”, “aquilo que se pretende atingir”, “desígnio, propósito, intenção”; “projeto, plano” (PRIBERAM, 2017). Assim, pretendemos apresentar neste capítulo conhecimentos teóricos sobre os temas que se constituem em eixos de compreensão desta dissertação, quais sejam a produção social da deficiência, as políticas públicas em educação em uma perspectiva inclusiva e o currículo cultural da Educação Física.

I. 1 INTERFACES DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O PARADIGMA DA INCLUSÃO: O QUE NOS REVELA A LITERATURA JÁ EXISTENTE?

É importante posicionar eticamente este trabalho no diálogo com a promoção dos Direitos Humanos e com o exercício da cidadania, que reconhece as diferenças e problematiza os processos normativos de nosso tradicional modelo de educação escolar. Tal marcação faz-se necessária, à medida que se constata a fragilidade da garantia desses direitos nas aulas do componente específico (Educação Física), considerado tradicionalmente elitista, excludente, classificatório e monocultural, como denuncia Neira (2011a). Logo, sendo a Educação Física diretamente afetada pelas políticas de inclusão existentes em nossa sociedade, intentamos contribuir para o rompimento desse cenário de exclusão. Há que se considerar o contexto de aumento da abrangência e da qualidade das negociações sobre a inclusão no sistema educativo e a Educação Física como componente integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que pode e

deve colaborar com o processo de inclusão das pessoas com diferenças funcionais nas instituições de educação básica.

Ainda, postulamos que o presente trabalho pode contribuir para que a escola, e a Educação Física, tenham mais elementos para repensar o corpo da pessoa com diferenças funcionais e a constituição de sua identidade, já que, desde o currículo cultural da Educação Física, mantem-se atento às manifestações da cultura corporal de todas as pessoas na escola.

Partindo da premissa de que, para avançar na produção de conhecimento, é necessário comunicarmo-nos com o que vem sendo discutido e estudado por aqueles/as que nos antecederam, iniciamos este estudo apresentando investigação sobre a existência de literatura acadêmica que realize interface do currículo cultural da Educação Física com o paradigma da inclusão. Efetuamos levantamento de literatura acadêmica pertinente ao tema, seja no formato de teses ou dissertações, que buscassem compreender como a Educação Física, em uma perspectiva cultural, pode contribuir para o processo de escolarização das pessoas com diferenças funcionais.

Conforme declarado, entendemos que o currículo cultural da Educação Física contribui para que este componente curricular assuma uma função de enfrentamento da exclusão das pessoas com diferenças funcionais na escola. A fim de fundamentar esta hipótese, investigamos trabalhos científicos cujo objeto de estudo fosse o currículo cultural da Educação Física junto a este conjunto da sociedade, recorrendo, para isso, ao banco de dados relativo à produção da área divulgada em três bibliotecas eletrônicas de publicação científica, *Scientific eletronic library online* (SciELO); Coordenação de aperfeiçoamento de pessoas de nível superior (Capes) - Portal de Periódicos e Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (Bdtd), cruzando três descritores, 'Educação Física', 'Currículo Cultural' e 'Inclusão'. Ao final da busca, porém, o *corpus* da pesquisa foi igual a zero. Assim, decidimos ampliar o escopo da busca, cruzando o descritor 1 'Educação Física' com os descritores 2 'Inclusão', 'Educação Especial' e 'Pessoas com Deficiência', sucessivamente. Como critérios de elegibilidade, especificamos a necessidade de os documentos concentrarem-se na área de Educação Física Escolar e Inclusão, tratarem de publicações em periódicos e/ou de produções relativas à modalidade de pós-graduação *strictu sensu*, apresentando-se como

dissertações ou teses. Do mesmo modo, não contabilizamos outros formatos de pesquisa e/ou documentos repetidos. Nessas condições, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 1

SCIELO		
Descritor 1	Descritor 2	Resultado
Educação Física	Inclusão	16
Educação Física	Educação Especial	0
Educação Física	Pessoas com Deficiência	1

Tabela 1: *Scielo* com os descritores Educação Física/ Inclusão; Educação Especial/ Pessoa com Deficiência.

TABELA 2

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES		
Descritor 1	Descritor 2	Resultados da busca
Educação Física	Inclusão	36
Educação Física	Educação Especial	16
Educação Física	Pessoa com Deficiência	6

Tabela 2: Portal de Periódicos Capes com descritores Educação Física/Inclusão; Educação Especial/ Pessoa com Deficiência.

TABELA 3

BDTD		
Descritor 1	Descritor 2	Resultado
Educação Física	Inclusão	30
Educação Física	Educação Especial	9
Educação Física	Pessoas com Deficiência	1

Tabela 3: Portal de Periódicos Capes com descritores Educação Física/ Inclusão; Educação Especial/Pessoa com Deficiência.

Ao final da busca, obtivemos 115 documentos que apresentavam uma interface entre Educação Física e inclusão, Educação Especial e pessoas com deficiência, ou seja, que tratavam de uma perspectiva inclusiva da Educação Física, sendo 75 artigos, trinta dissertações e dez teses:

TABELA 4

Educação Física x Inclusão, Educação Especial e Pessoa com Deficiência			
Artigos	Dissertações	Teses	Total
75	30	10	115

Tabela 4: Quantidade de artigos, teses e dissertações contabilizados no cruzamento do descritor 1 ‘Educação Física’ com os descritores 2 ‘Inclusão’, ‘Educação Especial’ e ‘pessoas com deficiência’.

Porém, das 115 publicações contabilizadas, identificamos apenas três como estando mais alinhadas aos fundamentos teóricos do currículo cultural da Educação Física. A primeira, intitulada Multiculturalidade e inclusão escolar: estudo sobre as condições de acessibilidade social conferidas, sob ponto de vista axiológico, pelos/as professores/as, em geral, e de Educação Física, em particular, a alunos/as oriundos/as de etnias minoritárias e com diferenciação cultural, do distrito de Viseu. Trata-se de pesquisa realizada por Fernandes (1999), na Universidade do Porto, cujo objeto de estudo é a diversidade cultural e as produções da exclusão escolar.

A segunda, Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva, de Souto *et al.* (2010), apresenta como objeto de pesquisa a Educação Física integrada ao projeto político-pedagógico escolar e a inclusão de alunos/as com deficiência.

Por fim, o artigo de Rechineli, Porto e Moreira (2008), intitulado Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física, que, embora não trate da Educação Física em uma perspectiva do currículo cultural, parte do princípio do direito à Educação para todos/as, considerando o corpo da pessoa com deficiência, não sob um viés biológico, mas da motricidade humana. Entende, assim, as

diferenças como parte da diversidade humana e não como uma anormalidade, o que justifica práticas pedagógicas inclusivas.

Mesmo estando mais alinhados aos pressupostos do currículo cultural e da Educação para todos/as, princípios nos quais o nosso trabalho se ampara, decidimos não os tomar como *corpus* de pesquisa, por entendermos que o objeto de pesquisa dos mesmos não era o currículo cultural do componente. Por essa razão, realizamos nova busca nos bancos de dados, procurando publicações cujo objeto de estudo fosse o próprio currículo cultural da Educação Física. Para isso, mantivemos o descritor 1 ‘Educação Física’ e redefinimos os descritores 2 para ‘Currículo Cultural’, ‘Multiculturalismo’ e ‘Estudos Culturais’, sucessivamente. Mantivemos, ainda, os mesmos critérios de elegibilidade, obtendo os resultados abaixo:

TABELA 5

SCIELO		
Descritor 1	Descritor 2	Resultado
Educação Física	Currículo Cultural	4
Educação Física	Estudos Culturais	2
Educação Física	Multiculturalismo	0

Tabela 5: Busca na biblioteca científica eletrônica online *Scielo* com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.

TABELA 6

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES		
Descritor 1	Descritor 2	Resultados da busca
Educação Física	Currículo Cultural	3
Educação Física	Estudos Culturais	0
Educação Física	Multiculturalismo	0

Tabela 6: Busca no Portal de Periódicos Capes com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.

TABELA 7

BDTD		
Descritor 1	Descritor 2	Resultado
Educação Física	Currículo Cultural	17
Educação Física	Estudos Culturais	1
Educação Física	Multiculturalismo	3

Tabela 7: Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o cruzamento dos descritores Educação Física e Currículo Cultural/Multiculturalismo/Estudos Culturais.

Ao total, contabilizamos 29 documentos, sendo nove artigos, doze dissertações e oito teses:

TABELA 8

Educação Física x Currículo Cultural, Estudos Culturais e Multiculturalismo			
Artigos	Dissertações	Teses	Total
9	12	8	29

Tabela 8: Quantidade de artigos, teses e dissertações contabilizados no cruzamento do descritor 1 'Educação Física' com os descritores 2 'Currículo Cultural', 'Estudos Culturais' e 'Multiculturalismo'.

Sendo a Educação Física culturalmente orientada um dos objetos de pesquisa desse trabalho, contabilizamos os 29 documentos encontrados como *corpus* de pesquisa, em termos de produção da área, e analisamos os mesmos mais detalhadamente. Primeiramente, identificamos em quais periódicos os artigos haviam sido publicados e a quantidade de artigos por ano de publicação:

Figura 1

Figura 1: Quantidade de artigos publicados por periódico.

Figura 2

Figura 2: Quantidade de artigos publicados por autoria.

FIGURA 3 **Figura 3: Quantidade de artigos por ano de publicação.**

Após a análise, constatamos que a primeira publicação de artigos nessa temática é do ano de 2008, de autoria de Neira, sendo ele o autor da maior parte dos artigos encontrados nesta temática. Constatamos, também, que não há uma tradição de publicação em um periódico específico, sendo que os periódicos *Educación Física y Deporte* e a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* apresentam dois artigos nesta temática em anos diferentes. Ao analisarmos as produções acadêmicas, encontramos:

Figura 4 **Figura 4: Quantidade de produções acadêmicas por região.**

Figura 5 **Figura 5: Quantidade de teses e dissertações por instituição e ensino.**

Com relação ao ano de publicação dos trabalhos, o primeiro trabalho encontrado data do ano de 2006, seguido pela elaboração de um trabalho em 2007 e um em 2008. Em 2009 não encontramos produção sobre o tema em questão. Em 2010 foram encontrados três trabalhos. Em 2011 constatamos um aumento de publicações nessa temática, contando com a existência de sete documentos. Em 2012 o número decresceu, contando com três trabalhos e, nos anos seguintes, 2013 e 2014 com dois trabalhos.

Figura 6 **Figura 6: Quantidade de produções acadêmicas por ano.**

Figura 7

Figura 7: Quantidade de produções acadêmicas por orientadores/as e instituição.

Figura 8

Figura 8: Teses e dissertações por programas de pós-graduação e instituição.

Por fim, das vinte publicações encontradas, nenhuma tinha como objeto de estudo as práticas pedagógicas das pessoas com diferenças funcionais na Educação Física culturalmente orientada ou propunham-se a discutir questões aspectos similares.

Assim, nosso *corpus* continuou sendo zero para a interface desejada, quando da busca nas referidas bases de dados.

Entendendo que poderia ser enriquecedor para a pesquisa compreender o universo de estudos sobre a Educação Física em uma perspectiva multicultural e suas relações com os princípios inclusivos na Educação, decidimos dar prosseguimento à leitura do material, que gerou oito eixos temáticos de análise, sendo eles i) cultura corporal, ii) educação infantil, iii) avaliação, iv) questões de gênero, v) formação de professores, vi) preconceito e exclusão, vii) representações sobre o currículo e viii) teorização curricular, que podem ser observadas na figura abaixo e os quais analisaremos brevemente a seguir.

FIGURA 9

Representação das categorias temáticas

Figura 9: Quantidade de documentos por ano de publicação e categoria temática.

1- Cultura Corporal

Compondo o eixo *Cultura corporal*, encontramos trabalhos que questionam a perspectiva pedagógica que promova a ênfase na padronização de modelos hegemônicos de práticas corporais, resultando na busca pelo alinhamento e normatização a determinado perfil e a desqualificação da diferença e, portanto, do Outro. Nas palavras de Nunes e Rubio (2008, p. 66)

[...] podemos sugerir que, apesar do discurso da inclusão e do respeito às diferenças, esses currículos podem ser classificados como (neo)tecnicistas. Se atentarmos aos seus pressupostos, veremos que eles tencionam formar identidades iguais. Ou seja, ao preparar (ou adequar) os educandos para atuar na sociedade, eles, de um modo ou de outro, a reproduzem. [...] Ou seja, diante do princípio da igualdade [...], os currículos globalizante e saudável, ao enfatizarem este princípio, na prática, afirmam a hegemonia de um modo de ser, entendido como universal (e necessário). Em suma, tencionam unificar as pessoas de acordo com as identidades que os grupos dominantes determinaram como ideais para o funcionamento da sociedade.

Neira (2008), por sua vez, afirma que é dever do Estado promover condições para que as diferentes heranças culturais tenham seu espaço garantido na escola, combatendo estereótipos e preconceitos contra as minorias, sendo a escola e, da mesma forma, o currículo, compreendidos como espaço de embates pela representação cultural entre os diversos grupos sociais.

2- Educação Infantil

São trabalhos que analisam o desenvolvimento do currículo cultural na Educação Infantil, problematizando a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas. Assim, Macedo (2010, p. 54), aponta que “embora as crianças constituam um grupo ou a infância uma categoria, elas não estão isoladas do mundo e, portanto, estão sujeitas não apenas às relações de poder desigual em relação aos adultos, mas estão também sujeitas às diferenças de classe, gênero e etnia”. Afirma, ainda, que questões de identidade e de relações de poder refletem as práticas culturais

na instituição, e que disputas por demarcação de identidade estão presentes nas práticas das crianças pequenas. Esse eixo temático contribui com um olhar diferenciado para o universo infantil, por meio do trabalho pedagógico fundamentado no currículo cultural, no qual as crianças passam a ser respeitadas e valorizadas, não apenas como reprodutoras, mas, também, como produtoras de cultura, o que estimula a desconstrução de discursos e preconceitos que contribuíam para alijar a criança do seu direito de ter voz na construção do currículo das aulas de Educação Física.

Contribuindo para essa problemática, Souza (2012) aponta o compromisso político de sua pesquisa em favor do direito de todos/as às práticas educativas, trazendo para o embate as minorias, que, nesse caso, é representada pela infância

[...] ao reconhecer a infância como um período de vida em que se constituem culturalmente modos específicos de compreensão e atuação no mundo, muitas vezes atravessados ou mesmo pressionados pelas concepções e condições e perspectivas do adulto, é importante traçar algumas considerações sobre a cultura corporal infantil, ou melhor, sobre as culturas infantis, suas formas de se expressarem corporalmente e compreenderem a si e aos outros (SOUZA, 2012, p. 22).

Gostaríamos, ainda, de destacar, que no trabalho citado, identificamos a primeira ocorrência da expressão deficiência como marcador social de identidade: “o desenvolvimento de posturas mais sensíveis entre as crianças no tocante à diversidade entre os marcadores sociais tematizados como a questão de gênero, a etnia negra e a pessoa com deficiência” (SOUZA, 2012, p. 278), embora este não tenha sido o objeto de estudo da referida autora.

3- Avaliação

O objeto de análise dos trabalhos aqui reunidos está restrito às práticas avaliativas de professores/as de Educação Física escolar, alinhadas com a perspectiva cultural da disciplina. A avaliação é por eles/as compreendida como um texto em construção, elaborado tanto pelos/as docentes como pelos/as próprios alunos/as, distanciando-se de um viés classificatório e excludente. O representante do tema *Avaliação em Educação Física escolar* é o trabalho de Escudero (2011, p. 46), que afirma ser “uma prática avaliativa pautada nesse conceito faz o caminho inverso da exclusão para a inclusão”. Para a autora, uma visão de avaliação que conceba um padrão

pré-determinado entende que o erro é o resultado do não saber, logo, nessa visão, o processo avaliativo silencia pessoas e culturas, assim, seus processos de construção de conhecimento. Assim, a avaliação em Educação Física pensada por meio do currículo cultural do componente pressupõe conceber a mesma de forma dialética, valorizado os diferentes repertórios culturais dos/as estudantes por meio do diálogo, dentre outros princípios democráticos.

4- Questões de gênero

Pesquisas nesse eixo encontram-se formulados na intersecção entre os Estudos Culturais, feministas e de gênero e na vertente pós-estruturalista. Assim, problematizam o discurso biológico, que tem justificado, dentre outras violências, a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar – que historicamente busca fixar o corpo como expressão biológica. Na sequência, buscam superar tal concepção, abordando o corpo como construção cultural, como em Dornelles (2007, p. 195), que afirma que “não é de se estranhar que, em alguns formatos de separação, os meninos estejam nas quadras e as meninas ocupem outros espaços”. Destaca, ainda:

[...] ao examinar a força do discurso esportivo na constituição do currículo da Educação Física escolar, é possível problematizar as relações de poder que se constituem entre meninos e meninas nesse contexto. Esportes como futebol, futsal, handebol, basquete e outras práticas corporais que, de forma especial, envolvam contato físico são enumerados como definidores de situações em que há dificuldade ou impossibilidade para o trabalho misto pela natureza distinta dos corpos de meninos e meninas ou pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas, como se as meninas estivessem em determinadas práticas e habilidades a elas associadas, como se as meninas estivessem sempre aquém do necessário (DORNELLES, 2007, p. 139).

5- Formação de professores/as

No item *Formação de professores/as*, a análise das publicações revelou pesquisas voltadas tanto para a formação inicial dos/as professores/as de Educação Física, assim como para a formação continuada desses/as profissionais. Amparadas pelo referencial do currículo cultural, as pesquisas desse eixo partem da análise da

articulação entre a formação dos/as professores/as e o multiculturalismo, com vistas a subsidiar sua formação continuada. Para exemplificar, Nunes (2011) problematiza um currículo de Licenciatura em Educação Física no concernente ao processo de subjetivação em suas relações com a reprodução do discurso neoliberal presente na Educação atual. Em suas palavras há

[...] um paradoxo instaurado nos discursos do currículo da EF. Como já foi explicitado, o discurso da inclusão é candente na educação contemporânea. Assim como, promove ambiguidades com a presença da diferença no ES, no interior da EF, o discurso do corpo saudável vai de encontro às lutas promovidas pelos movimentos sociais e grupos subjugados. Afinal, o corpo padronizado reforça formas de produção de identidades que reafirmam valores e características repressivas da ordem social, fixando outras formas de diferença (NUNES, 2011, p. 197).

Sua análise sobre o currículo revela a predominância de disciplinas voltadas à área da Saúde e ao ensino de técnicas corporais que se alinham aos pressupostos do consumo das práticas corporais, denunciando que

[...] a aprendizagem que ocorre em seu interior [do currículo], em geral, trata o corpo de forma neutra e asséptica, reforçando um padrão hegemônico. [...]. Ao atuar profissionalmente, o egresso tem tudo para fortalecer a concepção aprendida no currículo e isso é feito sob o lema da promoção da saúde e valorização de técnicas corporais hegemônicas, que se ajustam mediante os discursos dos benefícios da prática da atividade física e da qualidade de vida (NUNES, 2011, p. 269).

Por sua vez, Neira (2014, p.53) afirma o distanciamento entre os conteúdos acessados durante a graduação e o cotidiano da prática educativa, afirmando a existência do que chamou de *choque com a realidade*, afirmando, ainda, que “não à toa, os currículos dos cursos de formação inicial de professores são, neste momento, postos em xeque”. Lança questão a partir de suas análises: “como o currículo vai construindo um sujeito fadado ao fracasso, mas que não consegue enxergar-se como elemento gerador, responsabilizando os alunos pela sua incompetência?”. Para o autor:

[...] além do viés exclusivamente biológico, nas denominadas disciplinas ‘Educação Física Adaptada’ ou ‘Educação Física para as populações especiais’ são definidas e tratadas com olhar médico algumas deficiências físicas e intelectuais, e apresentadas técnicas baseadas em procedimentos terapêuticos. Nada é dito acerca das diferenças culturais. A restrição de tema tão relevante quanto a política de inclusão a uma só disciplina que, por sua vez, seleciona

deficiências apenas reforçará o preconceito e o desrespeito, segregando a comunidade escolar. Como os egressos poderão mobilizar conhecimentos assim aprendidos quando se defrontarem com os alunos das escolas reais, uma vez que muitos acumulam sucessivas marcas de exclusão? (NEIRA, 2014, p.67)

6- Preconceito e exclusão

Estes trabalhos tratam da presença de práticas pedagógicas excludentes, buscando a definição de novos parâmetros para a construção de uma Educação Física que combata a tradição de violência e exclusão na contemporaneidade, destacando a importância de compreender as ações pedagógicas a partir de sua dimensão política. O trabalho de Rodrigues (2013) discute as questões etnicorraciais na Educação Física ao analisar o fenômeno do racismo, identificando, em sua recorrência, a geração dos dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas. Para o autor,

[...] o trabalho com as diversas formas de exclusão acontecida cotidianamente na escola é árduo e, principalmente, no caso particular do racismo, um fenômeno multifacetado e, ao mesmo tempo transitando entre a materialidade física das agressões e imaterialidade do inaudível, invisível e intocável: daí a dificuldade em combatê-lo (RODRIGUES, 2013, p. 145).

Aponta, ainda, o multiculturalismo crítico como possibilidade para a desconstrução de hierarquias pautadas na diferença por parte dos/as alunos/as. Sua pesquisa demonstra que falta reconhecimento por parte da equipe gestora e docente de sua importância para a legitimação de ações afirmativas para romper com comportamentos racistas na escola. Denuncia, ainda, a falta de interesse e preparo da escola para lidar com questões etnicorraciais. Em suas palavras:

[...] a questão racial é tratada como um simples detalhe impresso na fenotípia (...), desse modo (...) quaisquer esforços investigativos voltados para a identificação da presença do racismo na escola seriam um reforço a tais comportamentos (RODRIGUES, 2013, p. 147).

7- Representação dos/as professores/as sobre o currículo cultural

Os trabalhos desse eixo temático discutem as representações dos/as professores/as de Educação Física com o objetivo de construir e desenvolver currículos inspirados na teorização cultural, considerando as questões de formação e

posicionamentos pessoais de docentes. Também analisam as percepções dos/as mesmos/as acerca das dificuldades e possibilidades no desenvolvimento de aulas fundamentadas na perspectiva cultural, identificando potencialidades pedagógicas. Considerando as questões de formação e posicionamentos pessoais dos/as professores/as, Françaoso (2011) aponta que

[...] os professores de Educação Física que trabalham nas escolas municipais de São Paulo são convidados pelo documento oficial, a desenvolverem práticas pedagógicas interessadas na desconstrução de qualquer forma de discriminação, por meio de ações que valorizem o direito à diferença e o respeito ao Outro, numa lógica que problematize os fatores responsáveis pelas injustiças de qualquer ordem.

O autor (FRANÇAOSO, 2011, p. 127) afirma, também, que nas aulas da Educação Física fundamentadas no currículo cultural a maior dificuldade apontada pelos/as docentes/as quanto à efetivação do currículo cultural refere-se à “ausência de um projeto político pedagógico voltado para as questões multiculturais e de uma política oficial da SME/SP que aponte para essa direção em todos os componentes curriculares”, à “representação enviesada que os/as alunos/as tinham das aulas de Educação Física” (FRANÇAOSO, 2011, p. 120) e ao “modo de funcionamento da escola, [que] infelizmente, favorece muito mais o individualismo, onde os/as docentes, devido à estrutura rígida” (FRANÇAOSO, 2011, p. 115).

Pelas razões apontadas acima, consideramos um grande avanço do município de São Paulo a aproximação do componente Educação Física com os princípios do currículo cultural, identificado nas Orientações Curriculares, evidenciado no trabalho de Aguiar (2014, p. 213), que identifica na proposta curricular municipal [Orientações Curriculares], em um primeiro momento, “uma visão que se afasta dos discursos e das propostas pluralistas que muitas vezes reforçam discriminações”, destacando, ainda, a ênfase na “problematização das relações de poder presentes nos marcadores sociais de gênero, etnia, classe social, religião etc., o que auxilia a contestar e desconstruir representações hegemônicas que produzem o outro de forma preconceituosa”. Destaca, ainda, a evidente preocupação contida nas Orientações Curriculares em

[...] abarcar as produções dos diferentes grupos culturais e de tematizar aquelas que foram historicamente subjugadas, o que inclui uma configuração que conteste a priorização das manifestações da cultura euro-estadunidense, todas as culturas são dignas de estarem no

currículo. O documento oficial sugere, também, que a prática pedagógica não homogeneíze a diversidade cultural e que efetue uma análise social, histórica, e política do que se diz e vê sobre as práticas corporais, visando um posicionamento mais crítico em relação às representações e conhecimentos envolvidos na temática (AGUIAR, 2014, p. 214).

De forma geral, os trabalhos aqui inseridos permitem concluir que há espaço para a resistência e a luta contra currículos hegemônicos, uma vez existem professores/as que têm buscado realizar uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento de temas variados nas aulas de Educação Física, reconhecendo os/as estudantes como produtores/as culturais e resistindo aos currículos tecnicistas da Educação Física, que priorizam a normatização. Há práticas docentes e investigações acadêmicas que reconhecem a participação dos/as representantes das práticas corporais no desenvolvimento do currículo e indicam a relevância de um trabalho que atue na desconstrução de determinadas representações.

8- Teorização curricular em Educação Física

Por fim, os trabalhos inseridos neste eixo tratam de confrontar o campo teórico dos Estudos Culturais com o debate curricular da Educação Física, contribuindo para novas reflexões sobre a Pedagogia da cultura corporal, de modo que possam influenciar as práticas pedagógicas e, principalmente, reivindicando social e organizadamente outras possibilidades, a partir da contestação dos currículos inspirados nas Pedagogias acríticas. Afinal,

[...] se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, ela poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 536).

Ao confrontar a opinião dos/as professores/as que dialogam com o currículo cultural da Educação Física com os Estudos Culturais e com o multiculturalismo crítico, Mazzoni (2013) traz importantes apontamentos sobre a constituição de uma docência da Educação Física atenta à diversidade cultural, destacando que o currículo da formação de professores/as de Educação Física, muitas vezes, não condiz com as situações

pedagógicas da escola, ou seja, “pode-se inferir que a escola sofre muito com o descompasso entre o currículo em ação no espaço acadêmico e os currículos necessários aos futuros professores” (MAZZONI, 2013, p. 87). Essa afirmação baseia-se na identificação, por parte do autor, de que os currículos acessados durante a graduação dos/as docentes eram fundamentados, principalmente, “nas práticas corporais vivenciadas, nas teorias embasadas nas Ciências Biológicas, na negação de determinadas manifestações da cultura corporal e nos poucos conhecimentos adquiridos para dar conta da realidade escolar” (MAZZONI, 2013, p. 82). Por sua vez, Borges (2014, p. 145) contribui com essa discussão quando afirma que

[...] o reconhecimento de si como sujeito dos discursos educacionais pode possibilitar uma esquiva das políticas econômicas e culturais neoliberais – que parecem exercer grande influência nas políticas educacionais contemporâneas.

Como já afirmado, não há pesquisas desenvolvidas no âmbito do currículo cultural da Educação Física que tomem como objeto de estudo as práticas pedagógicas e de escolarização das pessoas com diferenças funcionais. Contudo, identificamos trabalhos desenvolvidos que se preocupavam em relacionar o currículo cultural com a inclusão dos grupos sociais tradicionalmente marginalizados. Chama-nos a atenção o fato de que as práticas corporais desse segmento social não tenham sido tratadas como produções culturais passíveis de serem tematizadas.

De forma geral, podemos depreender que uma Educação Física culturalmente orientada, que dialogue com as teorias pós-críticas da Educação, pode contribuir para as discussões da inclusão das pessoas com diferenças funcionais ao possibilitar que cada sujeito seja visto e reconhecido nas aulas. Dessa forma, o currículo cultural da Educação Física parece ser um importante aliado na luta pela superação dos valores até então hegemônicos da área, uma vez que uma Educação Física pautada na perspectiva cultural valoriza e reconhece as diferenças culturais, princípios estes que se assemelham aos do movimento mundial pela educação inclusiva, já mencionados.

Portanto, a partir do que foi apresentado até aqui, entendemos que nossa hipótese de que o currículo cultural da Educação Física tem potencial de contribuição para fazer avançar o processo de inclusão, amplo senso, foi corroborada. A realização de pesquisas que busquem analisar como o currículo cultural da Educação Física tem

concebido as práticas pedagógicas das pessoas com diferenças funcionais em uma perspectiva inclusiva no dia-a-dia de sua produção é uma lacuna que buscamos solucionar na presente pesquisa.

I.2 O(S) LUGAR(ES) DOS “OUTROS” EM TEMPOS DE OBSESSÃO PELA DIFERENÇA: A PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Neste primeiro item O(s) lugar(es) dos “outros” em tempos de obsessão pela diferença: a produção social da deficiência, apresentamos uma discussão sobre como o conceito de pessoa com deficiência, embasado na dicotomia normal/anormal vem sendo socialmente produzido ao longo dos tempos em virtude da representação social predominante. Desse modo, buscamos relacionar as noções sobre diferenças humanas com a cultura, logo, evidenciar a produção social da deficiência. Sob esse olhar, pretendemos fomentar reflexões que nos permitam compreender como a constituição de identidades dos sujeitos está relacionada ao modo como essas pessoas foram e são representadas na sociedade, com vistas a compreender a situação atual das pessoas com diferenças funcionais em nossa sociedade.

Portanto, no primeiro subitem intitulado Se persistirem os sintomas o médico deverá ser consultado, buscamos fundamentação em autores/as que tratam de conceitos considerados centrais para o estabelecimento de nosso referencial, iniciando, pois, com o paradigma da normatização e biologização da vida, e, por essa razão, o jargão publicitário utilizado anteriormente busca evidenciar o modelo biomédico que trata quaisquer sentimentos ou situações classificados fora do padrão como indicativos de doença que deve ser, conseqüentemente, tratada. Logo, torna-se incessante a busca por profissionais da área da Saúde, legitimados socialmente a diagnosticar e receitar medicamentos cuja função é a de pôr fim ao sofrimento daqueles/as que se encontram à margem dos padrões opressores e homogeneizadores da sociedade contemporânea, propagando verdadeiras “receitas” de como ter um corpo bonito e uma vida saudável, construções, essas, padronizadas a partir de parâmetros medicalizantes.

O que significa nomear alguém como normal ou anormal? Quais os efeitos causados no sujeito quando ele é definido como pertencente a um ou outro grupo social? No subitem Identidade, estigma e diferença: a captura da diversidade, discutimos como as pessoas com diferenças funcionais são inseridas em uma sociedade na qual a regra é ser “normal”, apresentando nosso ponto de vista sobre como os processos de formação de identidades operam na cultura e como os estigmas são, de forma semelhante, produzidos socialmente como meio de marginalizar pessoas.

Por sua vez, compreender a identidade como uma construção que nunca é neutra e, na maioria das vezes, tampouco é libertadora, permite-nos tratar da questão do corpo, ou como preferimos, do corpo-sujeito, como o lugar no qual procuramos marcas que são, hegemonicamente, significadas de modo a transformar diferenças humanas em desigualdades sociais. Mesmo quando tais diferenças não são objetivadas em uma determinada aparência, tratamos de fazer aparecer nos sujeitos uma marca moral, tornando o lugar social do outro um elemento de depreciação e violação de direitos. Concebemos o conceito de cultura como lugar de disputas por validação de significados, o que gera um esforço constante de fixação de identidades a partir da criação de padrões culturais hegemônicos. Ainda, reconhecemos que as novas tecnologias têm atuado de forma relevante como produtoras de novas representações sobre a deficiência. Logo, assumimos que o corpo-sujeito encontra-se em destaque no processo de construção de identidades e estigmas e, portanto, parece-nos fundamental tratar da cultura corporal vivenciada pelas pessoas com diferenças funcionais, intenção realizada no subitem O corpo-sujeito sob o olhar da pós-modernidade e a ressignificação da deficiência a partir de novas pistas da cultura corporal.

I.2.1 “Se persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado”

Iniciamos este subitem apresentando algumas definições para o termo normal, que no *Dictionnaire de médecine*, de Littré e Robin, é definido como “aquilo que é conforme a regra” e no *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, de Lalande, o termo é conceituado como “aquilo que não é inclinável, que se conserva em um justo meio-termo” (CANGUILHEM, 2009, p. 48). A partir dessas definições, derivam dois sentidos para o conceito, sendo um que significa aquilo que é como deve ser e outro, mais comum, o que constitui a média de uma característica mensurável. Entretanto, esses termos podem ser um tanto quanto equivocados, uma vez que denominam, simultaneamente, “um fato e um valor atribuído a esse fato por aquele sujeito que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que o mesmo adota”, equívoco que, de acordo com Canguilhem (2009, p 48) foi viabilizado pela tradição filosófica realista, segundo a qual toda “generalidade é indício de uma essência, toda perfeição, a

realização de uma essência e, portanto, uma generalidade observável de fato adquire o valor de perfeição realizada, um caráter comum adquire um valor de tipo ideal”⁴.

O autor afirma que, na Medicina, o ‘normal’ designa o estado ideal dos órgãos, o que se deseja restabelecer. Entretanto, indaga se o conceito de normalidade é algo que parte da própria terapêutica e, por isso, restaria ao paciente buscar meios para alcançar esse ideal, ou se, ao contrário, a suposta normalidade seria determinada como tal pela própria pessoa acometida pela doença e, dessa forma, restaria à terapêutica apresentar meios para alcançá-la. Ele responde à própria questão indicando que o termo ‘doença’ é definido para além da opinião médica, sendo, então, determinado pela apreciação de pacientes e das ideias hegemônicas presentes na sociedade. Nesse sentido, o termo ‘normativo’ traz o significado de “qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas” (CANGUILHEM, 2009, p. 48). Conclui, então, que não é o julgamento médico, mas, sim, a própria vida em si mesma que torna o normal biológico um conceito de valor e não um conceito estatístico apenas.

No que se refere ao caráter moral relativo ao termo, afirma que

[...] a medicina existe como arte da vida porque o vivente humano considera, ele próprio, como patológicos — e devendo, portanto, ser evitados ou corrigidos — certos estados ou comportamentos que, em relação à polaridade dinâmica da vida, são apreendidos sob a forma de valores negativos (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

Diante disso, entendemos que o pensamento sobre a normalidade é uma abstração que tem sua origem na própria sociedade, sendo estabelecida pelos próprios sujeitos em situação de contato social, que acordam o que é ou conforme deveria ser, a partir de valores e julgamentos, também, previamente determinados no corpo social.

Partamos, então, para outras expressões bastante utilizadas na área médica, os termos anomalia e anormal que, muitas vezes, são confundidos no seu uso habitual. Sobre o conceito de anomalia, o mesmo vem do grego e significa “desigualdade, aspereza”, sendo etimologicamente definida como “aquilo que é desigual, rugoso, irregular” (CANGUILHEM, 2009, p. 55). Essas definições revelam um sentido

⁴ A ideia trabalhada por Canguilhem (*Op. cit.*) é da regra como régua, assim, trata-se menos de falar do anormal como não frequente, e mais de falar do anormal como o que foge à régua, à medida padrão que, nesse caso, é a medida do ideal e não do mais frequente.

relacionado a um terreno espacial, sendo que, nesse caso, anomalia tratar-se-ia de um termo descritivo por designar um fato. Já a palavra anormal é descrita como uma palavra à qual se atribui uma referência de valor, aludindo a um termo apreciativo e normativo relacionado ao sentimento concreto de sofrimento e impotência. Nesse sentido, o anormal não é o patológico, mas o patológico é o anormal, sendo que não se trata de uma simples tarefa determinar em que momento um se transforma no outro, uma vez que “a anomalia manifesta-se na multiplicidade espacial; a doença, na sucessão cronológica” (CANGUILHEM, 2009, p. 53).

As informações acima revelam o caráter subjetivo da definição desses conceitos ao considerar que a anomalia pode vir a transformar-se em doença, mas não é, em si, doença, na medida em que “conforme sejamos fixistas ou transformistas, consideraremos de modo diferente um ser vivo portador de um caráter novo” (CANGUILHEM, 2009, p. 53). Em aspectos mais amplos, o meio é ‘normal’ porque um ser vivo pode desenvolver-se de forma adequada e nele melhor manter-se em sua ‘norma’, logo, é ‘normal’ quando o meio está relacionado à utilização por parte de um ser vivo em seu proveito. Não há, pois, um fato que possa ser definido como normal ou patológico em si, uma vez que

[...] a anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio –, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (CANGUILHEM, 2009, p. 56).

Canguilhem (2009) traz, assim, importantes contribuições aos conceitos aqui destacados ao afirmar a imprecisão destes, uma vez que o pensamento biológico definido e advindo da área médica valida apenas as variações individuais, tendo, continuamente, como base o homem branco dito civilizado, desconsiderando as variações advindas do contato entre os diversos grupos humanos e sua diversidade. Tratando, novamente, da origem etimológica, o autor apresenta o termo ‘norma’ como

um termo que trata de uma concepção escolástica⁵, em comparação à palavra ‘normal’, que denota um caráter mais popular, afirmando que o primeiro se naturalizou na linguagem comum a partir de vocabulários utilizados em duas instituições: a pedagógica, designando o protótipo escolar, e a sanitária, constituindo o estado de saúde orgânica⁶. Esse processo levou, enfim, ao conceito de ‘normalização’, considerado como uma experiência antropológica ou cultural, na qual o papel da língua é, pois, fundamental. Por sua vez, a conceituação do termo ‘anormal’, posterior ao primeiro termo, trata de sua negação, sendo o normal, portanto, a consequência do projeto normativo, no qual há uma relação de exclusão entre ambos, mesmo que essa negação esteja subordinada à correção reivindicada pela anormalidade, não havendo, assim, “nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro” (CANGUILHEM, 2009, p. 111).

Para além das explicações biológicas e fisiológicas sobre saúde, o autor admite que se devem incluir, também, as dimensões cultural, social, ética, política e econômica nas análises sobre os conceitos apresentados até então, logo, a definição de normas higiênicas supõe o interesse político dado à saúde das pessoas no que se refere à salubridade das condições de vida e à uniformização dos tratamentos, revelando a estreita relação entre normalização e regulação, de modo que

[...] as normas são relativas umas às outras em um sistema, ao menos potencialmente. Sua correlatividade em um sistema social tende a fazer desse sistema uma organização, isto é, uma unidade em si, senão por si, e para si. Um filósofo, pelo menos, percebeu e localizou o caráter orgânico das normas morais na medida em que elas são, em primeiro lugar, normas sociais (CANGUILHEM, 2009, p. 113).

Diferentemente do que acontece nas leis da natureza, uma norma não pressupõe, necessariamente, um efeito. A possibilidade de referência e de regulação que ela oferece

⁵ De acordo com o Dicionário de Filosofia, o termo ‘escolástica’ tem sentido próprio da filosofia cristã da Idade Média e, literalmente, significa filosofia da escola. Desse modo, “na E. [Escolástica] a atividade literária assumiu predominantemente a forma de Comentários ou de coletâneas de questões [...]. A E. [Escolástica] é o exercício da atividade racional (ou, na prática, o uso de alguma filosofia determinada, neoplatônica ou aristotélica) com vistas ao acesso à verdade religiosa, à sua demonstração ou ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível, aprestando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias (ABBAGNANO, 2007, p. 344).

⁶ Tais instituições, na França do século XIX, coincidiram na busca por uma causa unificada, um dos pressupostos que possibilitou, inclusive, o sentimento de unidade na Revolução Francesa, em cujo momento histórico, as reformas pedagógica e hospitalar exprimiram uma necessidade de racionalização manifesta em outros setores sociais, como na política e na economia, influenciados por um maquinismo industrial nascente.

contém outra possibilidade que só pode ser inversa; dessa forma, uma norma só tem a possibilidade de ser uma referência quando se instituiu como expressão de uma preferência, como um modo de substituir um estado insatisfatório por um estado satisfatório. Nesse sentido, “o oposto do preferível, em determinado campo de avaliação, não é o indiferente, e sim, aquilo que é repelente ou, mais exatamente, repellido, detestável” (CANGUILHEM, 2009, p. 109). Assim, o autor reconhece que as normas comparam o real a valores, expressando discriminações qualitativas de acordo com uma oposição de um positivo ou negativo, sendo que a experiência de normalização, cientificamente antropológica ou cultural, fundamenta a infração na relação entre norma e seu campo de aplicação. Ele realiza uma breve comparação entre o organismo animal e as sociedades humanas, indicando que, diferentemente do primeiro grupo, determinados em uma concepção inatista, qualquer organização social funda-se em descobrir seus fins possíveis, o que comprova que essa sociedade não tem uma finalidade intrínseca. Consequentemente, a regulação torna-se uma necessidade social específica e a normalização relaciona-se ao binômio saúde-doença:

[...] pouco a pouco, surge um mal-estar pelo fato de não se estar doente em um mundo em que há doentes. E se isso ocorresse não por sermos mais fortes que a doença ou mais fortes do que os outros, mas simplesmente por não ter havido oportunidade de a doença se manifestar? E se, afinal, quando chegasse a ocasião, nós nos mostrássemos tão fracos, ou talvez mais desprotegidos ainda do que os outros? Assim nasce, no homem normal, uma inquietação por ter permanecido normal, uma necessidade da doença como maneira de testar a saúde, isto é, como sua prova, uma procura inconsciente da doença, uma provocação à doença. A doença do homem normal é o aparecimento de uma falha na sua confiança biológica em si mesmo (CANGUILHEM, 2009, p. 131).

Até o momento, a conceituação de ‘norma’ permitiu-nos compreender a produção social que legitimou o lugar imposto a um conjunto específico da população. Estamos referindo-nos às pessoas com diferenças funcionais. Contudo, é importante destacar que o que foi apresentado anteriormente não se trata de uma ideologia que, ao estabelecer quem é normal, cria um conjunto de anormais, mas, pelo contrário, é para dar tom de verdade científica e legal à retirada de um conjunto da população da esfera do humano e, portanto, dos direitos, que se cria um parâmetro arbitrário e ideológico de normalidade, o que traz indícios de que a criação da regra não parece ter ocorrido de

modo a estabelecer o normal, mas para justificar a nomeação de alguns como anormais. A partir disso, o conceito de vida sem valor, ou indigna de ser vivida, justificou segregações e, até mesmo, genocídios, visto que, historicamente na humanidade, os conceitos de normal e anormal, cunhados biologicamente e cientificamente elaborados, culminaram no assassinato de muitas pessoas, dentre elas, as pessoas com diferenças funcionais e a todas que fossem consideradas anormais e/ou sem possibilidades de cura.

Ao encontro do que temos evidenciado, Palacios (2008) caracteriza modelos⁷ de produção social da deficiência ao longo da história, como o modelo de prescindência – muito observado na Antiguidade Clássica e que traz uma justificativa religiosa para a, então, chamada deformidade – fundamentado pela consideração de que as pessoas com diferenças funcionais não apresentam atributos que possam contribuir com a sociedade, vistas, assim, como um fardo, o que justificaria o tratamento diferenciado. Dentro desse modelo, distinguem-se dois submodelos, o da eugenia e o da marginalização. No submodelo eugênico, a resposta social para a deficiência é baseada no temor ou na perseguição, fundadas, por sua vez, na ausência de utilidade social dessas pessoas, sendo que suas vidas passam a ser entendidas como indignas de serem vividas, validando tratamentos cruéis e podendo justificar, até mesmo, o infanticídio daqueles/as nascidos com diferenças funcionais. Em suas palavras:

De qualquer forma, é importante notar que o costume de retirar as crianças com deficiências congênitas foi seguido, não apenas por motivos religiosos, mas também por questões práticas, uma vez que sustentar essas crianças era economicamente custoso e extremamente improdutivo (PALACIOS, 2008, p. 43, tradução nossa).⁸

No submodelo da marginalização, a autora afirma que existe um sentimento de depreciação do outro, que pode manifestar-se em atitudes de compaixão ou temor e, até mesmo, rejeição em relação à pessoa com diferenças funcionais, que se reflete na exclusão, resposta que parece causar maior tranquilidade social. Diferentemente do que se observa no modelo eugênico, não há a prática do infanticídio, possivelmente, uma consequência da difusão do Cristianismo na sociedade europeia na Idade Média, que

⁷ Entendemos como ‘modelo’ as formas hegemônicas de representar a deficiência em determinados momentos históricos, nos quais reconhecemos uma predominância da produção de discursos com maior força de produção de uniformidade.

⁸ “De todos modos, resulta de suma importancia destacar que la costumbre de eliminar a las niñas y niños con discapacidad congénitas fue seguida, no solo por razones religiosas, sino también por razones prácticas, ya que criar a tales niños era económicamente pesado y extremadamente improdutivo”.

proibia tal prática. Mesmo assim, são identificadas práticas que, na atualidade, seriam consideradas igualmente cruéis, posto partirem do pressuposto de que tais pessoas não se tratam de sujeitos com direitos, mas de criaturas alvo da caridade. Na Idade Média, as pessoas com diferenças funcionais ocupavam um lugar na mesma categoria dos/as considerados/as pobres, mendigos, imorais, intratáveis, cuja exclusão da vida social ocorria por meio do rompimento de vínculos sociais ou, simplesmente, do abandono. Quando a peste negra devastou a sociedade europeia, os/as intitutados/as pobres, mendigos e inválidos passaram a ser algo a mais, um problema de contágio. Uma vez que esse modelo social teve forte influência religiosa cristã, com ele instaurou-se também um dever das camadas mais ricas de praticar a caridade, o que contribuiu para o fim do genocídio, mas não implicou mudanças substantivas na ordem do sistema:

Nesse contexto, as pessoas com deficiência foram objeto de um tratamento duplo. Por um lado, do trato humanitário e misericordioso que impunha a caridade cristã, e por outro de um tratamento cruel e segregador, originado como consequência do medo e rejeição. Qualquer uma dessas considerações tinha o mesmo resultado: a exclusão (PALACIOS, 2008, p. 62, tradução nossa).⁹

A autora identifica, ainda, o modelo reabilitador, surgido da hegemonia do pensamento científico das sociedades europeias, em que as causas da deficiência deixam de apresentar um caráter religioso e passam a ser, então, científicas. Substitui-se o binômio divino/maligno por saúde/enfermidade e, aqui, identificamos o modelo sobre o qual Canguilhem (2009) realizou sua crítica. Nele, as pessoas com diferenças funcionais passam a ser consideradas como capazes de contribuir socialmente, mas com uma condição, a de serem reabilitadas ou normalizadas, visando a aproximarem-se, permanente e incansavelmente, da suposta normalidade daquelas consideradas válidas e capazes na sociedade. Uma vez que a deficiência é entendida como uma enfermidade, com causas biológicas e naturais, é um dever moral da ciência buscar modificar essa condição em nome de uma suposta melhoria da qualidade de vida que só poderia ser alcançada com o restabelecimento da normalidade dos indivíduos. Surgem, portanto, meios de prevenção e tratamentos de reabilitação como pré-requisitos para uma suposta

⁹ “En este contexto, las personas con discapacidad fueron objeto de un doble tratamiento. Por un lado del trato humanitario y misericordioso que inculcaba la caridad cristiana, y por otro de un tratamiento cruel y marginador, originado como consecuencia del miedo y el rechazo. Cualquiera de estas dos consideraciones tenía el mismo resultado: la exclusión”.

integração social. Logo, caberá às pessoas compreendidas como anormais, reconhecerem sua condição inadequada (deficiência equivalendo-se, aqui, à doença) e submeterem-se à toda sorte de práticas de normalização chanceladas pela ciência vigente:

Nesse modelo se busca a recuperação da pessoa – dentro da medida do possível – e a Educação Especial se transforma em uma ferramenta decisiva nesse caminho de recuperação e reabilitação. Ainda, dentro das práticas habituais, aparece representado um fenômeno que o caracteriza: a institucionalização (PALACIOS, 2008, p. 67, tradução nossa).¹⁰

É no momento histórico do período pós-guerra que surge o movimento médico e da psicologia de reabilitação que busca as causas da deficiência em limitações da pessoa, logo, nesse modelo, a pessoa com diferença funcional trata-se de alguém que é desviante perante a sociedade ‘normal’ e o papel social de relevância passa a ser o do médico, fundado, por sua vez, pelo ideário medicalizante. Palacios (2008) traz um exemplo do que significou esse modelo e de como ele causou às pessoas com diferenças funcionais a perda do controle de suas próprias vidas e a violação de seus direitos mais básicos, sendo que elas passaram de ameaça social a pacientes, perspectiva que se acreditou ser mais humanizadora, mas que, igualmente, gerou tratamentos impiedosos à pessoa diagnosticada como “enferma”, necessitando, nessa perspectiva, de ajuda, educação, correção e reclusão:

Durante a primeira metade do século XX as pessoas com deficiência intelectual, com transtornos mentais, paralisia cerebral e, pelo menos até a década de 40 as pessoas com epilepsia, eram vistas como uma ameaça para a saúde e inteligência das futuras gerações. Como consequência dessa crença, uma grande quantidade de pessoas com deficiência foi trancafiada em instituições, alegando-se que era uma medida ideal para os efeitos da assistência e da reabilitação, que devia ser adotada para seu próprio bem, e com a finalidade de que não continuassem sendo um peso para a sociedade (PALACIOS, 2008, p. 92, tradução nossa).¹¹

¹⁰ “En este modelo se busca la recuperación de la persona — dentro de la medida de lo posible—, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la Institucionalización”.

¹¹ “Durante la primera mitad del siglo XX las personas con discapacidad intelectuales, con enfermedades mentales, parálisis cerebral y, al menos hasta la década de los años cuarenta las personas con epilepsia, eran vistas como una amenaza para la salud e inteligencia de las futuras generaciones. Como consecuencia de dicha creencia, una gran cantidad de personas con discapacidad fueron *encerradas* en instituciones, alegándose que era una medida idónea a los efectos de la asistencia y la rehabilitación, que

Como consequência dessa perspectiva, reabilitar uma pessoa significaria negá-la a oportunidade de participação social normal, obviamente tratando-se de uma noção imposta culturalmente do que se entende por normalidade, já que, uma vez retiradas do convívio comum e encarceradas, essas pessoas sofriam, em grande parte das vezes, condições de violência e submissão, como denuncia a autora:

Como uma escravidão, a vida em uma instituição submetia as pessoas a dietas alimentares incompletas, a vestimentas inadequadas e desmazeladas, e a recintos apertados e escassamente mobiliados, onde dormiam em grandes grupos de pessoas. Ainda na década de 60, considerava-se comum nos hospitais estatais dar banho nos pacientes removendo suas roupas, enfileirando-os e lançando água neles com uma mangueira de jardim (PALACIOS, 2008, p. 95, tradução nossa).¹²

Navarro (2010, p. 107) afirma que “as leis de caráter eugênico foram consideradas prioridade no poder político nazista e constituíram as bases da sua práxis biopolítica”, sendo que essa ideologia que legitimou a opressão pelo Estado pode ser entendida como uma lógica de engenharia social da modernidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo que observamos um modelo de eugenia social, foi a ciência psiquiátrica, fundamentada no biologicismo científico e positivismo criminológico, que elaborou o conceito de menor anormal, marcando a trajetória do ideário da menoridade como perigosa e antissocial.

Contudo, é importante estabelecer, desde já, que esses modelos não se tratam de referências que passaram por um processo de evolução linear na história da humanidade, mas que, a despeito de haver uma identificação histórica específica para sua origem, não é possível afirmar que houve superação de um modelo pelo outro. Pelo contrário; tais perspectivas e as respectivas práticas derivadas coexistem e influenciam modos de lidar no cotidiano, concepções de política e ofertas de acompanhamento/tratamento até os dias de hoje. Guarido (2010) demonstra que esse

debía ser adoptada por su propio bien, y con el fin de que no continuaran siendo una carga para la sociedad”.

¹² “Al igual que con la esclavitud, la vida en la institución sometía a las personas a dietas alimentarias deficientes, a vestimentas inadecuadas y desalineadas, y a recintos apretujados levemente amueblados, donde dormían en grandes grupos de personas. Aún en la década de los años sesenta, se consideraba usual en los hospitales estatales bañar a los residentes quitándoles la ropa, formándoles en colas, y regándoles con agua con una manguera de jardín”.

ideário não apenas persiste como responde a um forte apelo do mercado. Afirmar que há muito tempo assistimos a uma redução do ser humano ao domínio biológico, entendida como uma das expressões da medicalização na atualidade, e, especialmente no caso das crianças, é considerável a produção de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas cujo objetivo parece ser o de minimizar ou simplificar os sofrimentos na infância, o que resulta em um número crescente de crianças precocemente medicalizadas, desconsiderando-se suas histórias de vida e o contexto no qual estão inseridas; logo, uma das consequências da biologização do ser humano são as possibilidades de controle técnico da vida, pelo qual todo e qualquer tipo de sofrimento é entendido como uma doença que deve ser, portanto, tratada, predominantemente, pelo uso de medicamentos.

Partamos, então, para mais uma análise etimológica. O termo ‘medicalização’ começou a ser usado em uma variedade de estudos a partir da década de 1970, tratando do processo de aprendizagem das crianças e, também, para refletir sobre as questões de higienização das práticas escolares, passando, assim, a ser entendido como expressão da difusão do saber médico na sociedade (GUARIDO, 2010). Para a autora, tradicionalmente, ‘medicalizar’ um fenômeno adquiriu o sentido de tornar individual questões e problemáticas tratadas no âmbito sociopolítico, tendo como consequência sua patologização, como aconteceu com o fenômeno do fracasso escolar, tratado a partir de um saber médico e não sociopolítico-cultural, resultando em um projeto de educação para a saúde, no qual “a medicalização está inserida na ideologia da formação do homem moderno, no que se refere a como significa seu corpo, seu lugar político, as vivências subjetivas [...]” (GUARIDO, 2010, p. 31).

Logo, esse ideário trata da vida como um valor e do controle para a saúde como uma conduta moral, sendo essa ideologia fundamentada no indicativo biomédico, pelo qual a saúde dos sujeitos é ultrapassada do seu domínio individual para engajar-se na manutenção da saúde no espaço coletivo, em que a concepção de vida adquire um valor moral, assim como o seu controle, que moraliza as condutas em torno do governo de si e dos hábitos em geral. A autora exemplifica esse processo citando o DSM¹³, hoje em

¹³ DSM trata-se do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da *American Psychiatric Association* que, de acordo com o manual, facilita o estabelecimento de diagnósticos de transtornos mentais mais confiáveis: “devido à impossibilidade de descrição completa dos processos patológicos subjacentes à maioria dos transtornos mentais, é importante enfatizar que os critérios diagnósticos atuais constituem a melhor descrição disponível de como os transtornos mentais se expressam e podem ser reconhecidos por clínicos treinados. O DSM se propõe a servir como um guia

sua quinta edição e referência mundial para diagnósticos psiquiátricos, que embora seja voltado para a área médica, passou a ser difundido pela mídia para outras esferas da sociedade, afirmando ser essa uma das razões do aumento do uso de produtos farmacológicos nas práticas de saúde mental a partir dos anos 1950, tendo os lucros da indústria farmacêutica crescido exponencialmente de forma concomitante. Com isso, as pesquisas da saúde, impulsionadas pela indústria farmacêutica, assim como os remédios, passaram a significar novos bens de consumo, relacionados às condições de bem-estar e autorrealização:

A direção da medicalização no mundo contemporâneo aponta, então, para uma biologização das experiências humanas, para uma retradução de suas vicissitudes em termos sintomáticos, para uma intensificação do uso de medicamentos na regulação e controle das vicissitudes humanas (PALACIOS, 2008, p. 40).

Quanto às experiências escolares, a pesquisadora afirma que o cientificismo moderno pretendeu validar uma nova autoridade em termos de educação das crianças, apropriando-se do discurso médico-psicológico no cotidiano escolar. Desse modo, ao invés da autoridade familiar, a educação das crianças passou a ser orientada por um conjunto de especialistas que se apropriaram de questões que deveriam ser observadas no processo de escolarização; logo, passou a ser de domínio da escola conceitos até então exclusivos da área médica, como Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, Transtornos de conduta, Transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros, o que fez com que, ao longo do século XX, a medicina fosse estabelecida como uma autoridade especializada em matéria de educação e, a partir da psicologia, professores/as foram chamados a ser a extensão do olhar do especialista médico na prática do dia-a-dia, a observar as variações do comportamento das crianças, a orientar seus familiares e a realizar encaminhamentos médicos.

Entretanto, a permeabilidade da escola ao discurso médico e psicológico não é atual, uma vez que o processo de medicalização foi iniciado há mais de dois séculos, sendo apenas crescente a translocação para o campo biomédico de problemas inerentes à vida, conforme apontam Moysés e Collares (2013). Com isso, passa a ser comum nas

sociedades ocidentais a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas, reduzindo pessoas a corpos. De acordo com as autoras, vivemos a era dos transtornos, tempo em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e rotuladas-diagnosticadas-etiquetadas. Testemunhamos, também, uma sociedade permeada por problemas coletivos de ordem social, gerados política e economicamente, mas tratados de forma individualizante. Afirmam, ainda, em acordo com o informado por Palacios (2008), que a justificativa religiosa foi transferida para o campo da Medicina – basta lembrar que foi na Psiquiatria que surgiram diagnósticos que legitimaram a segregação, no início sem a distinção entre os doentes e criminosos, conforme discutido anteriormente – e a ela tem-se atribuído a tarefa de legislar e normatizar o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é, controlando os critérios para identificar, classificar, segregar e, até mesmo, silenciar aqueles/as que afrontam as normas sociais.

Assim, a medicalização da vida passa a ser a nova face do obscurantismo¹⁴, justificado há muito tempo por meio do autoritarismo de estratégias de dominação coercitiva, de cunho político, religioso e, também, médico. Merhy (2013) complementa essa afirmação, alegando que, nesse cenário, ganham força as mídias aliadas ao setor reacionário, unidas, por sua vez, a formulações científicas, tidas como produtoras da verdade, o que é possível constatar a partir de uma simples observação do tipo de informação que é veiculada nas mídias globais e a quais interesses elas atendem. A partir disso, o autor afirma que devemos questionar quais são os setores privilegiados com esse tipo de informação e quais não são. Para ele, felizmente, as chamadas mídias alternativas, mesmo não sendo muito divulgadas e não possuindo muito alcance, vêm ganhando terreno e lutam pela democratização da informação, atendendo, prioritariamente, aos interesses da classe trabalhadora.

Retornando ao estabelecimento político de alguns termos, Merhy (2013) propõe que se respondam algumas questões como a razão de demasiado investimento na produção imaginária dos termos ‘normal’ e ‘anormal’, os ensinamentos gerados com o processo de produção dos ‘anormais’ e que tipo de sociedade é pleiteada com esse processo, assim como quais percursos vem gerando. Para respondê-las, realiza uma comparação histórica entre os variados ‘tipos de anormais’ em diferentes momentos da

¹⁴ Termo utilizado por Moysés e Collares (2013) para referir-se às estratégias de dominação coercitiva impostas nas sociedades em diversos momentos históricos.

história, assim como realizado por Palacios (2008), sustentando que, no passado longínquo, os ‘anormais’ eram aqueles/as que sofriam de lepra, culpabilizados como pecadores, o que justificava a doença como um castigo divino. Já no começo do século XIX, os chamados leprosos transformaram-se nos/as loucos/as, excluídos/as e esquecidos/as nos tão consagrados manicômios, que nada mais eram do que espaços que reproduziam uma lógica de eugenia social. Aqueles/as que fossem considerados desviantes deveriam ser, então, catalogados, vigiados e cuidados, ou seria melhor dizer, tutelados/as. Assim, a Psiquiatria surge como o capitão do mato de sua senhora, a Medicina, que passa a apontar a necessidade de tratar dos denominados “sem razão”, sendo que quem resistisse seria aprisionado em nome da proteção de si e dos demais, o que foi justificado pelo processo descrito como medicalização da vida.

Merhy (2013, p. 225) afirma que a novidade dos tempos atuais é o surgimento de uma maquinaria dos chamados *normais do desejo*, produtores de vidas desejantes, sempre em falta, de modo que os sujeitos não param de operar de modo autocentrado, subjetivado como desejo capitalístico, em que “ser humano nesse novo mundo é desejar dentro de certos modelos estéticos para o viver”, passando a ser vital uma nova organização da gestão da vida, agora havendo a necessidade de ser uma sofisticação imaterial, virtual, que culmina na autogestão padronizada. Com isso, nessa nova sociedade de consumo, o conhecimento passa a ser um dispositivo de controle e a produção dos chamados desviantes é parte desse processo. O autor utiliza o termo *ações mini fascistas* para referir-se à forma legitimada como se vêm operando na maneira de controlar o que chama de *novos loucos* ou os *loucos do desejo*, com os quais o papel do saber da saúde passa a ser entendido como a verdade absoluta.

Assim, assume-se o discurso da Medicina como a área do conhecimento que detém a verdade, produzindo máquinas de repressão do desejo para disciplinar, fenômeno que prescreve a medicalização para uma vida “do bem”, trazendo inúmeras problemáticas para uma sociedade multicultural como a atual. Uma das questões que mais imediatamente afetam o presente estudo trata da produção de parâmetros identitários de práticas de saudabilidade, que chamou de *clínica do corpo sem órgão*, fenômeno no qual se assume que qualquer prática desviante deve ser contida.

Nesse item buscamos destacar como práticas e políticas de segregação e enclausuramento foram defendidas à luz da construção de conceitos firmados a partir de ideários médicos, atribuindo a grupos específicos da população características morais que justificaram o desaparecimento e a eliminação daqueles/as declarados/as como perigosos/as e/ou associais, não adaptados/as (ou adaptáveis) ao sistema em questão. A partir das discussões feitas, podemos creditar ao conceito de normalidade e, portanto, de anormalidade, o surgimento de uma ideologia que permitiu classificar quem poderia ter garantida a participação social ou, ao contrário, deveria ser retirado/a desse convívio. Pudemos acompanhar por meio de uma rápida retomada do pensamento hegemônico europeu ocidental, que as pessoas com diferenças funcionais vêm sendo consideradas “deformes” e/ou “anormais” desde os últimos séculos que antecederam a Era Cristã. Ousou-se, em nome de seu bem, legitimar políticas de genocídio e eutanásia, ou podemos dizer, de assassinato, fundamentadas no ideário biomédico positivista com intuito de corrigir defeitos genéticos e, acima de tudo, manter certo ideal de humano como aspiração de todos/as, mesmo que ninguém nele possa reconhecer-se.

Na atualidade, acompanhamos a emergência de discursos que tratam das diferenças funcionais como uma produção social, eticamente referenciada, tomando-as não mais como um problema do sujeito, uma questão individual e de responsabilidade única e exclusiva da família, mas inserida na cena pública, em que a produção de vida digna para essa população seja responsabilidade da sociedade, com a imprescindível garantia de participação ativa na mesma. Importante relembrar que a luta pela politização das questões das diferenças funcionais começou a ser travada a partir da década de 1960, na proeminência dos chamados novos movimentos sociais¹⁵ por parte de determinados grupos que buscavam posicionar-se afirmativamente na sociedade. Na ocasião, os sujeitos reunidos a partir de suas diferenças funcionais tiveram um importante papel na movimentação teórico-política que originou os estudos sobre a

¹⁵ Os chamados novos movimentos sociais refletem uma crise política instaurada a partir do pós-guerra, pela qual é gerado um clima de desconfiança generalizada nas estruturas de poder consagradas até então. Caracteriza-se por uma individualização da militância e pela reivindicação de identidades: “Os novos movimentos sociais realizam um afastamento diferenciado dos dois eixos políticos dominantes: ‘a política liberal capitalista do Ocidente’ e a ‘política estalinista’ do Oriente”, ao mesmo tempo em que ampliam o valor político da militância, ao anexarem à sua dimensão “objetiva” uma outra, “subjetiva”. O sujeito individual se afirma como um ator de novos deveres e um sujeito de velhos e novos direitos humanos. Eles colocam sob suspeita as estruturas oficiais de poder e as burocracias formais de organização da representatividade da cidadania. Em contrapartida, eles favorecem as associações e os processos de ação regidos por uma ética da solidariedade espontânea e por uma lógica de múltipla vontade política” (BRANDÃO, 2002, p. 231).

deficiência, conhecidos como *disability studies*, configurando a deficiência como uma categoria de análise cultural, de maneira semelhante a outros marcadores sociais como classe, raça, gênero e sexualidade (ADELMAN, 2009).

É a partir dessa movimentação teórico-política que o movimento de vida independente da Espanha cunha o termo “diferenças funcionais”, que adotamos na escrita desse texto, para marcar um momento de superação dos modelos anteriores de produção social da deficiência, de prescindência e de reabilitação, dando lugar ao modelo social, a partir do qual se entende que as causas da deficiência são sociais. A discussão que vem sendo realizada pelo referido movimento está registrada em várias produções acadêmicas e de divulgação, dentre elas a de Palacios e Románach (2008). Discutiremos o modelo social da deficiência no item 1.2.

À vista disso, as chamadas teorias Crip¹⁶ surgem nesse cenário de autoafirmação e busca de reconhecimento social, constituindo-se como um posicionamento crítico por parte das pessoas com diferenças funcionais em relação à “materialidade fixa do corpo deficiente (*disabled body*) como independente do processo em que tal materialidade é necessária para a produção de corpos capazes\hábéis\eficientes (*abled-bodies*) como se fossem naturais” (GAVÉRIO; OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, é cunhada a expressão corpos normofuncionais para referir o ideário hegemônico de corpo, qual seja, o de validação de corpos à medida que estes respondem a um funcionamento ideal, tomado como o único desejável para o sujeito humano.

Embora a questão das diferenças funcionais tenha ganhado espaço político nas últimas décadas, ainda é urgente que essas discussões sejam ampliadas e que estejam acessíveis à sociedade em geral, a fim de garantirem mais espaço no cenário político e na sociedade brasileira. Reconhecemos, pois, que é preciso mudar o cenário atual no qual carecemos do protagonismo das pessoas com diferenças funcionais para tratar das questões que lhes concernem. Se na década de 1980 o mote “Nada sobre nós sem nós” ganhou visibilidade, é preciso reconhecer que pouco se avançou na garantia de participação social por parte deste conjunto da população.

¹⁶ Este movimento crítico deficiente por direitos tem sua trajetória inicial a partir dos movimentos de libertação dos anos 1960 e 1970 e nos chamados “novos movimentos sociais”. Para maiores informações sobre as Teorias Crip, acessar Adelman (2009); Harlos (2012); Kafer (2013).

Assim, encerramos a discussão sobre a medicalização da vida, afirmando que, em uma sociedade marcada pela ideologia da medicalização, da biologização e da normatização da vida, em que as diferenças são entendidas como sintomas de alguma doença e devem ser, pois, remediadas, é de extrema importância compreender como se dá o processo de constituição das identidades e das diferenças. Desse modo, no item seguinte trataremos da questão da identidade e sua relação com as diferenças humanas e como a estigmatização apresenta-se como um fenômeno marcante no cotidiano daqueles/as enxergados como “os outros” dentro de uma sociedade contemporânea que busca, incessantemente, fixar-se em ideários identitários em detrimento da desvalorização e exclusão de alguns grupos sociais, dentre eles, o das pessoas com diferenças funcionais.

1.2.2 Identidade, estigma e diferença: a captura da diversidade

O que significa nomear alguém como ‘normal’ ou ‘anormal’? Quais os mecanismos sociais que estão envolvidos nos processos de inclusão/exclusão do sujeito quando ele é definido como pertencente a um grupo específico e afastado de outro? É nesse processo que as diferenças são nomeadas e as identidades são construídas. No subitem anterior, aproximamo-nos dos conceitos de ‘normalidade’ e de ‘anormalidade’ e do que foi gerado histórica e socialmente em função da produção desses termos, enfatizando as ações realizadas para com as pessoas com diferenças funcionais. Discutimos os efeitos da produção do lugar de “anormais” ou “desviantes” ao longo dos tempos até a contemporaneidade, momento histórico no qual o ideário médico-psiquiátrico ainda resiste e justifica identificações, categorizações e imposições de normas sociais. Recusando um modelo evolucionista de história, afirmamos que as diferentes formas de conceber as pessoas com diferenças funcionais convivem, na atualidade. Cabe lembrar, também, que Merhy (2013) declara que se reconhece como igual aquilo que assume uma identidade aceita pelos grupos em destaque na sociedade e a diferença passa, assim, a ser excluída, o que nos permite introduzir a contextualização das questões de identidade e diferença discutidas a partir de agora, tratando-se de conceitos tão centrais não apenas nas produções teóricas, mas, também, no cenário político de reivindicações identitárias na atualidade.

Saussure (2006) declara que as diferenças são fundamentais para a produção de significado ao definir a língua como um sistema de signos caracterizados pela polarização binária entre si. Dentro da lógica estruturalista, o autor conceitua ‘língua’ como sendo um sistema de signos caracterizados pela relação de oposição com outros signos, logo, o sentido de uma palavra é estabelecido a partir da correspondência com aquilo que ela não é, portanto, da relação com a sua diferença, o que trouxe grandes contribuições não apenas para a Linguística, mas para o campo da linguagem em seu sentido mais amplo, possibilitando, por exemplo, seu entendimento como um processo cultural de representações. E, embora, no decorrer dessa dissertação iremos citar autores/as que falam a partir de outras linhas teóricas, sendo uma delas o chamado pós-estruturalismo, percebemos uma proximidade da teoria Saussuriana com a forma de compreender o processo de constituição de identidades, dentro do campo da linguagem, logo, não podendo ser naturalizadas ou essencializadas como se fossem inatas aos seres humanos. Pelo contrário, constituem parte de um processo cultural. Posteriormente, e amparados/as por outros referenciais teóricos, outros/as autores/as aprofundaram o estudo da relação ente cultura e linguagem, sendo um deles/as Hall (1997b, p. 1, tradução nossa):

Em suma, cultura trata dos "significados compartilhados". Agora, a linguagem é o meio privilegiado no qual "damos sentido" às coisas, em que o significado é produzido e cambiado. Os significados só podem ser compartilhados por meio do nosso acesso comum à linguagem. Assim, a linguagem é fundamental para o significado e a cultura e sempre foi considerada como o repositório-chave dos valores e significados culturais [...] A linguagem é capaz de fazer isso porque opera como um sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos - sejam sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até mesmo objetos – para significar ou representar para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos "meios" por meio do qual os pensamentos, as ideias e os sentimentos são representados numa cultura. A representação através da linguagem é, portanto, central para os processos pelos quais o significado é produzido.¹⁷

¹⁷ “To put it simply, culture is about ‘shared meanings’. Now, language is the privileged medium in which we ‘make sense’ of things, in which meaning is produced and exchanged. Meanings can only be shared through our common access to language. So language is central to meaning and culture and has always been regarded as the key repository of cultural values and meanings [...] Language is able to do this because it operates as a representational system. In language, we use signs and symbols – whether they are sounds, written words, electronically produced images, musical notes, even objects – to stand for or represent to other people our concepts, ideas and feelings. Language is one of the ‘media’ through

A produção estruturalista, portanto, tornou possível pensar a questão da identidade como um sistema de representação. Logo, de modo semelhante ao que propôs Saussure para as palavras, Silva (2007, p. 75), autor pós-estruturalista, afirma que as identidades são construídas relativamente àquilo que elas não são, estando a diferença na origem desse processo, uma vez que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Afirma, ainda, que:

De acordo com Saussure, os elementos – os signos – que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente. [...] Ele só adquire valor – ou sentido – numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele. O mesmo ocorre se consideramos o significado que constitui um determinado signo, isto é, se consideramos seu aspecto conceitual. [...] Em outras palavras, a língua não passa de um sistema de diferenças. Reencontramos, aqui, em contraste com a idéia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo (SILVA, 2007, p. 77).

A partir disso, no pós-estruturalismo compreendemos que falar em identidades só faz sentido porque há o reconhecimento do que se convencionou chamar de diferenças, portanto, o processo de diferenciação do ‘outro’ está intrinsicamente relacionado à demanda social por identificação, o que, por sua vez, resulta na criação de dois grupos distintos de pessoas, o ‘nós’ em oposição ao ‘eles’, uma vez que só nomeamos aquilo que de alguma forma faz sentido para nós. Silva (2007, p. 76) destaca:

[...] dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituimos a identidade e a diferença como tais.

Sobre isso, Larrosa (2002, p. 68) afirma que “a diferença não seria senão um meio para o fortalecimento da identidade”, afirmando que a compreensão do outro teria

which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture. Representation through language is therefore central to the processes by which meaning is produced”.

uma estrutura reflexiva de ida e volta, necessária para a construção – e reconstrução – do ‘mesmo’; a diferença seria, assim, o meio para o fortalecimento da identidade.

Com isso, partimos para uma conceituação de identidade que, de acordo com Woodward (2007), é também estabelecida a partir de uma relação de interdependência com a diferença; nesse sentido, os grupos identitários vão se formando menos a partir de aspectos semelhantes entre si do que das diferenças percebidas em relação a outros grupos sociais, fenômeno que acaba por gerar atitudes, em nível individual, e políticas, em nível coletivo, que deem conta de fazer com que cada tipo de pessoa fique no seu devido lugar, sem prejudicar uma suposta ordem geral, sendo que o que a história revela é que essa bipolarização, frequentemente, gera privilégios para uns/umas em detrimento de outros/as, que ficam marginalizados/as, subalternizados/as, excluídos/as. Para a autora, entender o ser humano como sujeito pressupõe considerar que ele está posicionado no interior dos sistemas de representação, que incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos pelos quais são produzidos os significados. São eles que dão sentido às nossas experiências, tanto no que se refere ao que somos como ao que podemos tornar-nos. Porém, a identidade pode ser, igualmente, construída por meio de formas de exclusão social, assumindo, então, um importante papel na manutenção da ordem social ao produzir dois grupos opostos, aqueles que serão identificados como “locais” (*insiders*), os que estão dentro das normas sociais estabelecidas, e os “forasteiros” (*outsiders*), representados como os transgressores das normas sociais vigentes.

Nessa perspectiva, a relação entre cultura e significado passa a ser central em todo o processo de construção de identidades e diferenças. Interessa-nos, pois, o chamado circuito da cultura, tratando-se de um fenômeno em curso nas últimas décadas que estaria deslocando o foco dos sistemas de representação para as identidades construídas e produzindo, assim, o que denominou crise da identidade, uma das possíveis caracterizações das sociedades contemporâneas, ou como ele chama, modernidade tardia. Nesse processo, as transformações globais de ordem econômica e cultural estariam gerando um colapso das velhas tradições e ocasionando mudanças no padrão de consumo e produção que, por sua vez, produziriam novas identidades. No campo teórico, a chamada ‘virada cultural’ trataria da mudança paradigmática atual das ciências sociais e humanas, contribuindo para o entendimento de cultura “como uma

condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” e que possibilitou a produção de trabalhos acadêmicos voltados para a análise das relações sociais a partir do foco na cultura (HALL, 1997a, p. 9).

O autor destaca, também, o que ele considera ser uma grande mudança ocorrida a partir da segunda metade do século XX no que se refere à tendência a então chamada centralidade da cultura e à consequente expansão de tudo o que está a ela associado, dividindo o fenômeno em dois aspectos, os substantivos, relacionados à sua estrutura empírica real, às práticas cotidianas e aos estilos de vida do dia-a-dia, e os epistemológicos, quando se refere à posição da cultura em relação à produção do conhecimento. Sobre os aspectos epistemológicos, o autor entende que a cultura sempre foi importante. Afirma, entretanto, que, durante muitos anos, seu papel na constituição e determinação da análise e compreensão das instituições e das relações sociais foi menosprezada pela corrente dominante nas ciências sociais, mas que, nas últimas décadas, estaria acontecendo uma revolução do pensamento humano que dedicaria à cultura uma importância muito maior, influenciando, por sua vez, áreas das ciências humanas e sociais. Para ele, entender a cultura de modo epistemologicamente central representa uma ruptura completa com o antigo universo teórico da área, muito embora tenham existido tradições na Sociologia que favoreciam a discussão sobre questões relacionadas ao significado dos signos. Ou seja, se antes existiam teorias que discutiam a noção de cultura a partir de outras perspectivas, hoje, a grande questão é que a cultura, de fato, assume um papel constitutivo em todos os aspectos da vida:

[...] os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tornado elementos mediadores em muitos outros processos. [...] Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e ideias (HALL, 1997a, p. 2).

Consideremos, agora mais detalhadamente, para o que o autor chamou de aspectos substantivos da centralidade da cultura. Primeiramente, consideremos que a cultura, de acordo com o arcabouço teórico no qual estamos amparadas, está relacionada

à ação social que se configura de forma distinta da ação genética programada, pois ela requer o estabelecimento do significado, sendo que toda ação social é, assim, cultural; além disso, todas as práticas sociais exteriorizam significados, logo, também se caracterizam como práticas de significação. Nessa perspectiva, as variadas transformações sociais indicadas anteriormente resultariam na formação de mundos múltiplos e virtuais que operariam mudanças na consciência popular, causando impactos sobre os modos e sentidos da vida, sobre as aspirações para o futuro, ou seja, sobre as culturas locais submetidas às transformações causadas pelo impacto com as culturais globais, trazendo uma tendência à homogeneização cultural ou, então, com a formação de novas identificações locais e globais, por meio de certo sincretismo e hibridismo cultural de resistência, responsáveis pela formação das sociedades multiculturais.

Como vimos, a exclusão e a marginalização estão intrinsicamente ligadas às relações de poder na sociedade e, compreendendo a cultura como mediadora da vida social contemporânea, não é de se estranhar que “as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas [...] e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’” (HALL, 1997a, p. 4). Na relação entre identidade e cultura, essa mecânica é acompanhada por sofisticados e intensos instrumentos de regulação e vigilância, o que pode ser denominado de ‘governo pela cultura’, aproximando-se do que discutimos no capítulo anterior sobre o processo de medicalização disciplinadora da vida. Por ora, retornemos à discussão sobre centralidade da cultura e constituição da subjetividade, reconhecendo que a cultura está relacionada ao próprio processo de formação da identidade, assim, a cultura apresenta-se como um dos componentes mais dinâmicos e imprevisíveis da transformação histórica na atualidade, entendendo, também, que nossas subjetividades são construídas de modo discursivo e dialógico. Sobre isso, o autor diz que:

[...] até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo — em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico. [...] O que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um ‘eu verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma

cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (HALL, 1997a, p. 6).

Por sua vez, Woodward (2007, p. 31) afirma que as identidades não são unificadas, mas permitem a existência de contradições quanto ao estabelecimento de uma em relação à outra, de modo que “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas identidades podem estar em conflito”, assim, sugere o uso do termo ‘identidades’ no lugar de seu correlato na forma singular, por entender que se trata de um fenômeno que é fluido e mutante e que, portanto, falar em uma identidade fixa e imutável não daria conta de abranger os inúmeros processos de formação identitária de sujeitos envolvidos em diversas e complexas redes de relações sociais. Entretanto, há que se considerar, como apontamos, que a produção de duas categorias distintas de pessoas – normais e anormais – garantiria um melhor sistema de vigilância, legitimando políticas de controle social.

Nesse mesmo sentido, nas relações sociais, as diferenças simbólica e social são instituídas por meio de sistemas classificatórios, sustentados por discursos e rituais que dividem a população em, pelo menos, dois grupos opostos, o ‘nós’ e o ‘eles’ ou o ‘eu’ e o ‘outro’. Nesse sentido, a autora reconhece que “é por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais” (WOODWARD, 2007, p. 14). A classificação simbólica assume, então, um importante papel de garantia da ordem, porém, por meio de um processo que não promove, igualmente, a justiça social, mas uma desigualdade fundamental para a obtenção de poder e privilégios:

A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora. [...] Os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado [...] que o outro (WOODWARD, 2007, p. 50).

À vista disso, entendemos que assumir determinada identidade parte de um processo de reivindicação sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário; reivindicação que a autora afirma ser, muitas vezes, de caráter essencialista, posto que, para comprovar sua identidade, os sujeitos passam a buscar

verdades fixas e imutáveis relacionadas a justificativas históricas ou biológicas da natureza humana, de modo a legitimar sua “pertença” a uma comunidade e não a outra. Ela diz, ainda, que a reivindicação das identidades dá-se quando as pessoas sentem-se representadas pelas identificações ou posições, sejam estas adotadas ou as que se almeja assumir; pelos sentimentos ocasionados por um conjunto de circunstâncias, histórias e experiências formadas culturalmente. Portanto, o modo como nos identificamos com os/as outros/as, seja por intermédio das diferenças ou das similaridades, parte de um processo denominado ‘identificação’, por meio do qual alguns significados são preferidos em relação a outros/as. Devemos compreender que a identidade é moldada pela cultura na medida em que esta torna possível optar por uma subjetividade específica, dentre tantas identidades possíveis; entretanto, esse processo pode ser bastante intrincado:

[...] somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. [...] Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados (WOODWARD, 2007, p. 19).

Veiga-Neto (2003) afirma que, hoje, mais do que em outros momentos históricos, os embates sobre a diferença têm sido frequentes, discutindo-se a opressão de uns/umas sobre os/as outros/as e enfatizando a busca da exploração econômica e material nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. Nesse sentido, Larrosa (2002) apresenta que a retórica multicultural¹⁸ atuaria na formação de nossa própria identidade e os discursos multiculturais acabariam por dar um sentido confortável à nossa relação com os ‘outros’, pois, traduziriam-se como um mecanismo de reconhecimento da diferença, já que, destacando-se o que supostamente seria “estranho”, o ‘outro’ passa a ser familiarizado e domesticado, acessível ao ter sua “estranheza” reduzida:

¹⁸ Ao tratar da retórica multicultural, Larrosa (*Op. cit.*) refere-se a um discurso pedagógico sobre o multicultural que se prolifera, atualmente, influenciando o funcionamento da escola no trato da diversidade, conforme declara: “El discurso pedagógico sobre lo multicultural conecta así perfectamente con ese sentido común trivialmente optimista, progresista y autosatisfecho que constituye hoy la imagen en la que el sujeto moderno se esfuerza en fabricarse para sí mismo” (*Ibid.*, p. 73).

O outro estrangeiro aparece, em um primeiro momento, como pura estranheza. [...]. A estranheza que o outro estrangeiro representa, sua ausência radical e sua distância incomensurável não são, porém, neutras, embora possam ser neutralizadas. [...] Para neutralizar o que tem de inajustável, o outro estrangeiro deveria ser trazido [...] à presença e à familiaridade. A representação (escolar ou de qualquer outro tipo) da diversidade cultural seria justamente a constituição do ausente a partir do presente e do estranho a partir do familiar. [...] As políticas multiculturais, por sua vez, além de enfatizar o valor positivo da convivência, estão direcionadas a calcular o valor da comunicação e dos intercâmbios em termos de perda de ganância e a regular seu fluxo reduzindo o que poderiam ter de ameaçador e perigoso e fomentando suas potencialidades consideradas “positivas” (LARROSA, 2002, p. 80).¹⁹

Desse modo, as diferenças passam menos a questionar nossas certezas perante nossa identidade do que a fortalecer, acreditar que, ao entrar em contato com aquele/a tomado/a como *estrangeiro/a*, poderemos tornar-nos mais tolerantes, mais democráticos ou mais compreensivos, o que revela uma ambição que coloca lado-a-lado os movimentos de compreensão e apropriação do/a outro/a:

Desse ponto de vista, talvez a loucura não seja nada além do outro em relação ao que a razão constrói como imagem de si mesma [...] e, talvez, os estrangeiros sejam apenas os (culturalmente) outros em relação ao que criamos como imagem de nós mesmos, de nossa cultura e de nossa casa, da qual podemos nos reconhecer de maneira relativamente confortável [...] Os discursos médico-psiquiátricos estão aqui, entre outras coisas, para que a loucura não preocupe a razão, para nos dar segurança de que não estamos loucos, para que a loucura seja sempre a dos outros, já que foi capturada por nossos conhecimentos e nossas práticas, já que não tem mais nada a dizer-nos (LARROSA, 2002, p. 68, tradução nossa).²⁰

¹⁹ “El otro extranjero aparece, en un primer momento, como pura extrañeza. [...]. La extrañeza que el otro extranjero encarna, su radical ausencia y su distancia inconmensurable, no son, sin embargo, neutras, aunque pueden ser neutralizadas. [...]. Para neutralizar lo que tiene de inacomodable, el otro extranjero debería ser traído [...] a la presencia y a la familiaridad. La re-presentación (escolar o de cualquier otro tipo) de la diversidad cultural sería justamente la constitución de lo ausente a partir de lo presente y de lo extraño a partir de lo familiar. [...]. Las políticas multiculturales, por su parte, además de enfatizar el valor positivo de la convivencia, están dirigidas a calcular el valor de la comunicación y de los intercambios en términos de pérdida o ganancia y a regular su flujo reduciendo lo que podrían tener de amenazador y peligroso y fomentando sus potencialidades consideradas ‘positivas’”.

²⁰ “Desde este punto de vista, quizá la locura no sea sino lo otro en relación a lo que la razón construye la imagen que tiene de sí misma [...] y quizá los extranjeros no sean sino los (culturalmente) otros en relación a los que nosotros estamos empezando a fabricar una imagen de nosotros mismos, de nuestra cultura y de nuestra casa en la que podamos reconocernos de una forma relativamente comfortable. [...] Los discursos médico-psiquiátricos están ahí, entre otras cosas, para que la locura no inquiete a la razón, para darnos seguridad de que nosotros no estamos locos, para que la locura sea siempre la de los otros, la que ya ha sido capturada por nuestros saberes y nuestras prácticas, la que ya no tiene nada que decirnos”.

Nesse sentido, a compreensão traduzir-se-ia como um benefício simbólico ao atuar como um meio de fortalecimento da identidade do/a *intérprete*²¹. Assim, o/a ‘estrangeiro/a’ seria aquele/a que permitiria ao/à intérprete “sentir-se em casa”, em seu pensamento de superioridade perante o/a outro/a, cujo contato com as “diferenças” parece ser mediado por aparatos *sociopoliciais* e *pedagógico-culturais* que são responsáveis por diminuir seus riscos e aumentar as virtudes de uma sociedade. Sociedade, essa, que, a um só tempo, identifica e controla as diferenças que, nesse processo, são entendidas como qualidades diferenciais²², cuja atenção às diferenças passa a ser substituída por um mecanismo de adjetivação, classificação e hierarquização das pessoas. Para o autor, o movimento de encontro deveria, ao contrário, gerar uma tensão:

Sentir a estranheza de si mesmo e não poder sentir-se mais em casa, esse é o movimento fundamental do espírito, cujo ser não é senão a saída de si mesmo (sua permanência posta em questão) no encontro com o outro [...]. Ao nosso lado, os outros, os estrangeiros, esses seres geralmente escuros e sempre enigmáticos que já não podemos mais ignorar tão facilmente e cuja simples presença provoca reações contraditórias, às vezes, perturbadoras (LARROSA, 2002, p. 70, tradução nossa).²³

E, embora possamos afirmar que, em um primeiro momento, o/a estrangeiro/a surge como estranheza, a sociedade apresenta eficientes recursos que servem para anular o que se apresenta como inquietante para ‘nós’, sendo que, para que sua estranheza seja neutralizada, é necessário que nos familiarizemos com o que identificamos como suas diferenças. Logo, a representação da diversidade funcionaria, simbolicamente, como a identificação *sociopolicial* dos/as estrangeiros/as, estabelecendo uma diferença entre os/as cidadãos/ãs e os/as *forasteiros/as*, determinando a cada um/a uma identidade diferente. Assim,

[...] convenientemente representado e identificado, inativada sua estranheza perturbadora, o outro estrangeiro já não dá medo. A neutralização de sua e sua estranheza não é, senão um efeito de nossa

²¹ Nomenclatura utilizada pelo autor (Op. Cit.)

²² Tradução própria do termo utilizado por Larrosa (2002) para *cualidades diferenciales*.

²³ “Sentir la extrañeza de lo propio y no poder sentirse más en casa, ese es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino la salida de sí mismo (su permanente puesta en cuestión) en el encuentro con el otro [...]. Junto a nosotros, los otros, los extranjeros, esos seres generalmente oscuros y siempre enigmáticos que ya no podemos ignorar tan fácilmente y cuya sola presencia provoca reacciones contradictorias, inquietantes a veces”.

covardia e nossa necessidade de apenas permitirmos encontros seguros e protegidos, planejados e sem surpresas, convenientemente previstos e desvelados sempre de toda incerteza (LARROSA, 2002, p. 82, tradução nossa).²⁴

Nesse mesmo caminho, Skliar (2006, p. 18) questiona se “[...] há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade?”. Para ele, o uso do termo normal seria nada mais do que a expressão de uma arrogante pretensão de normalização, “que não é mais que a violenta imposição de uma suposta identidade única, fictícia e sem fissuras daquilo que é pensado como o ‘normal’”, assim, ‘normalizar’ significaria, “escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’, a única identidade possível, a única identidade ‘verdadeira’” (SKLIAR, 2006, p. 18). A partir dessas definições, deparamo-nos com a normalização de vários aspectos de nossa existência, traduzidas pelo autor como o normal corporal, o normal da língua, o normal na aprendizagem, o normal da sexualidade, o normal do comportamento, o normal da escrita e da leitura, o normal da atenção, o normal escolar, dentre outros.

Afirma, também, que vivemos tempos de obsessão pelo ‘outro’, sendo que, dentro da lógica de uma sociedade entendida como multicultural a pergunta pelo outro acaba sendo em referência ao outro que é (in)específico. Logo, a diferença partiria da determinação sobre aquilo que dois seres diferem, longe do entendimento trazido pelo conceito de alteridade, termo que traz uma compreensão de que existe outro ser, sem determinações e sem diferenças oposicionais. Se considerarmos o que já foi afirmado no início deste subitem – de que só nomeamos aqui o que nos faz sentido –, entenderemos que é possível encontrar distinção entre os termos ‘diferença(s)’ e ‘diferente(s)’:

[...] os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. [...] O fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas

²⁴ “Convenientemente re-presentado e identificado, desactivada ya su inquietante extrañeza, el otro extranjero ya no da miedo. La neutralización de su extrañeza no es quizá sino un efecto de nuestra cobardía e nuestra necesidad de permitirnos sólo encuentros seguros y asegurados, planificados y sin sorpresas, convenientemente pre-vistos y despojados siempre de toda incertidumbre”.

e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc. (SKLIAR, 2006, p. 23).

A partir disso, entendemos que as diferenças são, em verdade, políticas e, portanto, de oposição, o que nos direciona para a questão da obsessão pelo/a outro/a, fenômeno que o/a transformaria/a em *portador/a* de um traço ou de uma marca identitária que acreditamos ser particular. Nessa perspectiva, a diferença é entendida como um traço do/a outro/a sobre quem falamos e não uma diferença entre nós, sendo assim, compreendida como emancipada de qualquer contexto, descolada de um processo histórico-cultural que dê sentido à sua existência. Skliar (2006) destaca, ainda, o termo *diferencialismo* que consistiria em separar e diferenciar as marcas “diferentes” que recorrentemente assumem uma conotação pejorativa, denunciando que, na verdade, a preocupação com as diferenças tem se transformado em uma obsessão pelos/as “diferentes”. Assim, o problema está menos em buscar uma boa definição de “diferenças” do que em diariamente inventar os/as outros/as “diferentes”. Nossa produção do/s outro/a permanece, então, intocável, de modo que ainda nos sentimos seguros/as por estarmos do lado da normalidade, tomado como naturalmente o lado dos/as bons/as:

Essas formas inovadoras de diferença – de corpo, de aprendizagem, de língua, de sexualidade, de movimento etc. – devem ser vistas não como um atributo e/ou propriedade e/ou característica “dos diferentes”, mas como a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas (SKLIAR, 2006, p. 27).

Consequentemente, o contato com o/a outro/a passa a ser possível apenas ao transformá-lo/a em objeto dentro da lógica de *diferencialismo*, o que o autor afirma ser uma das modalidades do racismo. Pode ainda ser expresso em termos de tolerância, respeito ou aceitação, reduzindo a alteridade a algo próximo e obrigatoriamente parecido a nós, mais assimilável, tornando os/as outros/as o que chama de simulacro, ou seja, uma imitação (cruel) do que entendemos ser uma identidade normal. Logo,

[...] falar de “diversidade” parece ser uma forma de pensar o furacão cultural e educativo desde um cômodo escritório e, mais que isso, de manter intacta aquela distância, aquela fronteira, aquele limite – que é uma invenção histórica e política – que separa o que é diversidade

daquilo que não o é. Assim, “diversidade” se parece muito mais com a palavra “diferentes”, anteriormente mencionada como uma ideia mais ou menos modesta da “diferença” (SKLIAR, 2006, p. 28).

O autor permite-nos afirmar que tudo é, então, diferença, não existindo, pois, alguma coisa que seria o seu oposto. Considerando, também, o que Woodward (2007) afirma sobre os significados serem produzidos de modo diferente em cada cultura, apresentando-se, então, como expressões particulares de classificar e significar o mundo, ainda assim, identificamos um grupo específico que segue sendo representado de modo semelhante em grande parte das sociedades ocidentais europeias e americanas colonizadas, ao longo de diferentes momentos históricos. Um grupo de pessoas que vêm sendo, constantemente, posicionadas “as outras” em relação a “nós”, como anormais em relação às normais. Percebemos um esforço constante em transformar determinadas características desses sujeitos em marcas identitárias e, assim, determinar seu lugar social na comunidade. Estamos aludindo às pessoas com diferenças funcionais, que, historicamente, têm sofrido as consequências da exposição de suas deformidades, de sua falta de eficiência, de suas incapacidades, entendidas, pejorativamente, como marcas de sua diferença perante a norma, relegadas, assim, a viver em uma sociedade normalizadora, que busca reconhecer suas diferenças para melhor as controlar e justificar sua tutela, sua inferiorização.

Indubitavelmente, as diferenças caracterizam nossa condição mesma de seres humanos. E, considerando a história de nossos processos de socialização, é possível captar o movimento em que certas diferenças, em um ato simbólico, são capturadas pelo discurso e utilizadas como elemento de rebaixamento do/a outro/a, impedindo-o/a de participar de forma plena da vida pública. Em nossa sociedade, o discurso hegemônico, portanto, cria um deslocamento das diferenças, que se reduzem a desigualdades, retirando daqueles/as assim marcados/as sua dignidade. A esse deslocamento chamaremos *estigma*. Em termos gerais, mesmo que nosso referencial permita-nos assumir que o que é estigma em uma sociedade pode não ser em outra, essa lógica parece não funcionar no caso específico das pessoas com diferenças funcionais, que seguem sendo posicionadas depreciativamente do lado dos/as anormais, sofrendo, diariamente, as consequências da exclusão e da estigmatização em uma sociedade normalizadora.

Para conceituar o termo, recorremos a Goffman (1988, p. 14), que afirma seu uso já na Grécia Antiga, que o empregava para referir-se a sinais do corpo com os quais se buscava revelar alguma condição extraordinária, benigna ou maléfica, sobre o estado moral de quem os exibia. Na Era Cristã, acrescentou-se ao termo dois novos sentidos metafóricos, um que se referia aos sinais corporais como revelações da graça divina, e o outro que criava uma alusão depreciativa à pertença étnica, regional ou religiosa, indicando três tipos diferentes de estigma: “as abominações do corpo”, “as culpas de caráter individual” e “os estigmas tribais de raça, nação e religião”. Em suas palavras:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. Por exemplo, alguns cargos na América obrigam os seus ocupantes que não tenham a educação universitária esperada a esconderem isso; outros cargos, entretanto, podem levar os que os ocupam e que possuem uma educação superior a manter isso em segredo para não serem considerados fracassados ou estranhos (GOFFMAN, 1988, p. 13)²⁵.

Sobre o estigma, nos dias atuais, permanece o emprego, predominantemente, com sentido relacionado à desgraça, a um atributo profundamente depreciativo, portanto, quando dizemos que uma pessoa está sendo estigmatizada, referimo-nos à produção social em que se torna patente que ela está sofrendo depreciação, marginalização e negação de direitos em virtude de alguma marca ou atributo que se convencionou, simbolicamente, chamar de estigmatizante, sendo considerados/as normais “nós” e “aqueles que não se afastam negativamente das expectativas

²⁵ Foucault (2001), de modo semelhante, apresenta três figuras que, para ele, compõem o campo da anomalia, sendo elas o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. Sobre a primeira categoria, em que estariam as pessoas com diferenças funcionais, explica “a noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica [...], pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, infração às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. [...] De fato, o monstro contradiz a lei. [...]. Podemos dizer que o que faz a força e a capacidade de inquietação do monstro é que, ao mesmo tempo que viola a lei, ele a deixa sem voz. [...]. No fundo, o que o monstro suscita, no mesmo momento em que, por sua existência, ele viola a lei, não é a resposta da lei, mas outra coisa bem diferente. Será a violência, será a vontade de supressão pura e simples, ou serão os cuidados médicos, ou será a piedade. [...]. Descobrir qual o fundo de monstrosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades é o problema que vamos encontrar ao longo de todo o século XIX”.

particulares em questão” (GOFFMAN, 1988, p. 14). Isso reflete a tendência descrita por Silva (2007) de assumir como norma nossas próprias identidades.

Desse modo, a partir do ponto de vista daqueles evidenciados como pertencentes ao campo identitário dos chamados normais, a diferença funcional será destacada apenas como um traço, ou como uma qualidade diferencial, para empregar o termo utilizado por Larrosa (2002) que prevalecerá em comparação aos demais atributos do sujeito. Tal processo pode ser explicado pelo que o autor indica ser as expectativas normativas da sociedade mais ampla. Nesse sentido, há certo esforço para que o sujeito seja reduzido, classificado e identificado unicamente como uma “pessoa com deficiência”, estando a classificação relacionada com o controle social, assim evidenciado pelo autor:

[...] a estigmatização daqueles que têm maus antecedentes morais pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição; e a desvalorização daqueles que têm desfigurações físicas pode, talvez, ser interpretada como uma contribuição à necessidade de restrição à escolha do par (GOFFMAN, 1988, p. 149).

O autor revela, ainda, que “por definição, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano” (GOFFMAN, 1988, p. 15). E, embora sua assertiva pareça um tanto quanto exagerada e fora dos referenciais que temos utilizados até então, a falta de garantia dos direitos mais básicos às pessoas nessa condição acaba por validar o fato de que o processo de estigmatização nada mais é do que uma maneira de desumanizar aqueles/as que são arbitrariamente incluídos nessa categoria. Baseados nessa lógica de rebaixamento da dignidade do/a outro/a, pela qual nos autorizamos a prescindir do contato com ele/a, é que efetivamos diversos tipos de discriminações, como descrito abaixo:

Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1988, p. 15.).

Bauman (2017, p. 44) recorre ao autor e ao conceito de estigma para tratar da questão dos refugiados, reconhecendo que:

[...] o resultado direto disso [da estigmatização] é uma recusa cega à aceitação social e a alienação de pessoas categorizadas como anômalas. As pessoas estigmatizadas são repelidas, expulsas, banidas do grupo a que poderiam aspirar – e ainda, abertamente ou no fundo de seu coração, aspiram –, mas do qual foram excluídas e ao qual foram impedidas de retornar – depois de serem, além disso, para piorar ainda mais as coisas, pressionadas a reconhecer e aceitar o veredicto público de sua imperfeição e, portanto, de inferioridade: seu fracasso autoimposto em atingir um padrão do qual se declara oficialmente depender o visto de entrada no grupo desejado.

Não precisamos ir longe para exemplificar as práticas de violência sobre as pessoas consideradas anormais em nossa sociedade, pois podemos sempre nos lembrar dos casos que estão bem próximos de nós, referindo-nos àqueles/as residentes do maior hospício brasileiro, que nas palavras de Arbex (2013, p.13) surgem como

[...] ignorados de tal. Eram um não ser. Pela narrativa, eles retornam, como Maria de Jesus, internada porque se sentia triste, Antônio da Silva, porque era epilético. Ou ainda Antonio Gomes da Silva, sem diagnóstico, que ficou vinte e um dos trinta e quatro anos de internação mudo porque ninguém se lembrou de perguntar se ele falava. São sobreviventes de um holocausto que atravessou a maior parte do século XX, vivido no Colônia, como é chamado o maior hospício do Brasil, na cidade mineira de Barbacena²⁶.

Quantas pessoas não sofreram devido a esse pensamento? Quantas não se sentiram aterrorizadas e nunca foram salvas? Quantos seres humanos foram abandonados e exterminados em hospitais que, na realidade, tratavam-se de campos de extermínio? Quantos sujeitos que, por não aceitarem a ordem social imposta, foram retirados do caminho e aprisionados em lugares como esse?²⁷

Desse modo, entendendo que a produção simbólica do estigma ganha materialidade no que produzimos socialmente, Goffman (1988) identifica a existência

²⁶ O Colônia é considerado o maior hospício do Brasil, localizado em Barbacena, Minas Gerais e construído no início do século XX. Foi lá onde sessenta mil pessoas perderam suas vidas, no período em que “a loucura dos chamados normais dizimou, pelo menos, duas gerações de inocentes em 18.250 dias de horror” (ARBEX, 2013, p. 26). Ainda hoje restam 200 sobreviventes.

²⁷ A falta de critério médico para as internações eram rotina. Estima-se que 70% dos/as atendidos/as não tivessem alguma condição de sofrimento psíquico intenso, mas a sua diferença ameaçava a ordem pública. “Por isso, o Colônia tornou-se o destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados insanos” (ARBEX, 2013, p. 26).

de duas possíveis respostas sociais daqueles/as que recebem a marca do estigma em relação à maneira como percebem a si mesmos/as nas relações sociais. De um certo modo, essas atitudes parecem um tanto quanto estereotipadas, mas são algumas das formas pelas quais se perpetua a sustentação social da normalidade. A primeira resposta seria, então, acreditar que sua característica tornada distintiva é prontamente identificada pelos/as demais, o que o/a coloca em uma condição de *desacreditado/a*. Podemos imaginar ainda que a marca que caracteriza seu estigma não é assim tão óbvia, assumindo o sujeito a condição de *desacreditável*. Por fim, Bauman (2017, p. 45) acrescenta uma categoria ao que foi proposto pelo autor:

Permitam-se acrescentar, contudo, que – como sempre – ser convencido de sua própria “normalidade” não pode ser um empreendimento solitário nem uma realização individual. Para ser *de fato* convincente – para afastar suspeitas de que isso seja um produto da imaginação –, a condição de “ser convencido” exige uma afirmação do grupo, e nem todo grupo será adequado para expressá-lo com autoridade. Só uma confirmação pelos entes queridos pode tornar a condição de “ser convencido” segura e imune às opiniões e ações da “sociedade mais ampla”. As pessoas que seguem o padrão da terceira das reações mencionadas naturalmente buscam de modo frenético um grupo que atenda a esses critérios – e que ao mesmo tempo esteja pronto a admiti-las e possa garantir que vai preservar em termos coletivos a condição aprimorada que reivindicam.

A partir do que discutimos, uma vez que se inicia um processo de classificação e categorização de um grupo sobre outro, parte daqueles/as que ocupam uma posição privilegiada na sociedade estabelecem os lugares sociais ao quais os demais sujeitos devem pertencer. No exemplo anterior, quando Maria de Jesus é internada porque se sentia triste ou Antônio da Silva, porque era epilético, percebemos que há muitas formas de se estigmatizar alguém a partir do que a sociedade aceita como sendo uma marca de ‘anormalidade’. E, uma vez que, nesta sociedade da qual falamos, convencionou-se tratar das pessoas com diferenças funcionais como o desvio. Tal ato simbólico produzido discursivamente implica que procuremos marcas corporais que, para nós, denuncia a diferença do outro.

Mas, quando a marca não está lá, iniciamos novos processos de significações. Nesse sentido, o que é o diagnóstico senão ele próprio um estigma, posto produzir uma condição que define o lugar social de determinado sujeito e seus modos de existência? É na cultura que as ideias hegemônicas sobre o que será considerado central e o que será

marginal são construídas, assim, inicia-se um processo de identificação daqueles/as que deveriam ou não estar em determinados ambientes sociais, como quando a legitimidade da presença de uma pessoa com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física é questionada. E nossas experiências têm demonstrado que as aulas desse componente não têm sido construídas para que esse grupo social possa efetivamente participar. Por isso a caracterizamos, logo no início desse trabalho, como excludente e monocultural.

Com isso, não estamos negando a possibilidade de cada sujeito fazer uma leitura de mundo diversificada, a partir das diferentes representações a que tiver acesso, entretanto, o que pretendemos destacar é que, na cultura, algumas representações passam a ser privilegiadas e tornam-se hegemônicas. Logo, embora a resistência a determinado tipo de pensamento sempre seja possível, é inegável a existência de representações predominantes, o que, historicamente, nunca foi um direito do grupo de pessoas com diferenças funcionais. Sua representação nunca foi hegemônica na sociedade, mas, ao contrário, a produção social da deficiência como incapacidade foi, predominantemente, vista sob o crivo da anormalidade. Podemos dizer, então, que, historicamente, as pessoas com diferenças funcionais foram hegemonicamente estigmatizadas, sendo a deficiência/não eficiência sua marca identitária em destaque.

A partir do que foi explanado até o momento, temos que aqueles/as que serão considerados/as normais são legitimados/as a impor aos/as demais normas que estejam de acordo com seus próprios referenciais, prometendo, com isso, boas relações consigo mesmos e com sua comunidade e tornando-se, assim, completos e pertencentes a um grupo. Entretanto, a situação que se revela é que, mesmo que o sujeito rotulado como anormal assuma os padrões a ele impostos, e que, dessa forma, seja dito a ele que, a partir desse momento, foi-lhe concedido o privilégio de fazer parte da sociedade como se fosse um igual, sua inserção se dá via a lógica da concessão, do favor, e não do direito. Favor condicionado à adequação de suas atitudes, expressa, principalmente, no compromisso com a profusão do ideário de normalidade como via de acesso ao conjunto da sociedade (GOFFMAN, 1988).

Como já afirmava Goffman (1988), o expediente da normalização, muitas vezes defendido inclusive por aqueles/as chamados/as por ele de desacreditados/as, desenha o principal meio de defesa e promoção do *status quo*: as próprias pessoas estigmatizadas

professando ardorosamente os ideais hegemônicos, mesmo que, pessoalmente, seja impossível realizá-los. Mesmo que algumas normas não poderão ser, jamais, atendidas de forma plena em todos os momentos por aqueles/as que buscam a normificação²⁸. Como destaca o autor, o único que não terá do que se envergonhar, devido às normas estabelecidas na sociedade, será o sujeito que preencher as características de homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do hemisfério norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com um sucesso recente nos esportes, condição que, obviamente, jamais poderá ser atendida, uma vez que se trata de uma abstração, o que nos coloca na posição de sempre buscar o impossível. Isso não cria um movimento de oposição, mas explica muito do sentido social do estigma.

Em função do que discutimos até o momento, entendemos que o corpo assume um lugar de destaque ao ser o lugar onde as diferenças ganham materialidade e, por essa razão, tornam-se possíveis de ser detectadas e processadas pela cultura e pelas expectativas normativas sociais vigentes, tornando-se, como dissemos, marcas identitárias e, até mesmo, estigmas. Assim como afirma Louro (2003), é por meio das imposições culturais que construímos os corpos de maneira que o moldemos aos padrões estéticos, higiênicos e morais dos grupos aos quais afirmamos pertencer e, desse modo, muito investimos nele.

Nesse contexto, surge a expressão *capacitismo*, que alude “[...] a atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p. 3272). De acordo com a autora, é essa postura dominante que impede modos de ser e estar no mundo, à medida que deslegitima percepções, pensamentos, manifestações das pessoas com diferenças funcionais, tomadas *a priori* como formas menos elaboradas e menos funcionais. Nesse sentido, gera um discurso que pressupõe normalização para, então, condicionalmente e desde fora da realidade das pessoas com diferenças funcionais e sem elas, avaliar suas condições de acesso aos direitos e seu reconhecimento como sujeitos dignos.

Assumimos, aqui, o corpo, ou corpo-sujeito, como expressão material de identidades, diferenças e, também, práticas corporais, geradas no âmbito da cultura e,

²⁸ *Normificação*, de acordo com Goffman (*Op. cit.*) refere-se à tentativa da pessoa na condição de estigmatização de buscar minimizar suas diferenças a partir da aproximação com as normas sociais e padronizações impostas na sociedade.

por isso, nomeadas como manifestações da cultura corporal, estudadas não somente, mas distintivamente, pela Educação Física. Tais questões serão tratadas a seguir.

I.2.3 O corpo-sujeito sob o olhar da pós-modernidade e a ressignificação da deficiência a partir de novas pistas da cultura corporal

Fundamentadas principalmente em Woodward (2007), Louro (2003), Butler (2003) e Hall (2007), partimos da compreensão de corpo como sendo a expressão material da subjetividade do sujeito, logo, como uma construção cultural realizada a partir de práticas discursivas no interior das relações sociais de determinada sociedade. Compreendemos, ainda, que os mais variados significados compartilhados no interior das relações sociais de cada grupo geram e são gerados por sujeitos, que, também, são diferentes em sua representação. Desse modo, as manifestações da cultura corporal serão, necessariamente, diversas em cada cultura.

É no corpo e pelo corpo que assumimos uma posição de resistência e de contestação e que nos posicionamos contra a homogeneização cultural, mediante símbolos e representações evidenciados, ora sobre si – com a utilização de adornos, pinturas, escarificações, tatuagens, vestimentas e ornamentos – ora consigo, por meio da expressão das manifestações da cultura corporal. Entretanto, também é no corpo que se mostram as marcas da dominação e da reprodução de padrões alienados e alienantes. Assim, percebemos o corpo como revelador de um movimento constante que suscita posições de resistência que se esforçam para não se deixar capturar pela cultura dominante, assim como reproduz os padrões de dominação representados pelo discurso hegemônico, manifestando-se, então, como a expressão da negociação do sujeito com a cultura. Portanto, é no corpo-sujeito que as identidades e as diferenças são constituídas e os estigmas são ressignificados. É no corpo, também, que buscamos pistas que, em sua representação, denunciam a imoralidade do sujeito e por isso constantemente deparamo-nos com expressões como “nossa, nem parece que tem deficiência”, indicado a busca por uma correlação corporal que indique a existência da deficiência.

Hall (2007) afirma que a cultura está presente nas vozes e nas imagens incorpóreas e, indubitavelmente, cultura é um conceito e, como tal, abstrato; porém é o

corpo-sujeito que a viabiliza, que a constrói, que a expressa, sendo, então, manifesta por meio de rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções. Logo, são os sujeitos (ou corpo-sujeito) que a torna possível. Porém, persiste a convicção de que vivemos nossos corpos e, portanto, nossas identidades, de forma universal, mesmo que as práticas corporais sejam exemplos de quão profundamente nossas manifestações corporais são, acima de tudo, culturais e, por isso, expressas a partir de múltiplas possibilidades. Seguindo esse pensamento, apresentamos no subitem anterior que as identidades sociais são múltiplas e definidas no âmbito da cultura e, assim, constituem os sujeitos na medida em que estes atribuem sentido e reconhecem-se como pertencentes a determinado grupo social. Por outro lado, também afirmamos que o conceito de estigma representa um esforço social em fixar as identidades dos sujeitos por meio da identificação e classificação de marcas corporais, buscando, com isso, aspectos depreciativos no sujeito que impeçam sua participação social e o acesso a políticas públicas a certos grupos da população, como tem acontecido com as pessoas com diferenças funcionais até a contemporaneidade.

Desse modo, iniciamos a discussão sobre cultura corporal reconhecendo o corpo não como, meramente, um invólucro do que seria a parte imaterial dos sujeitos, nomeada como pensamento, cognição ou, ainda, alma, de forma a reduzi-lo a uma matéria inerente e essencial dos seres humanos, descolada de sua história e alheio ao contexto cultural, logo, cuja existência independeria de nossa ação. Conforme vimos anteriormente, os discursos fundamentados no ideário da medicalização e biologização da vida entendem o corpo por meio de características que se convencionou chamar de natureza. Sob essa perspectiva, o corpo seria estático, ideal e anterior ao sujeito, como se as próprias natureza e biologia não tivessem uma história e, portanto, não fossem, tal-qualmente construídas a partir de valores instituídos discursivamente no âmbito social.

À vista disso, é preciso reiterar que nos afastamos dos paradigmas que partem de uma ética do sujeito normal/anormal baseada em uma concepção de corpo como um fenômeno natural pura e simplesmente, entendendo aqueles que o habitam como indivíduos, ou seja, como seres geneticamente codificados, biologicamente formados e psicologicamente comandados e, portanto, passíveis de serem (re)programados e monitorados e, em caso de um suposto “defeito”, consertados. De outra forma, aproximamo-nos de referências que entendem a representação do corpo fundada, e constantemente reorganizada, a partir de princípios culturais, e que, uma vez inserido no

mundo cultural, toda sua construção, desde o primeiro instante de sua existência, passa a ser regulado por normas que vão, pouco a pouco, constituindo diferentes representações de sua materialidade, a partir do que cada grupo social espalhado pelo mundo entende por corpo. Por compartilhar esse paradigma, alicerçado, no conceito de cultura que considera o corpo como parte fundamental da constituição dos sujeitos no mundo, portanto, longe de ocorrer como um fato dado ou uma condição passiva, anterior à consciência humana, é que reconhecemos que o que é essencial ao corpo humano, sua materialidade biológica, não pode ser compreendida sem que, antes, seja concebida, formulado e expressa na cultura:

[...] nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através dos processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente (LOURO, 2003, p. 11).

Se foram, historicamente, amparadas por modelos biomédicos positivistas, como as diferenças funcionais podem ser compreendidas se não como defeito ou erro? Sob esse olhar, as pessoas com diferenças funcionais só poderiam ser entendidas como portadoras de alguma deformidade, anormalidade ou falta de eficiência, tratadas como organismos geneticamente indesejáveis, que nasceram com falhas e que precisam ser consertados de algum modo. Indivíduos cuja única e exclusiva possibilidade, às vezes apresentada, até como responsabilidade moral, é adaptar-se ao mundo dos normais. Porém, mesmo que consigam, de algum modo, adaptar-se aos padrões hegemônicos, as diferenças estarão ali, incorporadas em seu ser, evidenciadas em suas marcas corporais, lembrando-(n)os de que se afastam dos padrões normais da sociedade, ditados por aqueles/as que ocupam posições sociais centrais e que nunca reconhecerão as diferenças como completamente humanas. Importante destacar aqui que a crítica vai em direção a uma disputa ideológica do conceito de corpo ou, como estamos denominando, corpo-sujeito, não se referindo, assim, a um enfrentamento entre as duas grandes áreas do conhecimento em questão.

Posto isso, discutiremos as questões de corpo-sujeito sob uma perspectiva cultural. Eleger o paradigma cultural como referência para entender o corpo como uma construção social do sujeito (e vice-versa) e, portanto, compreender as diferenças, não

mais como um erro, mas como fundamentais em um mundo em que, a todo o momento, reinventamo-nos e reconstruímo-nos nas relações sociais não nos torna ingênuas em perceber que os referenciais sociais de corpo também criam sentimentos de repulsa e de exclusão para com as diferenças humanas e, especialmente, para com as pessoas com diferenças funcionais, já que assumimos serem as normas corporais construídas na coletividade e, portanto, disputadas no campo social por meio de políticas de identidade. Por essa razão, concordamos com Butler (2003, p. 154) quando propõe uma aproximação entre “sexo” e corpo na constituição dos sujeitos, e a relação entre corpo e normas regulatórias:

[...] Uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

A autora afirma que “[...] a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais”; desse modo, a própria manifestação dos corpos só é possível em virtude das normas culturais que se tornam, por sua vez, normas corporais, compreendendo que uma norma corporal não é somente aquilo que se passa com o sujeito e que o regula, mas algo pelo qual o sujeito é, também, construído (BUTLER, 2003, p. 155). Fica evidente, assim, que nossos corpos são marcados por valores culturais hegemônicos e padrões normatizadores, haja vista os diversos exemplos cotidianos de exclusão e violência para com aqueles e aquelas que se afastam dos modelos esperados pela sociedade, especificamente e, sobretudo, no que diz respeito aos padrões corporais.

Conforme exemplifica Paiva (2009, p. 170), ao afirmar que as pessoas com diferenças funcionais são um “corpo que carrega o emblema hegemônico da diferença”, revela um dos problemas gerados por uma sociedade definida pelas diferenças, uma vez que reconhece que essa população, dificilmente, será invisível quando do contato com outras pessoas que não carregam esse mesmo ‘código identitário’. Assim, ser invisível aos olhos dos demais não é uma opção particular, já que seus corpos são prontamente identificados como dissonantes. Para Woodward (2007), o corpo é uma das fronteiras

que delimitam o “nós” em relação aos “outros”, o que fundamenta a identidade, como já vimos. De forma semelhante, podemos entender que as informações sobre o estigma, para resgatar o termo, referem-se às características de alguém que são, de certa forma, permanentes e manifestadas por meio da expressão corporal quando na presença daqueles/as que olham para aquela marca sob o crivo da anormalidade. Essas características são tornadas signos corporificados, ou então, símbolos.

Percebemos, então, a grande importância do corpo na constituição dos sujeitos, porém, mais do que isso, como os entendimentos sobre ele atuam como um divisor de águas na qualidade das relações sociais às quais o sujeito está inserido. A depender do modelo social vigente, podemos ser incluídos e gozar da participação da vida social em sua melhor forma, ou, ao contrário, sermos automaticamente excluídos/as e rotulados/as, pelos entendimentos feitos a partir do que é significado em nossos corpos. O corpo passou a ser, então, quase uma profecia da identidade, a partir do qual nosso engajamento no mundo será dado. Tomado como uma unidade complexa, o corpo é fundamental no processo de medicalização, uma vez que esse modelo pressupõe o poder de olhar/diagnosticar e predizer/prognosticar, sendo, então, no corpo-sujeito que se efetivam as políticas de medicalização da vida. Porém, esse processo pode ser – e é – muito mais complexo do que pode parecer, afinal, uma dedução sobre a identidade de alguém a partir de suas marcas corporais é equivocada:

[...] aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados (LOURO, 2003, p. 14).

À vista disso, a autora afirma que corpo e identidade não são assim tão evidentes, sequer as identidades podem ser tidas como uma decorrência direta das pretensas evidências corporais. Contudo, mesmo que esse processo seja repleto de oscilações e contradições, é certo que há um grande investimento cultural pelo qual a sociedade objetiva fixar identidades, o que gera, enfim, aqueles/as que são considerados/as normais e os/as outras/as, tachados/as de incomuns, estranhos/as ou anormais. Essas afirmações ficam muito perceptíveis quando fazemos um exercício de

refletir sobre caso tivéssemos nascido com alguma diferença funcional, qual teria sido nosso acesso à vida social, quais teriam sido nossas possibilidades de reconhecimento social, e, mais radicalmente, que chances de viver dignamente teríamos tido. A modernidade deixou-nos uma herança que está em crise perante tantas mudanças em curso nas últimas décadas; a crise da identidade refere-se, afinal, ao momento em que percebemos que não há mais possibilidades de manter um sujeito centrado em uma única subjetividade. Logo, o sujeito contemporâneo é compreendido como descentrado, aquele que pode assumir diversas identidades possíveis (HALL, 2007).

Da mesma forma, o corpo, que expressa nossas diversas identidades, também já não pode mais ser tratado como imutável, uma vez que as tecnologias possibilitaram o acesso a um mundo até então inimaginável, o que gera novas formas de relacionamento e entendimento com/sobre o corpo:

A máquina do computador, máquina cibernética por excelência, e as novas tecnologias digitais a ela articuladas, pelas possibilidades de transformação tecnológica do corpo que instaura, faz multiplicar e proliferar novas metáforas e imagens do corpo: ‘corpo-hipertexto’ ou ‘hiper corpo’ no ciberespaço e na cibercultura; ‘corpo-genoma’, ‘corpo-programa’, ‘corpo código-livro’ na biotecnologia, na genômica, no Projeto Genoma Humano; ‘corpo virtual’, ‘corpo digital’ na realidade virtual, na telemedicina e no Projeto Humano Visível; ‘corpo imagem’ na computação gráfica, nas novas tecnologias de diagnóstico por imagens. [...] Logo, o *corpo*, ou melhor, a *forma corpo* também está sujeita a ‘atualizações’ que o processo de digitalização da vida instaura no mundo vivo como um todo. (LIMA, 2009, p. 30)

Nesse cenário, percebemos uma rápida e profunda mudança no trato com o corpo e a consequente expressão de diferentes estilos de vida, sendo que as tecnologias assumem um papel central nesse movimento. Surgem, também, novas maneiras de lidar com oposições até então clássicas como natureza e cultura, orgânico e inorgânico, real e virtual, vivo e morto, dentre outras possíveis combinações, que entram em colapso quando nos damos conta de que estão acontecendo mudanças sociais profundas, o que põe em cheque nossas antigas certezas. O sujeito da contemporaneidade passa a lidar com novas possibilidades de construir seu corpo e, portanto, com sua subjetividade, podendo relacionar-se consigo mesmo de distintas maneiras em distintos momentos de sua vida, uma vez que as fronteiras entre o que é biológico e o que é tecnológico estão sendo quebradas.

De acordo com Lima (2009, p. 31), “cada vez mais, a tecnologia investe no biológico e a biologia invade o mundo das máquinas”, o que geraria o que o autor denominou que “sistemas bióticos”²⁹. Para Tucherman (2009), esse novo cenário possibilita a criação do que podemos chamar de sujeitos híbridos, que integram componentes biológicos, mecânicos, eletrônicos e digitais já não são possíveis apenas nas narrativas de ficção científica, e afirma que não é mera coincidência que este tema esteja tão presente na temática dos filmes deste gênero nos últimos tempos. O que é certo é que nossa compreensão de corpo, certamente, deve considerar as novas possibilidades que estão gerando, por sua vez, o que chama de *identidades híbridas*.

Contudo, o que parece surgir como uma novidade nos principais textos que tratam das transformações da contemporaneidade, não parece ser tão novo na trajetória das experiências corporais das pessoas com diferenças funcionais, que já há muito tempo convivem com o artificial integrando seus corpos e constituindo suas identidades, ou será que podemos considerar a integralidade de uma pessoa com paraplegia de forma separada de sua cadeira de rodas, a de um sujeito que tenha passado por um processo de amputação de forma alheia à sua prótese ou de uma pessoa com deficiência visual da tecnologia da qual faça uso para leitura, por exemplo? Nesse sentido

Os sujeitos portadores de deficiência que fazem uso da cadeira de rodas como prótese, agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários que, provavelmente, permite-nos reconhecê-los a partir de sua monstruosidade. Talvez não seja arriscado dizer que a cadeira de rodas é, ela mesma, a representação da deficiência. Traz por si só as marcas de uma historicidade carregada de horror e segregação, que a caracteriza culturalmente como elemento constrangedor e subjacente. A sociedade ocidental lhe atribui sentidos que destacam, senão a maior, talvez a mais temida das diferenças, aquela que lhe imprime o signo da invalidez (NOVAES, 2009, p. 170).

²⁹ De acordo com Lima (2009, p. 31) “A ‘revolução digital’ que se desdobrou a partir da cibernética circunscreve um vasto espaço de debate sobre ciborgues, replicantes e outras entidades pós-humanas, inumanas, que estão complicando as ideias ocidentais sobre ‘o que significa ser humano’. Mais do que a metáfora, a realidade do ciborgue e sua inegável presença em nosso meio, que põe em questão a ontologia do humano: *quem somos nós?* Onde termina o humano e onde começa a máquina? Ou, dada a ubiquidade das máquinas, a questão pode ser reformulada: onde termina a máquina e onde começa o humano?”. Deste modo, o autor sugere o termo , referindo-se à integração da tecnologia cibernética nos corpos humanos, o que transgride, se não, apaga, as fronteiras entre o que é orgânico e o que é inerte, gerando uma hibridização entre homem e máquina.

Em que pese à inadequação da terminologia (portadores), que remete à ideia de que a deficiência possa ser tomada como algo extrínseco ao sujeito, o autor discute a produção de vidas híbridas. As pessoas com diferenças funcionais têm convivido com as máquinas há muito mais tempo do que o conjunto da sociedade pode imaginar. Portanto, temos convivido com os chamados *ciborgues* também há mais tempo do que poderíamos prever. Mas, acreditamos que a grande urgência do tema na atualidade dê-se pela facilidade de corrigir toda e qualquer insatisfação física e mental com as qual as pessoas deparam em seu cotidiano:

Tornou-se urgente eliminar toda e qualquer insatisfação física e mental, acabar com uma real ou suposta imperfeição, corrigir cada detalhe, construir a forma considerada mais adequada, prevenir uma embrionária possibilidade de doença, alterar características que nos desagradam, manter o vigor da juventude, exibir a aparência mais saudável, festejar a beleza conquistada com a ajuda dos avanços tecnológicos e científicos: regimes, terapias, cosméticos, cirurgia, uso de próteses, novos medicamentos, manipulação genética. [...] O culto ao corpo se tornou um estilo de vida, mas de uma vida tecnocientífica (COUTO, 2009, p. 41).

Assim, não é estranho que a idolatria do corpo tenha se tornado tão evidente nas últimas décadas, coincidentemente, no mesmo momento em que o estudo das tecnologias tenha, igualmente, tornado-se mais notório. O corpo passa, então, a ser considerado permanentemente inacabado e, portanto, passível a reparações; assim como acontece com as tecnologias, o sujeito deve correr contra o tempo para que seu corpo não se torne ultrapassado; a busca pela performance faz-se quase como uma disputa contra o que se poderia convencionar como uma *obsolescência programada do corpo*³⁰, o qual “se tornou o lugar ideal para todo tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e o principal objeto de consumo no capitalismo avançado” (COUTO, 2009, p. 51).

E como não poderia deixar de ser dentro de um sistema capitalista, o corpo passou a ser entendido como uma mercadoria, para o qual se vendem aperfeiçoamento, reparos, eficiência e promessas de sucesso dentro da corrida pelo poder. Não basta mais aspirar tornar-se – ou ao menos tentar incansavelmente parecer – ocidental, branco e cristão, mas há de se ter um bom condicionamento físico, ou seja, ser saudável, e, nesse

³⁰ Usamos esse termo para relacionarmos o projeto capitalista de programar tecnologias para que tenham uma baixa duração ao fenômeno descrito por Couto (*Op. cit.*), aparentemente semelhante, que estamos identificando em relação aos sujeitos e seus corpos.

momento, as academias surgem como centros de produção de corpos padronizados pelo ideário normativo de corpo na sociedade contemporânea:

As pessoas inseridas nessas modalidades últimas de culto ao corpo, comprometidas com as transformações e remodelagens, são socialmente aceitas, integradas e aclamadas como exemplos a serem copiados. De outro lado, pouco comprometidas, não fortemente estimuladas e estressadas com as obrigações crescentes das mudanças são socialmente excluídas, menosprezadas, consideradas irresponsáveis e culpadas pelos seus supostos defeitos e deficiências corporais (COUTO, 2009, p. 55).

Podemos dizer, então, que além da biologização e da medicalização da vida, devemos lidar, ainda, com a sua artificialização³¹, em cuja perspectiva o corpo não seria mais fundado a partir da dicotomia corpo e mente, mas na tricotomia corpo-mente-máquina, cujos desdobramentos permitem o constante aprimoramento dos corpos em busca de uma melhor eficiência. Dessa maneira, “o corpo já não é mais a ‘encarnação irreduzível’ ou a fatalidade ontológica que sustentava nossos processos identitários modernos, mas uma construção pessoal, disponível para múltiplas metamorfoses [...]” (TUCHERMAN, 2009, p. 15). Essa nova concepção de corpo, quase que a partir de uma “exposição performática”, na qual a aparência está em uma posição central³² de interesse e investimento, traz consequências para a construção da identidade, na forma como (não) entendemos, percebemos e aceitamos as nossas próprias eficiências e deficiências e a dos outros, ambas marcadas corporalmente.

Nunes (2013) destaca que, em uma sociedade na qual a concepção de vida humana já não é mais marcada, predominantemente, pela vontade divina, mas é possível, de certa forma, prever e, até mesmo, alterar as características genéticas do sujeito que virá ao mundo, depararmos com a possibilidade de selecionar os “melhores” e os “piores” atributos e, assim, passaríamos, em um futuro próximo, a depararmos com outra forma de preconceito, no qual o reconhecimento do ‘outro’ dar-se-ia pela valorização da carga genética dos sujeitos, de modo que a classificação dos corpos entre válidos e inválidos gerasse o que o autor chama de *genoísmo*, processo

³¹ Termo proposto por (TUCHERMAN, 2009, p. 13).

³² Tucherman (2009, p. 17) traz o termo “centralidade do corpo”.

que repugna aqueles corpos que se distanciam do padrão exemplar construído como sendo o corpo jovem, forte e belo.

Nesse cenário no qual se assume um padrão tão estabelecido para a aparência corporal, como se situa o corpo da pessoa com diferença funcional? Nunes (2013) afirma que, em uma sociedade que visa ao corpo sadio, a pedagogia do fitness e da alimentação saudável, referências altamente financiadas pelas indústrias médicas, farmacológicas e da telecomunicação, a governabilidade dos corpos surge como um mecanismo altamente eficiente, pois, diferentemente do que ocorria na modernidade, na qual havia instituições de controle e adestramento dos corpos, na contemporaneidade os próprios sujeitos são os controladores de si e dos outros; a questão do corpo deixa de ser, assim, um sentimento individual e passa a constituir-se como uma questão política, de moral e, portanto, de identidade.

A partir dessa nova concepção de corpo, o sujeito que se configura como o outro é aquele que não se encaixa nos padrões já destacados; logo, em uma sociedade que entende o corpo como um objeto de desejo, o corpo da pessoa com deficiência não é desejado, pois é um corpo entendido como dissonante, que é significado como aquele que carrega uma marca depreciativa (ou o que estamos chamando de estigma) e que, por isso, não pode assumir as mesmas funções relegadas àqueles que possuem um corpo dentro de aspectos inseridos em uma determinada ‘normalidade’. Assim, esse é um corpo que quase sempre assusta, causando sentimentos de estranhamento e repulsa:

[...] todo corpo que não se perfila a esse projeto médico e cultural de uma corporeidade-moeda e hedonista tende a ser classificado como um corpo dissonante, [...], não válido quando comparado e confrontado com a lógica da boa forma e do vigor físicos. [...] O corpo dissonante, exemplarmente ilustrado pelo corpo de deficientes físicos, só é atrativo e consumível na cultura de massa quando apresentado sob a configuração de espetáculo ou denúncia. Quando naturalizado e exibido sem artifícios, reduz-se a objeto causador de estranhamento e rejeição, por representar a negação ameaçadora do desejo de sedução e aceitação (FONTES, 2009, p. 85).

A partir das ideias apresentadas neste subitem, parece-nos fundamental pensar as pessoas com diferenças funcionais (mas não só elas) a partir do que Paiva (2009, p. 143) denominou como perspectiva pós-humana, uma vez que os referenciais anteriores parecem não ser mais suficientes para compreender as transformações que estão sendo estabelecidas no campo da cultura no que se refere às representações do corpo. O autor

afirma que vivemos um momento de tensão no qual, ao mesmo tempo em que a contestação das identidades está gerando novas e híbridas formas de representação, em muito possibilitadas pelas novas tecnologias, ainda vivemos em um modelo de sociedade que institui dois lugares possíveis para o sujeito habitar, o do ‘eu’ ou o do ‘outro’, que, por sua vez, constituem inúmeros desdobramentos possíveis, como ‘feio’ e ‘bonito’, ‘bom’ e ‘ruim’, ‘eficiente’ e ‘ineficiente’, ‘nativo’ e ‘estrangeiro’, ‘normal’ e ‘anormal’, sendo que, estas oposições constituem-se, não a partir de uma característica natural biológica, mas de uma questão política de estabelecer o grupo de pessoas que terão acesso ao poder ou que, ao contrário, serão marginalizados.

Nesse sentido, podemos citar as chamadas Teorias Freak, cujo trecho do manifesto sintetiza o poder das vozes daqueles/as que resolveram assumir seus corpos, suas identidades e, claro, suas vidas desviantes, de modo a tornar a autoafirmação dos que são marcados pela diferença, partindo do pressuposto de que ser invisível deve ser uma escolha própria e não uma imposição de outrem, um ato de exclusão:

Somos a mulher vampiro, o enigma, o homem lagarto. Somos o gato que não é macho e nem fêmea e é. Somos a mulher com pênis, o homem com vagina, o menino sem genital, sem nariz, somos as pessoas que não têm gênero. Somos o ruído das normatividades sexuais. Somos o anjo, o demônio, o alien, o cyborg, o xamã. Somos o pássaro, o diamante negro, o tabuleiro, as deusas, os heróis e os vilões das histórias e mitologias. Somos o passado, o presente e o futuro. Somos zumbis, a negra, guerreiras, entidades de chifres, línguas bipartidas e alma serena. Somos quimeras. Somos as cicatrizes dos nossos corpos. Somos os amputados, as cegas bailarinas, os surdos e os mudos eloquentes. Embalamos o mundo em uma cadeira de rodas (ANGEL, 2016).

Com isso, acordamos que classificar os sujeitos na cultura é uma questão política, de modo que:

Esse corpo diferente, das sombras de sua agonia, interpelado e classificado pelos discursos dominantes na sociedade, sucumbe à hegemonia da normalidade e recluso, quase invisível, desafia seu cárcere. Desde então encara a fatalidade dos significados políticos que o desqualifica socialmente e, resignado, veste o artifício que o marca porque já não lhe resta o que vestir (PAIVA, 2009, p. 171).

De modo que possamos iniciar uma reflexão sobre a relação entre cultura e práticas corporais, recorreremos à Moreira e Candau (2007, p. 12) que concebem a cultura

como um “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”, sendo que essas práticas se apresentam como um campo de constante disputa por validação de significados. E, então a cultura corporal, como uma atividade cultural, também se manifesta como um território de luta, contestação e resistência, no que se refere ao que Neira e Nunes (2007) chamam de “intencionalidade comunicativa do movimento”. Em suas palavras:

Nestes tempos, as ações que visam a educação do corpo precisam contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sócio-histórico-política sobre toda a produção em torno das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera pública de todos os grupos que compõem a sociedade. Todo comportamento corporal é, antes de tudo, cultural (NEIRA; NUNES, 2007, p. 4).

A partir dos argumentos apresentados, é possível concluir que temos presenciado a não representatividade dos corpos das pessoas com diferenças funcionais na esfera das manifestações da cultura corporal, uma vez que não há práticas corporais que tenham sido pensadas, elaboradas, construídas, vivenciadas, experimentadas e, de fato, expressas por esse grupo social. Tais práticas permanecem sendo concebidas, na maior parte das vezes, como referidas a corpos normofuncionais. A pessoa com diferenças funcionais fica, assim, alheia às práticas corporais em uma sociedade cuja regra é a normatividade funcional:

Pensar, portanto, o esporte e a cultura física como instâncias sociais a produzir novas eficiências corporais significa analisar o quanto representações idealizadas de saúde, de beleza estética e de *performance* estão colaborando para designar, na atualidade, os corpos que não se ajustam a essas eficiências construídas por nossa cultura como sendo deficientes e, por consequência, hierarquicamente inferiorizados ante a expressão de tamanha perfectibilidade (NUNES; GOELLNER, 2009, p. 58).

Poderíamos perguntar-nos sobre os esportes e atividades físicas adaptadas, mas aceitar apenas o esporte adaptado como possibilidade de prática corporal para esse conjunto da população gera muitas questões, dentre elas, assumir o que Nunes e Goellner (2009) indicam como as duas únicas possibilidades previstas para o corpo da pessoa com deficiência: o limite ou a *performance*. Ou seus corpos são declarados inábeis para a inserção no mundo das práticas corporais e, portanto, considerados inválidos, gerando fortes marcas de relação com seus corpos, ou então, passam por um

processo de “potencialização de corpos ineficientes”³³, no qual estes sujeitos atingem a categoria de atletas e passam a ressignificar seus corpos a partir de um investimento maciço nas tecnologias potencializadoras, mais como uma necessidade de sobrevivência do que de interesse tecnológico. Assim, passam a ser aceitos e admirados pela sociedade, que os aplaudirá enquanto estiverem cumprindo seu papel nos estádios e arenas, mas, à medida em que seus corpos se tornarem, mais uma vez, obsoletos, serão, novamente, reduzidos a um corpo inválido.

A sociedade multicultural é uma realidade e seus representantes, inclusive as pessoas com diferenças funcionais, estão adentrando a escola e questionando práticas seculares engessadas em um modelo normatizador de educação, o que nos permite afirmar que os sujeitos, diferentes que são, estão na escola fazendo com que todos/as os/as envolvidos/as questionem suas antigas certezas e assumam um movimento de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Logo, o currículo passa a ser percebido como uma dimensão política que denuncia se e como a escola está assumindo tão somente uma função normalizadora ou se tem sido possíveis, ainda que em caráter de exceção, práticas de liberdade.

À vista disso, o próximo item será reservado para discutirmos algumas questões da educação e seus desdobramentos perante os corpos-sujeitos, especialmente no que se refere às pessoas com diferenças funcionais. Consequentemente, iniciaremos um debate que visa a problematizar a Educação Especial e a Educação Física, perguntando-nos, em um primeiro momento, se e como a escola enquanto instituição está discutindo as diferenças. Para tal reflexão, buscaremos compreender como esta instituição está lidando com as diferenças presentes em uma sociedade multicultural, que está, enfim, cruzando os muros da escola. Vejamos para quais caminhos as políticas públicas estão conduzindo estas questões.

³³ Termo destacado por Nunes e Goellner (2009, p. 148) que afirma que “numa sociedade que privilegia a eficiência e o dinamismo, ‘perder’ uma perna significa perder também a normalidade, bem como um modo de vida ativo, em que o indivíduo passa a ser visto como ocioso e ineficiente”.

I.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Até então, procuramos discutir como os paradigmas de medicalização e biologização da vida seguem estabelecendo processos de normatização de identidades a partir da estigmatização das diferenças, o que acaba por produzir a polarização dos grupos sociais: de um lado, aqueles/as que se encontram representados/as socialmente e que, por essa razão, possuem um papel central na organização societária da qual fazem parte, além de gozar dos direitos previstos nas políticas públicas, as quais, inclusive, podem ter atuado em sua construção. De outro lado, reconhecemos outro grupo, constituído por pessoas cujas características genéticas, físicas/corporais, morais ou culturais são socialmente produzidas como desviantes de uma suposta ‘norma’, o que tem justificado, dentro dessa lógica de proteção das identidades dominantes, o controle social das diferenças, frequentemente oportunizada por diversas formas de exclusão daqueles/as cuja representatividade social não é permitida. Fazem parte desse segundo grupo as pessoas com diferenças funcionais, que, historicamente, vêm sendo apartadas do acesso aos direitos sociais mais básicos.

A partir desse momento, cabe perguntar como a escola, está operando mediante as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais - e, por que não, tecnológicas – em curso na atualidade? E, ainda, como vem atuando na chamada educação dos corpos? Há que se considerar que tal tarefa, geralmente, é reservada de maneira especial às aulas de Educação Física, o que confere, então, a este componente curricular uma importante função perante a cultura corporal no processo de escolarização.

I.3.1 Por uma política das diferenças: Multiculturalismo e Educação

Foi a partir do final do século XX que a noção moderna de identidade da pessoa humana, até então, representando um sujeito centrado e dotado da razão, começou a ser refutada, cedendo lugar a uma concepção de sujeito fragmentado em diversos marcadores culturais como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que,

à vista dessas transformações, passou a ser chamado de sujeito pós-moderno, significando que não se tratava mais de um ser possuidor de uma identidade única, essencial e permanente, mas, doravante, composto por múltiplas identidades contraditórias e não resolvidas entre si, em constante processo de construção (HALL, 2006). Como consequência dessa chamada crise da modernidade, em meados da década de 1980, a função de instituições tidas, até então, como tradicionais e, portanto, de integridade incontestável começa a ser também questionada por meio de debates produzidos a partir de uma nova noção de cultura que se configurou dos anos 1920 em diante, em áreas como Antropologia, Linguística, Filosofia e Sociologia, sendo as Ciências Políticas e os Estudos Culturais especialmente importantes para desconstruir a tradição monocultural imperante (VEIGA-NETO, 2003). Assim, o final do século XX foi marcado por questionamentos às tradicionais instituições sociais que carregavam, ainda, o ranço já superado da modernidade e a escola também passa a ser contestada e repensada quanto à sua função:

Questões cruciais e de grande relevância também para a escola como a configuração das identidades e a cultura no cenário pós-moderno, a queda do Estado e a centralidade dos meios de consumo, a hibridização ou reformulação do regional e do local, as políticas, as políticas relacionadas ao tratamento da diversidade (ou ao multiculturalismo), o surgimento de uma nova geografia urbana, a relevância da mídia e o neocolonialismo cultural constituem algumas das principais temáticas trabalhadas (DE LA VEGA, 2014, p. 65)³⁴.

Com isso, na então chamada pós-modernidade³⁵, ocorre um deslocamento das estruturas de referência do sujeito em seu núcleo social, estruturas relacionadas ao

³⁴ “Problemáticas cruciales y de alta significativdad también para la escuela como la configuración de las identidades y la cultura en el escenario postmoderno, la caída del Estado y la centralidad de los medios de consumo, la hibridación o reformulación de lo regional y local, las políticas, las políticas vinculadas al tratamiento da diversidad (o al multiculturalismo), el surgimiento de una nueva geografia urbana, la propiedad de los medios y el neocolonialismo cultural constituyen alguna de las temáticas principales trabajadas”.

³⁵ Importante destacar que o termo ‘pós’, aqui utilizado, não possui única e exclusivamente sentido de posteridade, ou seja, não indica, meramente, um momento que viria depois da modernidade, estando, ao invés disso, relacionado a muitas definições. De acordo com Edgar e Sedgwick (2008), o termo pode estar associado a movimentos literários e artísticos, a aspectos socioeconômicos, significando um estágio descentralizado e diversificado de desenvolvimento do mercado, ou, ainda, remeter-se a uma extensão dos processos sociais descritos por Marx como característica da lógica da sociedade capitalista, o que mostra que o conceito desafia o uso de uma simples definição. Os autores apresentam, ainda, outra possibilidade para o termo a partir da epistemologia da pós-modernidade, apresentando-o como discurso estético de vanguarda que busca superar as limitações das convenções tradicionais a partir de novas estratégias para o projeto de descrever e interpretar a experiência, argumentando que o conceito não deve

trabalho, à família, à ciência e à religião; ao mesmo tempo, ocorrem grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, que contribuem para descentrar o sujeito em suas diversas identidades e revelar suas contradições, sendo que o primeiro avanço refere-se ao pensamento de Marx, que é redescoberto e reinterpretado a partir da compreensão de que os sujeitos só poderiam agir com base nas condições históricas criadas por outros, “utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (HALL, 2006, p. 35). Como segundo avanço no pensamento ocidental, o autor propõe o projeto de psicanálise, de Freud, a partir da teoria do inconsciente e, por isso, totalmente distanciada da lógica cartesiana ligada à razão característica da modernidade; o terceiro descentramento estaria associado à linguística de Saussure, cuja colaboração, já descrita em momento anterior desse texto, está em afirmar que utilizamos a linguagem como meio de produção de significados dentro do sistema cultural ao qual estamos inseridos e que Escosterguy (2006, p. 143) explica:

[...] com a extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas vividas –, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas.

Hall (2006) destaca, ainda, o quarto descentramento expresso no trabalho de Foucault, que produz a “genealogia do sujeito moderno”, destacando um novo tipo de poder preocupado com a regulação e vigilância da espécie humana e do sujeito. Por fim, destaca o feminismo, tanto como crítica teórica como movimento social, juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e os eventos relacionados ao maio de 1968, todos eles interpretados como novos descentramentos que influenciaram esse período denominado de pós-modernidade. Para Johnson (2006, p. 12)

[...] esses movimentos e lutas têm aprofundado e ampliado os compromissos democráticos e socialistas que foram os princípios importantes da primeira “Nova Esquerda”. [...] O feminismo tem influenciado formas cotidianas de se trabalhar e tem contribuído para um maior reconhecimento da compreensão de que resultados

ser, pois, entendido em termos de uma progressão histórica, mas como uma resposta a uma série de conceitos que já são, em si, pós-modernos.

produtivos dependem de relações baseadas em um apoio mútuo. Ele tem tornado visíveis algumas das premissas não reconhecidas do trabalho intelectual de esquerda, bem como os interesses masculinos que o têm sustentado. Ele tem produzido novos objetos de estudo, obrigando-nos, além disso, a reformular velhos objetos. [...] tem contribuído para um deslocamento mais geral: da crítica anterior baseada na noção de ideologia, para abordagens que se centram nas identidades sociais, nas subjetividades, na popularidade e no prazer.

Neira e Nunes (2009) afirmam que, igualmente expressiva no que se refere às transformações nas estruturas de referência do sujeito da modernidade, é a chamada revolução tecnológica, ou globalização, que viabilizou a aproximação de diversas culturas ao tornar possível o encurtamento das distâncias. Assim, a indústria cultural assumiu uma função de proliferação de informações, expondo a diversidade dos modos de viver e mediar a realidade, cujo fenômeno apresenta consequências ambíguas, dentre elas a aproximação entre povos, comunidades e culturas, especialmente após a Segunda Grande Guerra, período no qual ocorreram diversas mudanças socioculturais, em particular nos modos de produção, privilegiando uma nova distribuição de forças políticas e econômicas e o favorecimento de uma ideologia neoliberal. Nesse sentido, afirmam que a globalização

[...] tem aberto um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm valorizados as tecnologias informacionais, as imagens, o individualismo e o particular, em troca do declínio do espaço público. [...] Na complexa situação de intenso fluxo cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos culturais que colidem a todo momento mediante a veiculação de diferentes significados na escola, nos locais de trabalho, na mídia, enfim, nos diversos espaços de convívio social (NEIRA; NUNES, 2009, p. 143).

De acordo com os autores, a globalização configura-se como um processo de ocidentalização do mundo que favorece o aumento das desigualdades, da imposição de valores, modos de vida e formas de pensamento que fazem surgir princípios de liberdade, igualdade e propriedade articulados a um projeto de sociedade cujos princípios são entendidos a partir da lógica do mercado, da produção, do lucro e da mais-valia, ou seja, valores do sistema capitalista; consequentemente, essas imposições chocam-se com o movimento de luta por melhores condições e oportunidades de vida baseadas em preceitos democráticos e nos direitos humanos:

O processo de ocidentalização/globalização não é tranquilo. A cultura na sociedade global, as religiões, as seitas, as línguas e os dialetos, os nacionalismos e as nacionalidades, as ideologias e as utopias ressurgem como erupções vulcânicas. Todavia, são-lhes atribuídos significados diferentes em outros locais, criando novas formas de resistência e marcas de fronteira. [...] No âmbito da sociedade global, a tentativa de universalizar sentidos abriu portas para que as sociedades tribais, regionais e nacionais, compreendendo sua cultura, línguas e dialetos, religiões e crenças, tradições e utopias, não se dissolvessem, mas se autorrecriassem (NEIRA; NUNES, 2009, p. 145).

Os Estudos Culturais³⁶ surgem, assim, como resultado dessa revolução suscitada na pós-modernidade, a partir de uma tradição intelectual e política, que pode ser identificada como a política cultural dos diversos movimentos sociais desde a sua origem, cuja perspectiva teórica reflete o descontentamento com os limites de algumas disciplinas, de modo que propõem, então, a ideia de interdisciplinaridade. Para Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 13), estão estruturados como um campo teórico de característica interdisciplinar, transdisciplinar ou, até mesmo, anti-disciplinar, portanto, que não mantém nenhuma base disciplinar fixa, logo, quaisquer campos que forem necessários para produzir determinado conhecimento serão considerados válidos; de qualquer forma, apontam que “nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro”, assim, definem como o impulso que motiva suas tradições a identificação e a articulação das relações entre cultura e sociedade, sendo a cultura entendida como uma forma de vida que compreende ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, mas, também, toda uma gama de práticas culturais.

Desenvolveram-se, assim, a partir de análises das sociedades industriais modernas, sendo tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias e rejeitando a dualidade ‘baixa cultura’ e ‘alta cultura’, aproveitando-se dos campos de teoria já citados, como marxismo, feminismo e psicanálise, além do pós-estruturalismo e o próprio pós-modernismo, estando, assim, comprometidos com o estudo das artes,

³⁶ De acordo com Escosteguy (2006, p. 138), “este campo de estudos surge, então, de forma organizada, através do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart, em 1964, diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Surge ligado ao Departamento de Linguística Inglesa da Universidade de Birmingham. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa”.

crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade, seja qual for sua origem, sendo as categorias de pesquisa atuais gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995)³⁷. Para Escosterguy (2006, p. 142):

Na sua origem [o referencial] sustentava um marco teórico específico, amparado principalmente no marxismo e sua história está entrelaçada com a trajetória da Nova Esquerda, e alguns movimentos sociais e de publicações que surgiram em torno de respostas políticas à esquerda. Mais tarde, no período pós-68, os Estudos Culturais transformaram-se numa força motriz da cultura intelectual, de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual tiveram um impacto teórico e político que foi além dos muros acadêmicos, pois, na Inglaterra, constituíram-se numa questão de militância e num compromisso com mudanças sociais radicais.

Conforme abordado, esse referencial aparece de modo a contestar a noção de cultura, desprezando sua construção hierárquica:

[...] a cultura é um dos principais lócus onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado (COSTA, 2000, p. 25).

Dessa forma, o multiculturalismo desponta em processo semelhante ao que aconteceu com os Estudos Culturais, porém, teve sua origem nos Estados Unidos da década de 1950 quando, após a Segunda Guerra Mundial, os países com maior índice de industrialização presenciaram um grande fluxo migratório de pessoas oriundas de nações devastadas pela guerra e essa nova configuração social implicou na convivência com as diferenças, ampliando o contato com novas civilizações e gerando embates entre grupos e choque entre culturas, cenário no qual os movimentos sociais ganham força e

³⁷ Johnson (2006, p. 21) afirma que a tradição dos Estudos Culturais está contida no conceito de cultura, que funciona como uma espécie de síntese da história, pela qual se percebe o “esforço para retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no terreno da “alta” cultura, lançam um olhar de condescendência para a não-cultura das massas”.

começaram a lutar por maior reconhecimento de seu direito à voz e à representatividade dentro dessa nova sociedade. No Brasil, foi nas décadas de 1970 e 1980 que diversos movimentos relacionados, principalmente, à população negra, começaram a lutar por políticas públicas de equidade e justiça, a fim de combater a fixação de estereótipos e preconceitos:

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 161)³⁸.

Portanto, de modo similar ao processo que originou os Estudos Culturais, “o projeto multicultural [...] insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais”, partindo de uma lógica que se contrapõe à percepção moderna e iluminista que aceita a identidade como essência, portanto estável e fixa, e, de modo distinto, passa a compreendê-la de forma descentrada, múltipla e em permanente processo de construção e, obviamente, reconstrução (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61). Como consequência dessa movimentação teórico-política, diversas teorias adentraram a escola, entretanto, nenhuma delas obteve tanto destaque como o discurso multicultural que, veementemente, possibilitou a discussão da identidade, das diferenças, da diversidade e, assim, da inclusão, no contexto escolar. Lucas e Canen (2011) afirmam que uma perspectiva multicultural que valorize a diversidade de culturas, raças, etnias, religiões, gênero, orientação sexual (e, por que não, a deficiência), representa um caminho possível no horizonte da inclusão educacional.

Assim, a partir de meados da década de 1980, destacaram-se, no âmbito educacional, discussões relativas a questões do campo da cultura, o que transformou a escola em um “polinômio bastante complexo, com muitas e muitas variáveis, com muitas e muitas incógnitas”, tornando-se, então, uma área privilegiada de debate.

³⁸ É importante destacar, ainda, que há outras categorias e interpretações sobre o termo “multiculturalismo” e que a sua vertente mais crítica é denominada de ‘multiculturalismo crítico’ ou perspectiva ‘intercultural crítica’, sendo uma das diferenças desta vertente em relação às outras o fato de não tratar a diversidade cultural como forma folclórica ou exótica, mas, de outro modo, questionando a própria construção das diferenças e, conseqüentemente, dos estereótipos e marginalização contra aqueles marcados como *diferentes* (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Embora a escola atual esteja imersa no contexto da sociedade pós-moderna, nota-se o descompasso entre sua função social e suas práticas educativas, o que pode ser percebido a partir da constatação de sua função reprodutora das condições do mercado e na maneira com a qual tem lidado com questões da diversidade cultural (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Existe uma disposição contraditória e, de certa forma, irônica, que age de maneira hegemônica no processo de reorganização da escola e, também, do currículo, que “vai na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução das identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social”, atingindo aqueles/as que estão em situação de maior vulnerabilidade no conjunto social, mas que são defendidas pelos grupos da chamada ‘nova’ direita e que se encontram aliados a uma visão de reestruturação escolar a partir de valores relacionados ao funcionamento mercadológico, o que pode ser interpretado como “uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados” (SILVA, 1995, p. 185)

Para o autor, em meio ao cenário que compreende a escola como a instituição que deverá produzir melhores resultados educacionais ajustados às demandas empresariais, é imprescindível que os/as professores/as entendam as dinâmicas culturais configuradas política, econômica e socialmente a partir de disputas por hegemonia e domínio político. Do mesmo modo, é importante que assumam a possibilidade de desconstrução desses discursos a partir da afirmação de outras narrativas que contemplem novas vozes e histórias, impedindo, assim, a imposição do discurso dominante a partir de sua naturalização. Para ele,

A teoria social e educacional crítica tem tentado desenvolver quais são as implicações, para o currículo e para a educação, dos novos mapas culturais traçados pela emergência de novos movimentos e identidades sociais. Eles colocam no centro do mapa – educacional e curricular – uma política de identidade (SILVA, 1995, p. 186).

Assim, a educação multicultural apresenta certo potencial para ampliar e sensibilizar o olhar para a pluralidade de valores culturais e, desse modo, inspirar a responsabilidade de transformar o mundo em um lugar mais justo e menos opressivo, ao oportunizar o intercâmbio cultural no íntimo de cada sociedade ou entre diferentes sociedades, por contribuir com o resgate de culturas em processo de apagamento, e,

ainda, por empenhar-se no refreamento de atitudes preconceituosas e discriminatórias perante a diferença (CANEN, 1998). Além disso, de acordo com Moreira (2001, p. 66), “com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis”, o que tem inspirado políticas escolares democráticas, orientando estratégias de integração ou inclusão.

Contudo, o autor reconhece que a educação multicultural tem igualmente sustentado uma lógica da exaltação de práticas dominantes e sua consecutiva formação de grupos homogêneos, levando a um quadro de tentativa de apagamento das diferenças. Sobre essa questão, Candau (2011) afirma que nossas instituições educativas são fundadas em uma cultura escolar hegemônica, essencialmente alicerçada em um modelo da modernidade que privilegia aquilo que é entendido como regular, uniforme, homogêneo, universal, tornando as diferenças, concebidas sob essa perspectiva, um problema a ser solucionado, o que conduz a uma nova possibilidade de enfoque da educação multicultural, cuja inquietação com as diferenças culturais é entendida como algo extrínseco às suas responsabilidades e não vinculado às demandas centrais das práticas pedagógicas do cotidiano escolar:

[...] a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 333).

Em acordo com o que foi exposto, De la Vega (2014) afirma que é possível perceber que, após quase um século de disputas por representação, as novas narrativas escolares apoiam-se nos princípios do multiculturalismo e da integração³⁹ como meio para transformar as antigas práticas seletivas e homogeneizantes da escola; porém, considera que esses novos paradigmas tratam-se, no entanto, de uma espécie de “nova roupagem” para as mesmas práticas excludentes, algo como uma nova forma de justificar a exclusão, disfarçada de condutas politicamente corretas, conforme explica:

³⁹ Optamos por manter o termo ‘integração’ utilizado pelo autor.

O novo ideário multicultural (e politicamente correto) da escola constitui, sem dúvida, a superfície renovada onde se travam, com novos procedimentos e estratégias, as velhas batalhas. É possível que muitas experiências escolares encontrem no programa multicultural uma valiosa e genuína fonte de inspiração; não obstante, muitas outras disfarçam as novas classificações escolares, a segmentação, os fluxos de expulsão e seleção da escola com narrativas sedutoras que renovam e promovem a ficção. [...] Depois de mais de duas décadas de discursos renovadores, nada autoriza a reconhecer uma democratização – a qual significa uma distribuição mais justa dos bens simbólicos e culturais – da vida escolar. [...] A presença do outro, seu reconhecimento, não parece ser outra coisa que uma reconfortante e benevolente encenação (DE LA VEGA, 2014, p. 27)⁴⁰.

Skliar (2006) reitera que, nas últimas décadas, fabricamos uma grande quantidade de mudanças educacionais, especialmente no que se refere às modificações na universalização do acesso ao ensino, que passou, então, de um projeto de escola basicamente excludente para o estabelecimento de outro tipo que se propõe inclusivo para todos/as. Contudo, o autor traz um questionamento de extrema relevância, sendo “se constituem os argumentos da diferença, da preocupação com o outro, [...] do reconhecimento e da tolerância etc. um novo argumento educativo ou trata-se [...] do velho e conhecido argumento da oposição binária entre exclusão e inclusão?” (SKLIAR, 2006, p. 17). Ainda, argumenta que

[...] parece que seria necessário considerar a existência de uma fronteira que separa de forma muito nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema está na “anormalidade”, no “anormal”, daqueles que afirmam e pensam o contrário – quer dizer, dos que consideram a “normalidade”, a “norma”, o “normal” como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocada sob suspeita (SKLIAR, 2006, p. 18).

Desse modo, embora o discurso multicultural tenha possibilitado a incorporação da pauta das diferenças no contexto educacional, trata ainda de uma aproximação inespecífica, uma vez que as diferenças permanecem sendo vistas sob o olhar da

⁴⁰ “El nuevo ideario multicultural (y políticamente correcto) de la escuela constituye, sin duda, la superficie renovada donde se libran, con nuevos procedimientos y estrategias, las viejas batallas. Es posible que muchas experiencias escolares encuentren en el programa multicultural una valiosa y genuina fuente de inspiración; no obstante, muchas otras disfrazan las nuevas clasificaciones escolares, la segmentación, los flujos expulsivos y selectivos de la escuela con narrativas seductoras que renuevan y promueven la ficción. [...] Luego de más de dos décadas de discursos renovadores, nada autoriza a reconocer una democratización – lo cual significa una distribución más justa de los bienes simbólicos y culturales – de la vida escolar. [...] La presencia del otro, su reconocimiento, no pareció ser otra cosa que una tranquilizadora y benévola ensoñación”.

normalidade e seguem direcionadas para uma área específica da educação, a Educação Especial, que, para ele, na maioria das vezes conserva-se identificando, classificando e separando aqueles sujeitos cujo signo da diferença é deslocado para a condição de desigualdade:

[...] caberia perguntar, então, se a escola tem tentado discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro. Não receio afirmar que a Educação Especial, assim como a educação em geral, não se preocupa com as diferenças senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”, ou talvez em outro sentido, pelos “anormais”. [...] A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os “diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente”. [...] E não me parece excessivo dizer que a escola atual não se preocupa com a “questão do outro”, mas que tem se tornado obsessiva ante todo resquício de alteridade, ante cada fragmento de diferença em relação à “mesmice” (SKLIAR, 2006, p. 22).

De acordo com Mendes (2006), a história da Educação Especial remonta a um momento, no século XVI, em que médicos e pedagogos acreditaram nas potencialidades de sujeitos que, até então, tinham sido considerados ineducáveis, desafiando, assim, todo um paradigma vigente em um tempo em que a educação era direito de poucos, entretanto, o contraponto ainda era feito a partir de um atendimento custodial em ambientes segregatórios, em asilos e manicômios, já que se acreditava que quem fosse considerado “desviante” seria melhor atendido em um ambiente separado e, além disso, que a sociedade também estaria mais protegida daqueles que eram vistos como “anormais”, o que, de fato, perdurou até meados do século XX. Portanto, a Educação Especial constituiu-se historicamente como um sistema paralelo à educação comum até que, em meados de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos promoveram debates sobre os prejuízos da segregação de grupos minoritários, contexto fundante para as bases da integração escolar, “sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças”:

[...] além disso contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados, de

portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações. [...] Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes (MENDES, 2006, p. 388).

A autora declara que começaram a surgir, em diferentes países, bases legais que foram, pouco a pouco, instituindo a obrigatoriedade da oferta de ensino às pessoas com deficiência por parte do poder público, com vistas a diminuir a segregação educacional dessa população e, conseqüentemente, na década de 1970 funda-se o paradigma da normalização e integração, o que possibilitou, nesse mesmo período, um grande movimento de desinstitucionalização. Ela esclarece que o movimento pela inclusão de crianças e jovens nas escolas surge nos Estados Unidos e chega ao nosso país por consequência da globalização, ou seja, caracterizou-se como uma importação de uma referência estadunidense, o que, de certa forma, configurou o modelo com que se desenvolveu o movimento no Brasil, argumentando que o paradigma da integração e/ou, nesse caso, da inclusão, seria um movimento de maior legitimidade e sucesso caso tivesse sido firmado em uma luta própria em busca do direito à educação das pessoas com deficiência, já que, aqui, presenciava-se um cenário no qual mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica e uma parcela ínfima da população com deficiência recebia qualquer modalidade de ensino.

Foi apenas em 1990, em Jontiem, Tailândia, que se organizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram educadores/as de diversos países, tendo como resultado a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, como consequência, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, um dos marcos mais importantes da educação inclusiva no mundo, trazendo como legado o princípio da inclusão:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática

na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. [...] Dessa forma o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. [...] A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (UNESCO, 1990, p. 395).

De La Vega (2014) reconhece que, de fato, o que possibilitou a transformação da Educação Especial foi o movimento associativo dos grupos de pessoas com deficiência e de suas famílias, que foi tornando-se cada vez mais complexo à medida que se expandiam as primeiras instituições, que, por sua vez, cresciam, simultaneamente ao aumento dessa população no cenário mundial. Associado ao fenômeno do movimento associativo, o autor indica que os princípios expressos na Declaração de Salamanca⁴¹ a respeito das chamadas necessidades educativas especiais e da educação integrativa igualmente contribuíram para certas mudanças na Educação Especial, sendo que a política de 1994 declarava o desacordo com as escolas especializadas, denunciando os locais fechados e segregados decorrentes das estigmatizações médicas e psiquiátricas que desprezavam seus direitos como estudantes; assim, o multiculturalismo irrompe em evidência ao lado do paradigma integrativo, inspirando políticas educativas mais democráticas em direta oposição aos modelos aliados aos discursos homogeneizantes do seu legado fundacional, típicos das sociedades neoliberais.

Todavia, afirma que, apesar das novas estratégias inclusivas contribuírem para a reformulação dos antigos cenários discriminatórios, ainda hoje, persistem os discursos psicoeducativos que tratam de suavizar as consequências do fracasso escolar, oferecendo inéditas denominações psiquiátricas, assim como novos medicamentos que contribuem para uma configuração contemporânea de exclusão escolar, ironicamente chamada de inclusão, o que eufemiza a responsabilidade da própria escola na produção social do fracasso escolar e na produção daqueles/as que passam a ser vítimas de

⁴¹ O compromisso para com a educação para todos/as foi ampliado pela Declaração de Salamanca, cujo princípio norteador é “o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

recentes denominações a partir da produção de novas diferenças, como é o caso da chamada ‘deficiência mental leve’⁴². Consequentemente, os discursos escolares, na maioria das vezes, produzem a renovação da aparência do antigo pensamento seletivo, já que não se modificaram os tão tradicionais formatos e espaços da escola, tendo em vista que a organização espaço-temporal, os regimentos, os métodos pedagógicos e as práticas disciplinatórias continuam equivalendo aos mesmos mecanismos de identificação, classificação, controle. Não enfrentam a eliminação das diferenças, logo, o/a outro/a da escola passa a ser um/a outro/a abstrato/a, que carece de materialidade de representação na cena escolar, conforme afirma:

No novo cenário multicultural da escola, o Outro real carece de voz, nome e território. Seu rosto desaparece, se oculta novamente, justo quando sua presença começava a inquietar. O discurso oficial fala do Outro de forma abstrata, geral e universal, o que resulta paradoxal, enquanto o multiculturalismo tem rejeitado, desde suas raízes genealógicas, as abstrações, generalizações e universalismos. A retórica multiculturalista da escola carece de Outros reais, concretos. [...] O discurso do multiculturalismo autorreferencial constitui, na verdade, o inverso ilustrado da rejeição radical do Outro (há que nomeá-lo ‘indígena, pobre, imigrante, excluído, silenciado’), especialmente quando se reatualizam os territórios destinados a sua exclusão. [...] Aquelas figuras deverão ser neutralizadas (na realidade, sempre foram). Silenciados, invisibilizados e desaparecidos seus rostos, aquela alteridade maldita poderá seguir excluída da memória sem que o sonho multicultural da escola tome nota da história, da tragédia ou do horror (DE LA VEGA, 2014, p. 37)⁴³.

⁴² Em sua dissertação, Kalmus (2000, p. 66) reflete sobre o poder do discurso científico no processo de patologização de estudantes com dificuldades de aprendizagem, afirmando que a escola opera em larga escala na produção do fracasso escolar ao justificar a exclusão das camadas mais populares por meio do rótulo da deficiência. Questiona, então, se não seria o próprio conceito de deficiência mental leve uma produção social legitimada pelo discurso médico-psicológico: “a deficiência mental leve, até então tomada como uma característica intrínseca de determinadas crianças, passa a ser entendida como um produto social das relações estabelecidas no interior da escola, como um rótulo aplicado a certos alunos que não obtêm sucesso nos estudos. As classes especiais para deficientes mentais educáveis, antes compreendidas como espaço destinado ao ensino individualizado e especializado, revelam, a partir desses estudos, uma outra faceta: a de lugar da exclusão no interior da escola”.

⁴³ “En el nuevo escenario multicultural de la escuela, el Otro real carece de voz, nombre o territorio. Su rostro desaparece, se oculta nuevamente, justo cuando su presencia comenzaba a inquietar. El discurso oficial habla del Otro en forma abstracta, general y universal, lo cual resulta paradójico, en tanto el multiculturalismo ha rechazado, desde sus raíces genealógicas, las abstracciones, generalizaciones y universalismos. La retórica multiculturalista de la escuela carece de Otros reales, concretos. [...] El discurso del multiculturalismo autorreferencial constituye, en realidad, el reverso ilustrado del rechazo radical del Otro (hay que nombrarlo: ‘indígena, pobre, inmigrante, excluido, silenciado’), especialmente cuando se reactualizan los territorios destinados a su exclusión. [...] Aquellas figuras deberán ser neutralizadas (en realidad, siempre lo han sido). Silenciados, invisibilizados y desaparecidos los rostros denegados, aquella alteridad maldita podrá seguir excluida de la memoria sin que el sueño multicultural de la escuela tome nota de la historia, de la tragedia o del horror”.

A partir do que foi exposto até o presente momento, é preciso ter clareza de que a Educação Especial se configura como uma criação disciplinar produzida a partir de certos modelos e paradigmas que se aproximam dos conceitos de norma e normal, amplamente discutidos nos itens anteriores. Conceitos tais que surgem, conforme certifica Skliar (2006), como uma maneira de regular a desordem que as diferenças causavam na normalidade. Entretanto, admite o autor que não há uma forma única de interpretar essa modalidade educacional, mas que, mesmo assim, ainda não se estabeleceu o correto questionamento, aquele que coloca em cheque a própria existência da normalidade, a partir da radical indagação sobre o que foi e está sendo realizado com as diferenças até agora na escola. Urge reconhecer que, ao considerarmos alguns/mas e não outros/as como diferentes, já estamos instaurado um processo de separação e depreciação do/a outro/a, o que é contraditório em relação à mudança de paradigma expressa. Em suas palavras:

É por isto que uma Educação Especial “não-tradicional”, se é que ela existe, poderia ser pensada como um discurso e como uma prática que torna problemática e inclusive insustentável – e mesmo impossível – a idéia do “normal” corporal, do “normal” da língua, do “normal” na aprendizagem, do “normal” da sexualidade, do “normal” do comportamento, do “normal” da escrita e da leitura, do “normal” da atenção, “do normal” escolar etc. Desta forma se aproximam de outras linhas de estudo em educação, como o são, por exemplo, os estudos de gênero, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença etc. Se aquilo que chamamos de Educação Especial não serve, não é eficaz nem é suficiente para colocar sob suspeita “a norma”, “o normal”, “a anormalidade”, então não tem razão de ser nem tem sentido [...] a sua sobrevivência (SKLIAR, 2006, p. 19).

Afirma, também, que a inclusão surge em meio a um sistema político, cultural e educativo que é fundado por meio da exclusão de alguns, logo, não se trata de um mecanismo oposto ao da exclusão, mas que o substitui dentro de um processo de controle social, assim, uma vez existente em uma sociedade cujo sistema político e cultural produz a exclusão, essa nova modalidade só poderia expressar-se por meio de práticas que exercem seu poder em relação aos outros e produzem, igualmente, a exclusão, o que justifica a denominação “inclusão excludente”, conforme elucida:

A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. E é uma relação de colonialidade pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual todo o outro, todos os outros, são forçados a existir e subsistir. (SKLIAR, 2006, p 37).

Desse modo, justifica que a questão educativa das diferenças, ou seja, o pensar pedagógico sobre raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade, comunidade, dentre outras marcas identitárias é de responsabilidade de todos/as da escola, em todas as categorias da comunidade escolar e que, de maneira semelhante, as questões da diferença e da alteridade não deveriam ser reduzidas à polarização entre escola comum ou especial, mas da educação como um todo, ou seja, ou entendemos a educação como uma experiência de diálogo com os outros (e dos outros) ou culminaremos por normalizar a existência colonizada do ‘nós’ em relação a ‘eles’, sendo o fazer educativo tão colonizador quanto esse pensamento.

De qualquer modo, para Mendes (2006, p. 401) opor-se ao movimento pela inclusão escolar pode significar um retrocesso nos avanços da universalização do acesso à educação para aqueles grupos historicamente excluídos das escolas, assim, há de se analisar o paradigma da inclusão escolar como um momento único em nossa história, considerando, ainda, que não há como melhorar verdadeiramente nossa educação se as diferenças permanecerem excluídas, portanto afirma que “[...] cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual irá efetivar-se”.

Partindo das considerações feitas neste subitem, entendemos a importância da crítica ao multiculturalismo, pois este ainda tem concebido as diferenças de modo inespecífico e abstrato, devendo, portanto, ser repensado, de modo que nos voltemos para a função da escola, que ainda não está sendo capaz de lidar com a presença das diferenças de modo concreto e representativo, já que segue reproduzindo uma estrutura tradicional que não dialoga e inclui, verdadeiramente, as diversidade em seu projeto cotidiano, mas que permanece com a função de identificar, classificar e segregar as diferenças com uma melhor forma de controle.

Como apontamos até então, muito se discute sobre as diferenças na escola, mas ainda pouco se realiza no sentido de romper com um modelo de escola que permanece hierarquizando saberes e práticas, espaços e tempos, privilegiando a representatividade de uns em detrimento de outros que, embora presentes, ainda são significados a partir de

um pensamento excludente. Ao mesmo tempo, consideramos a relevância do paradigma inclusivo em meio a um cenário contemporâneo no qual a presença das diferenças na escola, especialmente devido ao ingresso das pessoas com diferenças funcionais no sistema educativo comum, possibilita um novo olhar para a educação que, diferentemente de outros momentos na história, traz as diferenças para o debate central e promove um movimento de reflexão crítica sobre o currículo e as práticas pedagógicas.

Assim, temos nos posicionado a favor de uma educação inclusiva como prioridade na luta pelo direito de educação a todos/as, mas, ao mesmo tempo, entendemos a necessidade de se concretizar o que estamos correntemente chamando de diferenças. Quem são essas pessoas e o que vem sendo feito pedagogicamente com elas? Parece que tratarmos das diferenças como uma entidade genérica e abstrata não nos tem permitido reconhecer, acolher e, verdadeiramente, incluir as pessoas concretas, com suas distintas características e pertencas, no processo educativo. Ademais, é importante que conheçamos o que a legislação sobre a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial tem proposto, uma vez que as leis refletem, de certo modo, o jogo de forças estabelecido nesse campo. Assim, seguiremos para o próximo subitem, no qual apresentaremos a atual configuração do campo da Educação Especial.

I.3.2 De lutas e leis: o fortalecimento de políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com o Censo Escolar 2013, nesse ano foram registradas 50.042.448 matrículas na Educação Básica no Brasil, das quais 45,9% na rede municipal, 37% na rede estadual, 16,5% na rede privada e 0,5% na esfera administrativa federal, estando aqui incluídas as matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Ainda, constatou-se um aumento de 2,8% no número de matrículas referentes à Educação Especial, que passou de 820.433, em 2012, para 843.342, em 2013, sendo 194.492 matrículas em classes especiais e escolas exclusivas e 648.921 em classes comuns. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, de 2012 para 2013, houve queda de 2,6% no número de alunos. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, registram-se 3.772.670 matrículas no total, sendo que houve aumento de 4,5 %

de 2012 para 2013 no número de alunos/as incluídos/as em classes comuns do ensino regular e na EJA (IBGE, 2011).

Estas informações comprovam que, de fato, a política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação em 2008 tem aumentado significativamente a presença de estudantes com diferenças funcionais nas classes comuns do ensino regular e da EJA.

Ao mesmo tempo em que é possível registrar tais avanços, é também necessário considerar a afirmação de Rodrigues (2006) de que o início do século XXI tem sido marcado por uma série de conflitos em escala mundial, relacionados à crescente desigualdade entre as pessoas. O abismo entre as classes sociais não tem produzido outra coisa senão contrastes e diversos níveis de ameaça a direitos, como à cidadania, ao trabalho, à educação, ao território, à identidade e é, justamente, nesse conturbado cenário que o paradigma da inclusão surge e busca sustentar-se. O autor aponta que, hoje, a inclusão parece estar rumo a uma banalização do termo, já que tem sido usada indiscriminadamente no discurso político educacional e no nosso cotidiano, o que gera uma polissemia de significados para o mesmo conceito, entretanto, a ideia de representar o oposto da exclusão parece ser predominante, reconhecendo que quanto mais aumenta a exclusão social, mais refletimos sobre a inclusão. No âmbito educacional brasileiro, diversas formas de luta pela educação de todos/as têm sido disputadas na esfera política pelo governo, pelo Estado e pela sociedade em geral, envolvendo gestores/as, coordenadores/as, professores/as, funcionários/as e estudantes, sendo, estes/as últimos/as, os/as mais influenciados/as pela presença ou não de políticas de inclusão nas escolas:

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que se pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301).

Contudo, já percebemos que, mesmo após a previsão legal da universalização do acesso de todos/as à educação, a inclusão de fato e de direito é um processo complexo e

que depende da ação conjunta entre o governo e a sociedade e, principalmente, daqueles/as que atuam diretamente com os/as estudantes. Nesse sentido, nosso cotidiano revela que tais condições não estão asseguradas a uma parcela considerável da população, da qual destacamos as pessoas com diferenças funcionais, uma vez que apenas o direito de estar na classe comum não garante a universalização do direito à Educação. Rodrigues (2006, p. 302) afirma que o tema é polêmico justamente por existir uma contradição entre a legislação e as práticas nas escolas, assim, reconhece que “a investigação e a realização de projetos sobre EI [educação inclusiva] permitem delinear algumas das bases sobre as quais se podem construir projetos credíveis”. A partir disso, entendemos que, quando o paradigma da inclusão das pessoas com diferenças funcionais na escola não é compreendido e/ou recebido pela comunidade escolar, cria-se o fenômeno dos “alunos de inclusão”, sem que discussões a respeito das transformações substantivas que a escola e a rede de ensino sejam feitas, fazendo permanecer as barreiras que, historicamente, inviabilizam a fruição do direito à Educação por parte desse segmento populacional.

No que se refere ao âmbito legislativo, a Constituição Federal brasileira dispõe que seja dever do Estado garantir uma educação que conceba todos/as como iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Destacamos o artigo 208, inciso III, que preconiza ser dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). De qualquer modo, é certo que a Carta Magna, por si só, não é suficiente para assegurar esses direitos, logo, outros dispositivos legais avançaram no sentido de legitimar políticas de reconhecimento de um conjunto da sociedade que, até então, estava excluído desse processo, permanecendo no lugar de outros/as, estrangeiros/as, *outsiders*. Citamos, primeiramente. O Decreto 591, de 1992, em que o Brasil firma o Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Em seu artigo 13, estabelece que

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar

todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992).

Por sua vez, a Declaração mundial de educação para todos (UNESCO, 1990) significou uma ampliação no debate feito até então sobre a quem se destinava a inclusão, comprometendo-se a garantir educação básica não apenas para as crianças, mas, também, para jovens e adultos/as, independentemente de marcadores sociais, o que contribuiu para redefinir a visão da educação básica na sociedade, buscando contribuir para uma cultura da paz e para uma educação para a cidadania e para a democracia. Para isso, seria necessário universalizar a educação, fomentando ações que reduzissem as desigualdades nesse campo:

Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

Em relação às pessoas com deficiência⁴⁴, prevê que:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Posteriormente, esse compromisso é reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), conforme exposto abaixo:

[...] o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições

⁴⁴ Optamos por utilizar a terminologia “pessoas com deficiência” neste subitem, pois é o termo que ainda se utiliza na legislação brasileira para tratar dos direitos relacionados às pessoas com diferenças funcionais. Assim, decidimos manter uma terminologia que possibilitasse o reconhecimento dessa população na legislação vigente.

físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p 3).

Desse modo, conforme as políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão avançavam, aos poucos, efetivavam-se mudanças na escolarização desse grupo, contrariando o histórico da Educação Especial que, desde a época do Império, no Brasil, estabelecia o oferecimento de um sistema educativo para pessoas com deficiência apenas em instituições e associações de atendimento especializado. Em 1996, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Ldben), Lei nº 9.394/96, firmando o direito destas à educação *preferencialmente*⁴⁵ dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso). Desde então, vivemos uma ampla discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Nos artigos 37 e 59, a lei preconiza que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”, além de “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Houve avanços especificamente no âmbito da Educação Especial, a partir da ratificação do texto da Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001, cuja base previa no artigo 3º “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001).

A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, assinada em Nova Iorque, 2006, foi ratificada com status de emenda constitucional pelo Brasil por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, objetivando a “garantia da igualdade de oportunidades, o combate à discriminação e a eliminação das barreiras

⁴⁵ Entendemos que o fato de a lei prever que o direito das pessoas com diferenças funcionais seja atendido *preferencialmente* dentro do sistema geral de ensino abre brechas legais para que surjam entendimentos de que alguns/mas educandos necessitem de atendimento educacional especializado em detrimento da proposta inclusiva.

sociais”. Refere-se a um Tratado internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e significou a reafirmação dos princípios da universalidade, da indivisibilidade, da interdependência e da inter-relação de todos/as os direitos humanos e liberdades fundamentais, “bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação”. No Art. 24, referente ao âmbito educacional, reconhece “o direito das pessoas com deficiência à educação”, sendo que, para efetivar esse direito, “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Convenção inspirou a publicação da nova Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepi), em 2008, da Seesp/MEC, que passou a definir que “[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Assim, as escolas regulares que se organizam para atender esses princípios passaram a ser chamadas de escolas inclusivas, devendo estar preparadas para atender às diversas necessidades de seus/suas estudantes, bem como possibilitar que todas as pessoas aprendam juntas, por meio do reconhecimento de suas características e assegurando arranjos educacionais, estratégias de ensino, uso de recursos apropriados, dentre outras ações, sendo o mérito dessas escolas a possibilidade de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva, uma vez que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (BRASIL, 2008a).

De acordo com o Decreto n. 6.571/2008, foi a partir desse documento que se passou a “orientar os sistemas educacionais na organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino”, resgatando o sentido expresso na Constituição Federal (BRASIL, 2008b). No artigo 1º, incisos I e III, respectivamente, “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola,

envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. O Decreto n. 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, seguindo a partir dos princípios pelos quais o decreto anterior estava alicerçado e avança na especificação sobre o que é o atendimento educacional especializado.

A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo que a partir desse documento estabeleceu-se como público-alvo do AEE os/as alunos/as com deficiência, os/as alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os alunos/as com altas habilidades/superdotação ⁴⁶ (BRASIL 2009). A presente resolução define, ainda, que o “AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra sala de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”. A resolução institui, por fim, que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Enfim, no ano de 2015, o Congresso Nacional Brasileiro instituiu a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), também chamada de Estatuto da pessoa com deficiência, firmando o compromisso de assegurar e promover o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência ao longo de toda a vida com vistas à inclusão social e garantia da dignidade humana (BRASIL, 2015). Esta é a lei mais recente a tratar da inclusão, paradigma que, como vimos, vem sendo sistematicamente debatido no país desde a década de 1990. No artigo 27, expressa:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

⁴⁶ Nesse documento, pessoas com deficiência são aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são “aquelas que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” e alunos/as com altas habilidades/superdotação “aquelas que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes, criatividade” (BRASIL, 2009).

Até aqui, apresentamos a principal legislação acerca do direito das pessoas com diferenças funcionais à Educação. A Educação Inclusiva é, portanto, uma orientação dominante em nosso país, buscando superar a lógica da integração educacional, principalmente no que diz respeito à normalização dos/as alunos/as, pois entende que a integração cria dois tipos de estudantes: o/a normal e o/a especial, uma vez que pressupõe uma “participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”. De modo distinto, a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 303).

Nesse contexto, pensamos ser importante destacar que a possibilidade de promulgação de leis inclusivas que buscassem garantir direitos educacionais às pessoas com diferenças funcionais só foi possível, pois, em determinado momento, ocorre uma mudança de paradigma no que se refere à produção social da chamada deficiência. Com isso, as pessoas com diferenças funcionais passam a ser entendidas como sujeitos de direito, produzindo uma ruptura com os modelos vigentes até então. Sobre essa questão, Palacios (2008) afirma que o modelo social da deficiência surge com a resistência aos modelos anteriores, sendo posto que compreende que as diferenças são construções sociais e que as pessoas com diferenças funcionais podem contribuir para a sociedade se esta estiver amparada por um ideal inclusivo:

A partir dessa filosofia, se insiste que as pessoas com deficiência possam contribuir com a sociedade em igual medida que o resto das pessoas – sem deficiência –, mas sempre a partir da valorização e do respeito às diferenças. Este modelo encontra-se intimamente relacionado com a ascensão de certos valores intrínsecos aos direitos humanos, e aspira maximizar o respeito pela dignidade humana, pela igualdade e pela liberdade individual, propiciando a inclusão social, e sustentando-se por determinados princípios: vida independente, a não discriminação, acessibilidade universal, normalização do entorno, diálogo civil, dentro outros. Parte da premissa de que a deficiência é parte de uma construção e um modo de opressão social, resultado de uma sociedade que não considera, nem traz presentes, as pessoas com deficiência. Mesmo assim, aponta para a autonomia da pessoa com deficiência para decidir à respeito de sua própria vida, centrando-se na eliminação de qualquer tipo de barreira, a fim de fornecer uma

adequada equiparação de oportunidades⁴⁷ (PALACIOS, 2008, p. 26, tradução nossa).

Assim, podemos dizer que o modelo social da deficiência foi fundamental para que se concebessem políticas públicas educacionais que tratassem das questões desse segmento social a partir de um paradigma inclusivo. A superação de paradigma de que trata Palacios (2008) sistematiza uma nova compreensão da chamada deficiência, antes compreendida como uma questão individual e diretamente relacionada ao sujeito que a expressa, para apresentar-se como uma questão que deve ser amplamente debatida no âmbito da sociedade:

Os pressupostos fundamentais do modelo social são dois. Em primeiro lugar alega-se que as causas que originam a deficiência não são nem religiosas nem científicas, mas sociais, ou ao menos, predominantemente sociais. De acordo com os defensores deste modelo, não são as limitações individuais as raízes do problema, mas as limitações da própria sociedade para fornecer serviços adequados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam atendidas dentro da organização social. Quanto ao segundo pressuposto – que se refere à utilidade para a comunidade – considera-se que as pessoas com deficiência têm muito a contribuir com a sociedade, ou que, pelo menos, sua contribuição seja a mesma que o resto das pessoas – sem deficiência –. Deste modo, partindo do pressuposto de que toda vida humana é igualmente digna, a partir do modelo social sustenta-se que o que as pessoas com deficiência podem contribuir para a sociedade encontra-se intimamente relacionado com a inclusão e a aceitação da diferença⁴⁸. (PALACIOS, 2008, p. 103, tradução nossa).

⁴⁷ “Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades”.

⁴⁸ “Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social

Para a autora, as referências anteriores tratavam de um modelo que trazia a reabilitação e a normalização das pessoas com diferenças funcionais como centrais para sua integração na sociedade, como já discutimos anteriormente, enquanto o modelo social busca superá-los, considerando que a impossibilidade e/ou o prejuízo para a participação deve-se às barreiras socialmente construídas e não a características individuais, quaisquer que sejam. A partir desse ideário, a Educação, em uma perspectiva inclusiva, caracteriza-se por, constantemente, buscar compreender quais são as distintas barreiras que impedem ou prejudicam a experiência de seus/suas estudantes, visando a um projeto de promoção de direitos a partir de sua transformação cotidiana, considerando, inclusive, transformações na concepção de currículo.

Pensamos também ser importante destacar que cada lei, decreto e/ou resolução possui, por trás de sua instituição, uma história de luta por direitos que é sempre realizada pelos sujeitos. Assim, podemos dizer que tais transformações surgem quando existem demandas sociais por mudanças. Em relação à legislação que trata da inclusão educacional das pessoas com diferenças funcionais, é preciso explicitar que não foi da noite para o dia que tais leis foram promulgadas, mas sua aprovação foi disputada ao longo do tempo por movimentos de familiares e de diferentes representantes da sociedade civil, organizados/as ou não, pelo atendimento ao princípio da igualdade de direitos e, portanto, do reconhecimento da necessidade da equidade (PRIETO, 2003).

Nesse sentido, Palacios (2008) discute os movimentos sociais no campo das políticas públicas das pessoas com diferenças funcionais, afirmando que o próprio modelo social da deficiência foi conquistado por meio de uma longa luta travada pelas próprias pessoas que vivem essa condição. Reconhece que muitas leis só foram aprovadas pela constante participação dessas pessoas em movimentos organizados, sendo um exemplo a aprovação da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.

À vista do que apresentamos nesse subitem, parece que, embora tenhamos avançado na produção de concepções e políticas sociais mais dignas, democráticas e pautadas na efetivação dos Direitos Humanos, ainda não conseguimos garantir a

se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”.

inclusão das pessoas com diferenças funcionais de fato e de direito, mesmo que já existam políticas que visem garantir a igualdade de todos/as, em especial o direito à educação. Na escola, embora tais pessoas tenham conquistado o direito de acesso e permanência, ainda se deparam com práticas muitas vezes excludentes, que identificam, classificam e separam os/as estudantes em categorias:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. [...] A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros* (VEIGA-NETO, 2003, p. 111).

Nesse sentido, para que a inclusão deixe de ser apenas um desafio e passe a ser efetivada, pensar outra configuração de escola faz-se necessário. Sobre essa questão, Rodrigues, em entrevista realizada por Sofiato e Angelucci (2017), cita três valores que, em sua concepção, são fundamentais para a concretização das práticas inclusivas:

- a decisão de educar a todos/as, o que se contrapõe trajetória da própria Educação, uma vez que, historicamente, a escola justificou a “perda” de alguns alunos/as considerados/as inadaptáveis ao processo de ensino. Logo, é necessário que os valores e as práticas da escola tradicional sejam modificados;
- a reestruturação das atividades docente e pedagógica, sendo que se torna necessário prezar o repertório inicial dos/as estudantes, uma vez que apenas ao conhecer cada aluno/a é que se torna possível compreender sua trajetória escolar e diferenciar estratégias, currículo e objetivos;
- a educação inclusiva é um movimento mais amplo do que apenas o ensino das pessoas com deficiência na escola regular. Nesse sentido, a escola deve pensar todo o seu público-alvo como “aluno de inclusão”, sentimento que favoreceria todos os demais direitos, conforme sinaliza:

Para isso precisamos que a inclusão seja um valor transversal da escola, seja um valor educativo de primeira linha, seja sobretudo um valor a que todos têm acesso. Já pensaram? Que direito temos nós, por

exemplo, de privar alguns alunos do convívio e interação com outros alunos? Criar ambientes inclusivos é um grande objetivo da melhoria da educação. Este ambiente inclusivo é um processo em que se identificam e procuram eliminar barreiras à aprendizagem de forma a conseguir a participação e o sucesso de todos os alunos. O ambiente inclusivo é um ambiente de aprendizagem em que é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, em que todos possam interagir e cooperar de uma forma cidadã e ética. Claro que pressupõe alterações muito substanciais na forma como a escola está organizada. Cito apenas três delas: modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 191).

Ainda na entrevista acima, Rodrigues cita o Fórum Mundial de Educação, de 2015, realizado na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, do qual participaram ministros/as, chefes/as e membros de delegações e de agências, oficiais de organizações e representantes da sociedade civil que, na ocasião, reafirmaram os princípios do movimento global Educação para Todos/as, em 1990, elencando metas para os próximos catorze anos, a ser cumpridas, portanto, até 2030. Ainda na mesma entrevista, Rodrigues considera o documento um importante compromisso com a Educação e deveria ser de conhecimento de todos/as que atuam nessa área. Na Declaração de Incheon foram firmados compromissos, como os destacados abaixo:

Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás [...] Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. [...] Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas. [...] Reconhecemos que o sucesso da agenda de educação 2030 exige políticas e planejamento sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. [...] Assim, estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo

menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação (UNESCO, 2015, p. 1).

Em momento anterior, discutimos cultura como uma dimensão simbólica cujos significados são partilhados nos diferentes grupos ao redor do globo. Entendemos, portanto, a cultura como uma prática social. Partindo dessa noção de cultura, assumimos a escola como o local em que diversas culturas entram em contato e disputam significados. Sobre essa questão, Neira e Nunes (2009, p. 42) posicionam-se afirmando que “qualquer estudante ou docente irá se defrontar com produções simbólicas que ora lhes são familiares, ora lhes são estranhas. Atuar sobre elas ou com base nelas, fará com que os significados inicialmente disponíveis sejam reconstruídos”. Nesse processo, novas significações podem ser produzidas. Concebemos, portanto, a educação como uma prática política. Por sua vez, a Educação Física na escola não está alheia às transformações sociais que geram disputas no sistema educacional, sendo, ela mesma, parte integrante do currículo escolar. Como não poderia deixar de ser, sua trajetória histórica tem acompanhado os diferentes modelos sociais da deficiência, agregando suas concepções e transformando-as em pressupostos para sua prática pedagógica.

Desse modo, a Educação Física torna-se, ela própria, um território de lutas e disputas em que as pessoas com diferenças funcionais, ora são totalmente excluídas de sua proposta, ora são entendidas a partir de um modelo normatizador – o que torna possível, por exemplo, a criação de uma subárea denominada Educação Física Adaptada – até, mais recentemente, incorporar as discussões sobre a inclusão e iniciar um projeto de currículo mais justo e democrático. Cabe aqui a pergunta: como a Educação Física tem dialogado com o paradigma da inclusão e com o movimento de Educação para Todos/as? Esse será o tema desenvolvido a seguir.

1.3.3 Educação Física em uma perspectiva inclusiva: aproximações com o currículo cultural do componente

A instituição escolar situa-se no interior das discussões sobre diferenças e desigualdades; uma instituição repleta de contradições e potencialidades. Nessa

perspectiva, é preciso pensar o currículo a partir das identidades que ele produz, reproduz e divulga:

[...] pode-se afirmar que a escola é o cenário em que diversas culturas entram em conflito tendo em vista a veiculação de seus distintos significados. Qualquer estudante ou docente irá se defrontar com produções simbólicas que ora lhes são familiares, ora lhes são estranhas. Atuar sobre elas ou com base nelas, fará com que os significados inicialmente disponíveis sejam reconstruídos, alcançando a produção de novas significações (NEIRA; NUNES, 2009, p. 24).

Neste subitem, discutiremos o currículo de um componente curricular específico, que tem suscitado todo o debate realizado até agora, tratando-se, pois, da Educação Física. Com base no referencial utilizado até o momento e no reconhecimento do paradigma da inclusão acreditamos que um projeto de Educação Física pautado em princípios democráticos e de justiça social carrega a possibilidade de romper com o tradicional cenário de exclusão daqueles/as que não foram, historicamente, considerados/as aptos/as a acessar seus conhecimentos. É com essa justificativa que apresentamos, neste subitem, o currículo cultural da Educação Física, que julgamos ter desempenhado, nos últimos anos, importantíssima função no avanço da garantia do direito de acesso ao currículo escolar a grupos de pessoas que se encontravam, até então, afastadas do direito ao reconhecimento da legitimidade de se próprio corpo.

Vimos anteriormente que a centralidade da cultura proporcionou a sustentação de novos valores na sociedade contemporânea. Surge, então, o contexto pedagógico uma nova Teoria Educacional, alicerçada na reflexão profunda acerca do que ensinam os currículos, que conhecimentos valorizam, de que extratos socioculturais provêm e, consequentemente, que identidades legitimam e que identidades negam:

A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade (NEIRA; NUNES, 2006, p. 104).

No âmbito da Educação Física, os novos referenciais teóricos têm influenciado as práticas pedagógicas deste componente a partir da redefinição do seu objeto de

estudo. Se, antes, estava unicamente pautado na promoção de comportamentos motores e padrões físicos homogêneos, hoje, orienta-se pela criação de novos conceitos, oriundos dos pressupostos teóricos fundamentados no campo das Ciências Humanas. Trataremos de tais pressupostos adiante, pois que resistem à veiculação hegemônica da área, que persiste relacionada a projetos de educação reducionistas, mecanicistas e neoliberais.

Conforme explicitado anteriormente, a presente dissertação foi pensada a partir de uma visão de mundo que dialoga com as Ciências Humanas e Sociais, uma vez que está pautada em princípios discutidos e sustentados por essas áreas do conhecimento. Assim, gostaríamos de iniciar apresentando, brevemente, a trajetória da Educação Física. Silva, Velozo e Rodrigues Jr. (2008) mostram que a pesquisa em Educação Física foi inspirada na filosofia positivista, apresentando, de início, um caráter biologicista na compreensão de ser humano. Desse modo, as práticas corporais foram, predominantemente, validadas a partir de um viés anátomo-fisiológico de corpo, resultando em pesquisas que não consideravam o caráter histórico e cultural dos fenômenos estudados. Para os autores,

[...] a partir dessa tradição, o conhecimento construído implica um conceito de “corpo objeto”, cuja abordagem para o seu tratamento é eminentemente biológica e mecânica. Um corpo que pode ser fragmentado, analisado e manipulado segundo os postulados cartesianos. Além disso, os referenciais das Ciências Sociais e Humanas, quando utilizados, conservavam as características da tradição positivista e funcionalista do conhecimento (SILVA, VELOZO E RODRIGUES JR., 2008, p. 39).

Predominava uma concepção de ser humano desarticulada da cultura, partindo do entendimento de que, para conhecer seu objeto de estudo – o homem – era preciso desconsiderar subjetividade, a produção de sua vida, de seu contexto social. Nesse pensamento, há uma hierarquização dos fatores divididos em biológico, psicológico, social e cultural, sendo o primeiro entendido como a base de sustentação dos demais e, dessa forma, conhecendo-o detalhadamente, os demais níveis não precisariam ser considerados (SILVA, VELOZO E RODRIGUES JR., 2008, p. 39). De qualquer modo, essa perspectiva não é exclusiva da área da Educação Física, uma vez que as pesquisas de modo geral, durante muito tempo, apoiaram-se na suposta infalibilidade das ciências

naturais e das ditas exatas, pela qual se prometia a objetividade e a universalidade dos fatos. Para Hall (1997a, p. 10)

[...] desde o Iluminismo, diz-se que o papel da ciência é o de apresentar uma descrição ou conhecimento verdadeiro do mundo: objetivo, imparcial, e racional. Uma abordagem científica, em que os fatos seriam independentes das descrições que fazemos deles, era considerada como o máximo de verdade a que as ciências sociais, tanto quanto possível, deveriam aspirar.

Até então, a metodologia pautada na objetividade, na validade, na fidedignidade, na universalidade e na generalização por inferência, foi hegemônica, negando legitimidade a outras formas de fazer ciência. De acordo com Brito e Leonardos (2001), a dominância das Ciências Naturais começou a ser questionada somente a partir da década de 1980, momento em que esse paradigma se enfraqueceu, abrindo espaço para outras linhas de pensamento. Assim, os autores indicam que, em meio à tensão decorrente do processo de empoderamento das Ciências Sociais e Humanas, novas pesquisas que consideravam a extensão do caráter subjetivo nos fenômenos sociais, negado na outra lógica de investigação, começaram a ganhar força, entretanto, ainda sem a devida legitimidade da comunidade internacional.

A partir da década de 1980, então, algumas obras destacaram-se por tratar da Educação Física e do corpo a partir de outro viés, o cultural, dentre as quais destacamos uma, intitulada Metodologia do ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores (CASTELLANI FILHO *et. al.*, 1992), obra que foi considerada seminal por aqueles/as que viam na Educação Física outra possibilidade educacional, distante dos modelos tecnicistas e normatizadores em voga:

Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la. Diferentes respostas têm sido historicamente construídas sem, contudo, contribuírem substancialmente para a superação da prática conservadora existente. Algumas respostas carecem de uma teorização mais ampla sobre os fundamentos da Educação Física escolar, como por exemplo: a) Educação Física é educação por meio das atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; e) Educação Física é a educação sobre o movimento. No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de

conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (CASTELLANI FILHO *et. al.*, 1992, p. 50).

Na obra citada, seus/suas autores/as utilizaram o termo ‘cultura corporal’ para fundamentar uma nova teoria da prática pedagógicas do componente. Segundo os/as próprios/as autores/as, a obra realizada pelo Coletivo de Autores instituiu a noção de cultura corporal como finalidade da ação pedagógica da Educação Física escolar, contrapondo-se, assim, às concepções de aptidão física e melhoria da saúde, predominantes até então. Entretanto, Neira e Nunes (2006) afirmam que a expressão “cultura corporal” assume diferentes significados a depender de suas diferentes concepções advindas do referencial teórico utilizado por cada autor. De acordo com eles, é necessário compreender a origem do conceito. A discussão apresentada pelo Fórum (s//d) é de grande relevância para ampliar o conceito de práticas corporais, advindo do referencial que utilizamos nessa dissertação, uma vez que o termo contrapõe-se ao sentido do termo atividade física, cunhado nas pesquisas em Educação Física como área da Saúde. O movimento, aqui, então, passa a ser pensado como uma manifestação coletiva inserida em uma dinâmica sociocultural, sendo o corpo, por sua vez, concebido como síntese e não como fragmento, trazendo consigo várias identidades:

[...] as marcas inscritas no corpo, as pinturas, as roupas, os adornos, a maneira como se gesticula, as práticas corporais que se realiza são registros de um tempo, de um contexto social específico. O que torna o sujeito parte de uma sociedade é o modo como ele identifica essas marcas, as significa, de como quer ser visto. Para a compreensão dos significados das ações humanas em determinada sociedade é necessário identificar as intenções, as emoções, as expressões que os diferentes sujeitos realizam, a posição ocupada por eles no contexto em que vivem, sua condição e história de vida, as enunciações expressas e (re)conhecer a si próprio como sujeito e, ao mesmo tempo, como outro (SILVA; VELOZO, RODRIGUES JR, 2008, p. 47).

De qualquer modo, permaneciam as características funcionalistas de sua prática pedagógica, uma vez que, atualmente, o pensamento dominante na área segue apoiando-se nas Ciências Naturais, com uma visão biologicamente orientada (SILVA, VELOZO E RODRIGUES JR., 2008). Para exemplificar, o Fórum de pesquisadores/as das subáreas sociocultural e pedagógica (s/d) aponta com apreensão uma possível ameaça às subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física na pós-graduação, uma vez que

[...] enquanto o número de programas recomendados da Educação Física cresceu perto de 33% de 2006 a 2012, as subáreas sociocultural e pedagógica diminuíram 8% e 4% respectivamente no mesmo período. Esses valores ganham em impacto quando se considera a dimensão de cada subárea em relação ao todo do sistema. A subárea biodinâmica detém mais de 70% da dimensão total dos cursos de pós-graduação vinculados à Educação Física, enquanto que às subáreas sociocultural e pedagógica cabem apenas 14,5% e 13,3%, respectivamente. Essa ameaça se traduz, dentre outros exemplos, pela produção de dissertações e teses de programas históricos como os da USP, UNICAMP, UNESP, UFRGS e UGF. Os dados referentes ao triênio 2001-2003 indicam que tivemos 262 defesas, sendo 136 (52%) nas subáreas sociocultural e pedagógica e 126 (48%) na subárea biodinâmica. Comparando-se com o triênio 2010-2012, evidencia-se uma redução significativa dos estudos vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica. De 338 teses/dissertações identificadas (em um universo de 465 trabalhos defendidos), 227 (67%) estão vinculadas à subárea biodinâmica e 111 (33%) às subáreas sociocultural e pedagógica (FÓRUM, s/d, p. 4).

Para complementar a informação anterior, o Fórum (s/d) indica que a Educação Física ainda é inserida na chamada Área 21, juntamente com a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia, configurando, assim, como mais uma das áreas da Saúde, reforçando a hegemonia da orientação biológica e biomédica, já descrita: De acordo com o Fórum (s/d, p. 11)

[...] se no interior da Educação Física essa hegemonia já produz descompassos, a aproximação com as demais áreas constituintes da Área 21 (cuja lógica interna de produção está fortemente centrada nas ciências naturais) acentua as distorções de um campo do conhecimento notadamente híbrido que, [...], traz consigo desigualdades no que se refere às políticas de avaliação.

A partir das informações trazidas pelo Fórum (s/d), fica evidente que a Educação Física ainda é um campo, predominantemente, considerado como pertencente às Ciências da Saúde, sendo estas concebidas em uma vertente biomédica. Considerando a discussão fomentada em subitens anteriores, perguntamos: se amparadas, unicamente, por um referencial biologicista de corpo, de que outra forma as diferenças funcionais podem ser percebidas senão como um dano que deve ser consertado ou, pelo menos, reduzido? Nesse sentido, o que temos presenciado na tradição da área são, justamente, práticas pedagógicas que não se mostram capazes de incluir aqueles/as que não apresentam corpos normofuncionais. Por essa razão, não nos é estranho recordar de

aulas de Educação Física como um espaço de exclusão dos/as designados/as como inaptos/as.

Assim sendo, para que a Educação Física seja capaz de incluir, ela deverá superar os valores, até então, hegemônicos da área e partir para uma nova interpretação de sua função dentro da escola (NEIRA, 2011a). Para isso, Seabra Junior e Araújo (2006) apontam que novas perspectivas do componente e os estudos de campo são necessários. Afirmam que, embora a inclusão seja um discurso debatido no campo acadêmico, ainda são poucas as efetivas mudanças qualitativas na ação pedagógica nesse componente, causando, em grande parte das vezes, o afastamento dos/as alunos/as de suas aulas. Assim como acontece com a Educação de forma mais ampla, a Educação Física também reflete as transformações da sociedade, de modo que ora atua na incorporação e reprodução dos ditames sociais, ora abre espaço para a resistência a certos valores da coletividade extraescolar.

Já está bem descrito na literatura acadêmica que a Educação Física é detentora de um longo percurso e que, em cada momento histórico, foi influenciada por diferentes visões sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais vigentes, que acabaram por estabelecer quais conhecimentos seriam válidos e quais não seriam, em cada situação. Historicamente, esse componente fundamentou sua pedagogia em noções que o afastaram dos princípios da inclusão, contribuindo para que a Educação Física escolar não era convocada a atuar junto a pessoas com diferenças funcionais, uma vez que a própria pedagogia hegemônica, que regia o ensino do componente na maior parte das escolas, também não abria espaço para outros corpos-sujeitos (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Há também que considerar que à Educação Física, o único dos componentes legitimados na vida escolar a considerar o corpo, tem sido reservado um lugar de menor importância na escola. Bracht (1999) denuncia o caráter funcionalista no qual, muitas vezes, a Educação Física tem sido aprisionada:

O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem. [...] Mas claro que esse entendimento de ser humano tem bases concretas na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida. Nesse sentido, 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. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano (BRACHT, 1999, p. 71).

Justamente devido às variadas maneiras de considerar a função social da Educação Física, a trajetória da área apresenta-se marcada pela construção de diferentes propostas de ensino, fundamentadas, por sua vez, em distintos entendimentos sobre corpo e educação corporal. Similarmente ao que ocorre com os modelos de produção social da deficiência discutidos por Palacios (2008), na Educação Física, as diferentes perspectivas de área também convivem, revelando a disputa entre projetos divergentes de sociedade:

Tomar ciência de que as teorias curriculares hoje oscilam entre diferentes paradigmas pode ser algo muito auspicioso para a comunidade pedagógica, especialmente, no caso da Educação Física. Na verdade, ela nunca foi monolítica; é o que prova a própria necessidade de adjetivação adotada tantas vezes: ginástica, esportivista, psicomotora, educação para a saúde, desenvolvimentista e cultura corporal de movimento. Seu objeto de estudo, que tantas vezes ficou obscurecido pela atribuição genérica de “movimento”, ocultou as diversas concepções que o termo adquiriu nas muitas propostas curriculares, [...] podendo ser vistos dissociados do contexto social no qual se constituíram e, piorando o quadro, quase sempre compreendidos como aspectos de menor importância no processo ou relativos à esfera de atribuição individual do professor, conforme sua formação e preferências. Esse equívoco permite uma multiplicidade de interpretações tão grande que em algumas escolas é percebida a coexistência de diversos currículos da Educação Física ou, até mesmo, intervenções que misturam, de forma descomprometida, os simulacros dessas teorias. É como decorrência dessa problemática que se situam as inquietações do ensino de Educação Física na atualidade, transformando-a em um território de lutas, debates e confronto (NEIRA; NUNES, 2009, p. 89).

Bracht (1999) afirma que o saber da Educação Física poderia ser classificado de três formas, conforme o seu objeto de estudo: a atividade física, o movimento humano e

a cultura corporal de movimento. Já Neira (2011a) opta pela categorização utilizada nas teorias educacionais de forma mais ampla, classificando as tendências pedagógicas em acríticas, críticas ou pós-críticas:

As diferentes posições que assumem as teorias da educação para conceber a escola e fornecer explicações para esse fato têm sido distribuídas em três categorias: 1^a) as teorias não críticas, reconhecidas no currículo tradicional ou humanista e no modelo curricular tecnicista; 2^a) as teorias críticas, de orientação neomarxista que enfatizam o aspecto reprodutor das estruturas de classe da sociedade capitalista; 3^a) as teorias pós-críticas, de orientação neomarxista e enfatizam o currículo como prática cultural (NEIRA; NUNES, 2009, p. 96).

De acordo com Neira, Lima e Nunes (2012), as propostas acríticas de ensino de Educação Física agregam em si a visão de mundo pertencente aos grupos dominantes e isso faz com que valores hegemônicos sejam disseminados, silenciando as demais manifestações. Fazem isso, ora objetivando a melhora dos domínios do comportamento (motor, afetivo-social, cognitivo), ora voltando-se para a busca de padrões de comportamento ou de desenvolvimento de competências para uma vida fisicamente ativa e saudável. Tradicionalmente, essa perspectiva é pautada em conceitos biologicistas, que justificam as desigualdades a partir do exame das características hereditárias ou congênitas, logo, o/a ‘outro/a’ é aquele/a considerado/a como “o/a inábil”, “o/a incapaz”, “o/a lento”. Ao afirmarem a ginástica, o esporte, os padrões de movimento e as funções perceptivas como modelos de saúde e normatividade a serem adquiridos, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como cristalizam identidades e desigualdades (NEIRA, 2011b). De acordo com Neira e Nunes (2006), os currículos de Educação Física que objetivam o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais compactuam com o projeto neoliberal vigente na sociedade atual, cujos princípios estão pautados na lógica do industrial e nos interesses do mercado financeiro.

A teorização crítica configura-se a partir de um movimento de contestação ocorrido na década de 1960⁴⁹ que denunciava a sociedade capitalista contemporânea

⁴⁹ De acordo com Silva (2000) “a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis em França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietname; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a libertação

como responsável pelas formas de dominação cultural e ideológica dos sujeitos. O termo ‘teoria crítica’ tem fundamentação teórica do materialismo histórico dialético da tradição da Escola de Frankfurt, para o qual as relações sociais expressam a divisão de classes, geradas por fatores político-econômicos, predominantemente. Consequentemente, a pedagogia crítica ocupou-se, basicamente, da análise da sociedade capitalista, considerando seu contexto histórico, de modo a combatê-la (NEIRA; NUNES, 2009). Uma pedagogia crítica, portanto, questiona o modelo educacional tradicional, no qual a função da escola e, certamente, do currículo, seria a produção e a reprodução de um projeto de sociedade fundado em princípios de dominação, especialmente de classe:

Os/as estudantes são encorajados/as a reconhecer conexões entre as ideologias e as práticas que estruturam as relações pedagógicas (pressupostos epistemológicos, formas de autoridade, modos de significação, etc.) e aquelas que estruturam a produção e o consumo de vários tipos de representações. [...] Além disso, os/as estudantes/as são estimulados/as a examinar como a forma pela qual eles/as interagem com as representações da mídia contribuem para constituir os significados pelos quais eles/as não apenas vêm a compreender e a negociar a realidade, mas também são constituídos como sujeitos políticos (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 144).

De forma semelhante, Silva (2000) afirma que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista (SILVA, 2000, p. 88).

Contudo, não existe apenas uma vertente da teorização crítica da Educação, mas algumas vertentes. Desse modo, posteriormente à análise marxista, feita principalmente

sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60”.

autores como Althusser, de Bourdieu e Passeron, também desenvolveram uma crítica à Educação tradicional, introduzindo o conceito de ‘exclusão’ como mecanismo de dominação das classes dominantes, no qual a cultura assume caráter fundamental:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2000, p. 89).

Ainda, na Inglaterra, a obra de Young funda a chamada Nova Sociologia da Educação, fundamentada em uma crítica ao pensamento de que o currículo seria algo dado, portanto, naturalizado, de modo que promoveu um movimento de questionamento e desnaturalização das práticas pedagógicas, revelando seu caráter histórico e social. Entende, assim, o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, resultados de disputas em torno da prevalência de um determinado saber em detrimento de outro, questionando “como essa disciplina, e não outra, acabou entrando no currículo” (SILVA, 2000, p. 90). Apesar de diferentes tendências observadas, podemos considerar que as teorias críticas estão fundadas em conceitos comuns de reprodução social e cultural, ideologia, hegemonia, resistência, poder, classe social, emancipação e libertação como categorias centrais de análise. Sobre as teorias críticas, Neira e Nunes (2009, p. 101) destacam que:

No Brasil, essas teorias aportam no final da década de 1970, após o início do processo de abertura política, representando os anseios de um grupo de educadores insatisfeitos com a educação voltada para a manutenção da estrutura social daquele momento. É importante considerar como os debates sobre conhecimento escolar foram influenciados pelas condições internacionais, societárias e processuais. Sob os auspícios das teorias críticas da educação, os debates acerca da organização curricular dos anos 1980 deveriam-se mais aos fatores societários e processuais locais do que aos internacionais, inversamente ao quadro atual, grandemente influenciado pela concepção neoliberal. [...] Após seu período inicial, a pedagogia crítica brasileira passou a receber os influxos de teóricos dos Estados Unidos e da Inglaterra, muitos deles, influenciados pela obra de Paulo Freire, enriquecendo a teorização curricular. É importante mencionar que, desde o final da ditadura militar, o pensamento hegemônico no

campo da teoria curricular brasileira ancorou-se nos pressupostos críticos, inclusive no campo da Educação Física.

Enfim, as teorias pós-críticas da Educação surgiram a partir de meados dos anos 1990 e trataram de buscar ampliar as análises das teorias críticas, fortalecendo a resistência aos imperativos de uma sociedade que defende determinadas classes e alertando sobre o fato de as relações de poder operarem não apenas por meio das relações de poder entre as classes sociais, mas, também, por meio de outros aspectos sociais, como etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia (NEIRA, 2011b). Nas palavras de Silva (2000, p. 90):

Observámos, nos anos recentes, uma reviravolta em todos os campos da teorização social. Enquanto o chamado pós-modernismo questionava as chamadas metanarrativas e todo o pensamento fundacional, o pós-estruturalismo colocava em questão o sujeito cartesiano e as críticas sociais baseadas em qualquer noção de emancipação ou libertação. Estes questionamentos não poderiam deixar de atingir também as teorias críticas em educação e currículo. Elas representam uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura com as teorias críticas.

Assim, as teorias pós-críticas em Educação diferenciam-se das teorias de currículo tradicionais e críticas por incluírem novas categorias que permitem um olhar da pós-modernidade para as relações entre poder e identidade, e, certamente, entre escola e sociedade, incorporando

[...] o multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais, já discutidos em subitem anterior, os estudos feministas, a teoria *queer* os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia (NEIRA; NUNES, 2009, p. 138)⁵⁰.

Como afirmam Neira e Nunes (2009, p. 138), nessa acepção, o currículo “não é linear, prescritivo. Ele é uma escrita constante. O currículo pós-crítico é múltiplo, ele é múltiplo de currículos”.

⁵⁰ Já discutimos o termo “pós” no subitem 1.2.2, assim como algumas das teorias pós-críticas como o multiculturalismo e os Estudos Culturais.

Em momento anterior já discutimos os movimentos teórico-políticos do multiculturalismo e dos Estudos Culturais, juntamente a uma breve caracterização da pós-modernidade. Assim, entendemos que é nesse momento que os diferentes grupos sociais e culturais ganham visibilidade social sendo, então, a escola e o currículo parte central nesse processo, afinal, verificamos modificações curriculares de inclusão escolar dos setores sociais historicamente marginalizados. Desse modo, o pensamento pós-crítico tem contribuído para reconhecer a legitimidade das vozes daqueles/as que se encontravam silenciados/as em sua participação social e excluídos/as da escola. Entretanto, a escola permanece sendo um “ambiente marcado pela tradição cultural elitizante, ‘os diferentes’ tentam afirmar suas identidades, porém, deparam-se com discursos provindos de setores privilegiados que lhes conferem estigmas e estereótipos pejorativos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 18).

De acordo com Silva (1995b), o currículo é um local de disputas por poder e representação, portanto, é no currículo que as lutas por estratégias de intervenção e transformação social devem ocorrer. A partir dessas considerações, entendemos que a perspectiva pós-crítica de Educação Física, fundamentada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, não oferece nenhuma proposta de modificação no campo curricular dos comportamentos baseada em ideais regulatórios. Trata, ao contrário, de problematizar a cultura e o tipo de subjetivação oriunda da experiência escolar, trazendo uma profunda reflexão acerca do que ensinam os currículos e que conjunto da sociedade pertencem os conhecimentos veiculados. Produz uma análise, então, a respeito de quais são as identidades legitimadas e quais são negadas (NEIRA, 2011b).

Para que a Educação Física possa tornar-se um componente capaz de acolher as diferenças entre as pessoas na escola, será necessário que todos/as aqueles/as que estão de alguma maneira envolvidos/as na sua construção possam superar os valores hegemônicos vigentes, produzindo um novo entendimento de sua função como educadores/as.

É nesse cenário que surge o currículo cultural da Educação Física. Tal referencial compreende as aulas do componente como práticas sociais. Assumir esse entendimento pressupõe a valorização da interação entre as pessoas envolvidas nas práticas corporais, assim como suas visões de mundo, suas vivências e compreensões a respeito do corpo-sujeito. Por fim, dialogar com as experiências das pessoas implica

considerar as influências circundantes no meio em que estão inseridas, valorizando-se, com isso, o papel significativo da cultura na escolha, nas significações e nos entendimentos dessas práticas corporais.

A partir disso, incorporando os constructos teóricos das Ciências Sociais e Humanas e fundamentada nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico e nas teorias pós-críticas da educação, a perspectiva cultural de Educação Física questiona o próprio currículo das escolas quanto ao seu papel legitimador da cultura dominante. Busca ainda problematizar questões como diferença de gêneros, classes sociais, etnias, orientação sexual, corporeidade, cultura e religião, em uma perspectiva democrática, que garanta a justiça social a partir da compreensão das políticas de identidades. Para Silva (1995b), essa política de identidade centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder por meio dos discursos pelos quais eles são articulados, questionando a autoridade e a legitimidade de determinadas narrativas em detrimento de outras. Tal jogo revela quem é destacado/a e quem é invisibilizado/a no sistema.

Posto isso, o currículo cultural da Educação Física parte de um projeto de sociedade que, nas palavras de Neira e Nunes (2006, p. 103) “considere prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida plena e feliz, com acesso ao patrimônio cultural e histórico da humanidade”. Portanto:

O que se propõe é uma concepção de Educação Física que ofereça a oportunidade do diálogo por meio do encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade das outras. O que pretende é a afirmação da dignidade das várias culturas, por meio da vivência, partilha e do respeito pela diversidade das manifestações corporais que nelas se originam (NEIRA; NUNES, 2009, p. 19).

O currículo cultural do componente foi pensado, assim, de modo a dialogar com os princípios de uma sociedade democrática e, por essa razão, é fundamentado no pressuposto de que todos/as, independentemente das identidades que assumirem na sociedade, são iguais perante a lei e que, por essa razão, devem ter garantidos os mesmos direitos de participação na vida pública. Ainda, as práticas educativas fundamentadas no currículo cultural deverão ser capazes de oferecer acesso a uma

variedade de conhecimentos que assegure aos/às estudantes possibilidades/oportunidades de atingir o máximo de suas potencialidades, uma vez que

[...] o currículo cultural propicia um dos caminhos possíveis para o alcance desse direito, conferindo à escola o espaço da promoção da igualdade em prol da justiça social. [...] os defensores da perspectiva multicultural reafirmam o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos, abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais, gêneros das populações estudantis. O que se propõe é que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes, suas práticas culturais e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O multiculturalismo insiste que os professores aprendam a empregar essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade. O respeito, nesse caso, deve ser entendido como fruto de uma intervenção pedagógica que leve os discentes a olhar além de suas próprias experiências, seja qual for o seu posicionamento no emaranhado da realidade (NEIRA, 2008, p. 83).

Aqueles/as que acolhem os princípios do currículo cultural da Educação Física assumem o desenvolvimento de seu trabalho de forma a proporcionar aos/às alunos/as a reflexão crítica e a ampliação dos conhecimentos selecionados, visando a maior participação em sua comunidade. Desse modo, assumem também o compromisso da transformação social. Por isso, os conteúdos e métodos precisam ser planejados de forma democrática, de modo a valorizar as mais diversas experiências das práticas da cultura corporal, oferecendo condições aos/às alunos/as para decidir conscientemente em prol de uma sociedade mais justa.

Equidade de direitos, respeito à diversidade, democratização do ensino, hibridismo cultural e participação de todos/as os/as estudantes são elementos fundantes de currículo cultural. Sob esse prisma, a Educação Física é entendida como o componente curricular que trata dos conhecimentos relativos à cultura corporal, cujos temas possíveis são os jogos, a ginástica, a dança o esporte e a capoeira, dando ênfase à origem e ao desenvolvimento histórico das práticas corporais. Ao selecionar os conteúdos, perguntamo-nos sobre sua relevância social e sua adequação às características dos/as estudantes com os quais serão vivenciadas, de modo que estes/as possam ampliar seu patrimônio cultural ao confrontarem os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico (NEIRA, 2011a). Por esses motivos, configuram-se como princípios da Educação Física pautada na perspectiva cultural:

Reconhecimento da cultura corporal da comunidade: diz respeito à valorização das raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, de modo que suas manifestações corporais de origem se transformem em temas que podem ser estudados na escola. De acordo com Giroux e MacLaren (1995), é imprescindível que os/as docentes envolvidos/as nessa perspectiva educacional legitimem condições para que seus/suas alunos/as possam falar a partir de suas próprias experiências. O estudo destas manifestações, a partir de uma postura investigativa por parte do/a docente, permite aos/às alunos perceber a construção de sua própria identidade cultural, proporcionando a relação com os processos socioculturais de sua formação e apontando para os riscos da visão estereotipada feita pelos próprios sujeitos. Com esse reconhecimento, a cultura corporal da comunidade pode ser integrada ao currículo, articulando-se ao PPP e estabelecendo-se como tema central do projeto de Educação Física da instituição. De acordo com Neira (2011a, p. 60) “nesses casos, as atividades de ensino procuram desfetichizar as representações distorcidas acerca das práticas corporais e dos seus praticantes”.

Justiça curricular: Um currículo concebido por meio deste princípio atenta-se ao modo como certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros no processo de escolarização, “tanto na distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde se originaram quanto a possibilidade de se fazer justiça no transcorrer das aulas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 263). A partir desse princípio, o/a professor/a deve atentar-se para a maneira como se dá a distribuição dos conhecimentos no currículo, observando a existência de privilégios para com determinados conhecimentos em detrimento dos outros, atuando de modo a minimizar a desqualificação dos temas oriundos dos grupos não hegemônicos, ou seja, busca a justiça na vivência curricular. De acordo com Silva (2000), as atividades de ensino que promovam a justiça curricular devem viabilizar a desconstrução da representação hegemônica do conhecimento. Portanto:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade por as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque [...] Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Nas palavras de Neira (2010), a política da diferença é um movimento social e político de inter-relação entre representação, identidade e poder visíveis em um meio formado pela diversidade cultural. Nesse meio, os grupos sociais definem-se por meio de muitos marcadores, como classe, etnia, gênero, idade, profissão, religião, corporeidade, dentre outros, de modo a afirmar, por meio das relações de poder, as identidades e representações válidas. Por sua vez, os grupos marginalizados resistem a hegemonia das identidades dominantes e lutam por seus direitos de representação. Quanto ao currículo cultural da Educação Física, ele procura impedir a reprodução da ideologia dominante, presente em propostas que deixam de questionar os inúmeros marcadores sociais que caracterizam as manifestações corporais. Para o autor,

quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça [...]” (NEIRA, 2010, p. 791).

Assim, o princípio da justiça curricular trata de um aspecto primordial na construção de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

Descolonização do currículo: Esse princípio indica a necessidade de haver uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal prestigiadas pelo grupo social em questão e a inclusão daquelas tradicionalmente excluídas do currículo escolar homogeneamente branco, cristão, burguês e eurocêntrico, defendendo “que os conteúdos que compõem o currículo sejam permeados com as manifestações culturais dos grupos historicamente ausentes no cenário escolar” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 266). Desse modo

Um currículo descolonizado destaca, não somente, os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados, em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos os povos sejam efetuadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação (NEIRA; NUNES, 2009, p. 267).

Seguindo esse princípio, os/as professores/as auxiliam seus/suas estudantes a identificarem e reconhecerem os preconceitos que se relacionam com as práticas corporais, buscando, assim, reverter esse cenário por meio de argumentação e debate e, justamente, por meio da seleção de temas que possibilitem o combate desse histórico. Nesse sentido, é preciso que os/as docentes evitem o olhar monocultural para o currículo. Para auxiliá-los/as nessa tarefa, outras atividades pedagógicas para além da vivência prática podem ser vislumbradas, como a assistência de vídeos, filmagens e fotografias; a leitura e análise de textos, atividades partilhadas com outras escolas, construção de materiais, realização de entrevistas, dentre outras que possibilitem a discussão acerca da heterogeneidade presente nas práticas da cultura corporal (NEIRA, 2011a).

Ancoragem social dos conhecimentos: trata de evidenciar no currículo o processo de construção histórica de um dado conhecimento, ou seja, como suas raízes históricas e culturais são usualmente “esquecidas”, tornando determinado conhecimento indiscutível. Ancorar socialmente é possibilitar a conexão entre discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais, objetivando perceber origens e processos de transformações nos discursos sobre as manifestações da cultura corporal estudadas, o que possibilita a ampliação do entendimento e posicionamento crítico dos/as alunos/as com relação a estas práticas. Esse princípio requer que os conhecimentos trabalhados durante as aulas tenham profundidade. É importante que o/a professor/a esteja comprometido/a com a proposta, de modo a investigar sobre o assunto, a selecionar materiais relevantes que possam ser utilizados nas aulas e cuidado na preparação das atividades de ensino. Para Neira e Nunes (2009, p. 100)

Mediante a ancoragem social, o currículo cultural agrega de forma contextualizada as histórias das práticas corporais, preferivelmente reconhecendo seu ponto de apego tanto na comunidade escolar quanto na sociedade mais ampla. Também é primordial conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que as recriam, desenvolvem e praticam.

Para Neira (2011a), as atividades de ensino buscarão a desconstrução dos discursos hegemônicos acerca de determinadas práticas culturais por meio de procedimentos de análise do discurso, revelando as relações de poder existentes nos

mesmos. Essa postura questionadora visa a desconstruir a perpetuação de certos dogmas que reforçam a dominação de uns/mas sobre outros/as, percebidos/as como diferentes. Para enfrentar uma perspectiva ocidental, branca, masculina, burguesa e cristã dominante, é importante uma análise das formas a partir das quais essas diferenças são construídas, evitando, com isso, o congelamento das identidades e estimulando o censo de hibridismo cultural por parte dos/as alunos/as. Combinação entre grupos e identidades que resulta em grupos e identidade renovados (SILVA, 2007). Feitos os devidos esclarecimentos sobre os princípios que norteiam a proposta do currículo cultural do componente, partimos, agora, para suas orientações didáticas:

Tematização: De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 262) “tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política”. A tematização trata do entendimento profundo da realidade destacada, definindo-se como *tema* “a prática social de determinada manifestação corporal” (NEIRA, 2011a, p. 102). Assim, “um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade a qual serve e por ela é legitimado” (NEIRA, 2011a, p. 103), sendo que qualquer prática corporal pode tornar-se tema de estudo, desde que faça parte das experiências culturais dos grupos sociais envolvidos.

Mapeamento: Trata do processo de seleção das manifestações que serão tematizadas durante o período letivo, sendo que “a tomada de decisão sobre o tema se dá a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade (NEIRA, 2011a, p. 107). Para Neira (2011a, p.114), “o mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola” e ocorre a partir do momento que o tema é selecionado e o/a professor/a e os/a estudantes saem em busca de potenciais locais em que ocorram as manifestações tematizadas. Mapear pressupõe a consideração das culturas presentes na escola e no seu entorno, de modo que o levantamento das práticas corporais identificadas se dá por meio do contato direto com a realidade.

Ressignificação: por meio da resignificação os/as professores/as estimulam seus/suas alunos/as a elaborar novas formas de vivenciar as manifestações da cultura

corporal. Para que isso seja feito, os marcadores sociais de etnia, classe social, cultura e gênero, dentre outros, são destacados no processo de análise e é função dos/as alunos/as e do professor/a, entendidos como autores/as do currículo, ressignificar a manifestação da cultura corporal que se estuda, adaptando-a ao contexto cultural no qual se realiza e a cada grupo que se apropria de seus produtos e materiais simbólicos.

Aprofundamento e ampliação: ‘Aprofundar’ é aqui entendido como conhecer com mais detalhes a manifestação estudada, buscando revelar aspectos ainda não analisados nas primeiras leituras. Já ‘ampliar’ refere-se à busca por outros discursos e fontes de informação, geralmente que trazem outras representações às já contempladas, ou seja, um olhar contraditório aos discursos narrados. O processo de aprofundamento e ampliação promove, assim, estímulo aos/às estudantes em busca de respostas e de uma melhor compreensão da prática social tematizada, mas irá depender das condições da escola e do próprio interesse dos/as alunos/as.

Registro e avaliação: Este procedimento didático trata da construção de registros que facilitam o processo de avaliação do processo pedagógico, sendo que, para isso, o/a professor/a pode utilizar-se de anotações das observações das aulas, assim como de outras formas de registro: fotografias, filmagens, entre outras. Assemelhando-se a uma avaliação diagnóstica das experiências vividas, qualitativa e processual. (NEIRA, 2011a). Para isso, requer um trabalho de cunho etnográfico como forma de facilitar a retomada dos processos vivenciados em sala de aula.

Nessa concepção de avaliação, o professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolhe informações que lhe permitam refletir sobre as ações didáticas propostas. [...] A interpretação crítica dos conteúdos do diário de campo, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a reflexão sobre o próprio processo formativo (NEIRA, 2011a, p. 161).

Com relação à metodologia do ensino, parte-se do princípio que os objetivos, os conteúdos e os métodos estão intrinsicamente relacionados, ou seja, o método utilizado pelo/a professor/a faz parte do currículo. Apoiar-se na ideia de que os/as estudantes

acessam o currículo escolar antes mesmo do horário das aulas, uma vez que currículo abrange aspectos diversos, como a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, os discursos, os materiais de ensino e muitas outras coisas.

Entendemos que um currículo que atenda a esses princípios e orientações didáticas representa uma possibilidade de rompimento com a tradição normatizadora e excludente da Educação Física, retomando o que Neira e Nunes (2009, p. 227) afirmam:

Tomando como referência as análises pós-estruturalistas é possível expor os mecanismos de subordinação e de controle que produzem vítimas e efeitos cruéis nos diversos campos sociais, inclusive no currículo da Educação Física. Quando sujeitos ou grupos emitem suas narrativas, os discursos ali presentes produzem uma realidade que determina o modo como as coisas são. O que isso quer dizer é que quem tem o poder de narrar as pessoas, dizendo quem elas são, como as coisas funcionam, são aquelas que determinam as representações, que afirmam verdades e descrevem a realidade.

Na perspectiva cultural, então, os/as docentes estabelecem vínculos com os grupos marginalizados, o que torna o currículo cultural a construção de uma área na qual prevalece a noção de que componente não pode restringir-se apenas a algumas pessoas, mas deve acolher todos/as que estejam presentes na escola. Cabe, aqui, fazermos alguns questionamentos: como as pessoas com diferenças funcionais têm sido representadas no currículo cultural da Educação Física? O currículo cultural do componente tem se preocupado com a representação das práticas culturais desse grupo especificamente? E, acima de tudo, têm sido as diferenças funcionais entendidas como uma identidade social e, portanto, passível de ser incorporada nas discussões acerca desse referencial, ou permanece sendo compreendida a partir de categorias?

Educação Física e pessoas com diferenças funcionais: algumas reflexões

Rodrigues (2003) denuncia que a cultura desportiva e competitiva que, muitas vezes, compõe de maneira dominante as aulas desse componente curricular cria um obstáculo a mais para a inclusão de pessoas com diferenças funcionais, já que são prontamente encarados/as como menos capazes na questão de desempenho. De qualquer modo, afirma que, uma vez configurando-se como componente curricular, a Educação Física não pode ficar neutra perante o atual movimento pela educação inclusiva. Nesse

sentido, Costa e Souza (2004) discutem duas vertentes da Educação Física que trazem importantes implicações para a inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais a partir desse componente: a que se concentra em atingir a meta de corpos saudáveis, perfeitos e bonitos, o que retira o referido segmento populacional do campo dos humanos que podem fruir desse componente; a que se destina a adaptar as atividades físicas, esportivas e de lazer às características das pessoas com diferenças funcionais, acabando por adquirir um caráter normalizador. Hoje, este cenário permanece hegemônico, muito embora o paradigma da inclusão convoque-nos a criar outras possibilidades. Na escola, quando há estudantes referentes a esse setor da população, a oferta da Educação Física, muitas vezes, reduz-se à adaptação de atividades hegemônicas, configurando-se mais como integração do que como inclusão. A Educação Física Adaptada como possibilidade pedagógica para as pessoas com diferenças funcionais na escola tem contribuído para que suas possibilidades corporais sejam percebidas a partir de um modelo reabilitador de sociedade e não social (PALACIOS, 2008). Reputamos essa marca ao fato de que seus objetivos ainda estão, muitas vezes, pautados pela execução de movimentos padronizados, pela generalização dos sujeitos e pela abstração de suas características e de seus interesses. Diferentemente disso, entendemos que à Educação Física inclusiva caberia “... trabalhar no mesmo espaço e tempo com as crianças que possuem as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida” (COSTA; SOUZA, 2004, p.38). Por buscarmos o potencial inclusivo do currículo cultural, no item seguinte, apresentamos o resultado do levantamento da produção científica acerca das práticas pedagógicas a partir desse referencial teórico experimentadas em contextos escolares inclusivos.

Discutidos os pressupostos teóricos deste trabalho, apresentaremos, a seguir, as escolhas éticas e os pressupostos metodológicos que embasaram nossa pesquisa, comprometida, pois, com a análise de uma experiência escolar de Educação Física alicerçada no currículo cultural do componente junto à estudantes com diferenças funcionais.

II METODOLOGIA

Neste capítulo trataremos do caminho percorrido para que a presente pesquisa pudesse ser concretizada. Baseadas em Neira (2011b), partimos do princípio de que há relação entre a escolha metodológica com o compromisso ético do/a pesquisador/a, logo, trata-se de uma escolha política. Tendo a intenção de compreender o processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais no âmbito do currículo em ação da Educação Física fundamentado nos princípios do currículo cultural, a seleção dos procedimentos metodológicos aqui empregados foi realizada a partir do entendimento de que estes contribuiriam para uma melhor compreensão da problemáticas em questão.

Primeiramente, gostaríamos de destacar que, conforme discute Angelucci (2009), as pessoas que, de alguma forma, envolveram-se nessa investigação foram entendidas como colaboradoras e não como alvo de investigação. Assim, nosso objeto de estudo configurou-se como sendo o currículo cultural da Educação Física, sendo que os/as profissionais e estudantes do Cieja foram compreendidos/as como interlocutores/as sobre o fenômeno que se desejava investigar. Entendemos ainda que se trata de uma pesquisa interessada, ou seja, ao entrar em contato com a professora Elaine⁵¹, colaboradora, procuramos alguém que acreditávamos poder auxiliar-nos na compreensão da problemática aqui apresentada. Desse modo, desde o primeiro momento, sabíamos que ela seria alguém com quem poderíamos assumir um compromisso ético na busca por uma Educação Física mais inclusiva em relação às pessoas com diferenças funcionais.

Uma vez que buscávamos compreender as práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física fundamentada no currículo cultural do componente, esta investigação está inserida na tradição das Ciências Sociais e Humanas e configura-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de inspiração etnográfica. O recorte estabelecido é o da modalidade de Educação de jovens e adultos/as e o local de realização foi uma escola da rede pública de ensino do município de São Paulo, onde acompanhamos, por um ano e meio, a professora de Educação Física e seus/suas estudantes, na tentativa de estabelecer um *continuum* de compreensão daquela vida escolar. Nessa pesquisa de

⁵¹ Embora a professora Elaine tenha-nos autorizado a utilizar seu nome verdadeiro, tomamos a decisão por alterá-lo, bem como a todos os demais nomes de pessoas e instituições, a fim de proteger a identidade dos/as envolvidos/as.

campo, os instrumentos utilizados foram as entrevistas com a professora colaboradora, com a professora da Sala de recursos multifuncionais, o grupo focal com estudantes e, principalmente, a observação participante. Adotamos o diário de campo como forma de registro das impressões, informações, hipóteses e reflexões durante o acompanhamento das aulas de Educação Física. O material registrado no diário de campo foi articulado com a fundamentação teórica utilizada nesta dissertação. Além disso, encaminhamos, periodicamente, nossos registros à colaboradora, de modo que fosse produzida uma reflexão partilhada, uma vez que, ao final de cada atividade realizada com as turmas de regência da professora colaboradora, realizávamos uma discussão acerca de nossas impressões sobre as aulas.

A seguir, tecemos os sentidos para a escolha metodológica deste trabalho, assim como os procedimentos utilizados na análise das narrativas e dos registros. Apresentamos, também, as escolhas feitas e os caminhos percorridos que permitiram chegar à professora colaboradora deste trabalho.

Desse modo, no item II.1, evidenciamos a fundamentação teórica que estabelece a área das Ciências Sociais e Humanas, na qual esta pesquisa insere-se, como mencionado, uma vez que considera os processos de subjetividade envolvidos nas relações sociais e culturais e está fundado no princípio de partilha de significados e representações. Nesse subitem, indicamos como estas áreas do conhecimento são produzidas a partir de construções intelectuais e estabelecem uma compreensão de mundo e dos fenômenos a partir de fronteiras próprias, portanto “define o que se pensa, como se pensa, o que se ensina e o que não é de sua competência (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 10).

No subitem II.2 indicamos os instrumentos de operacionalização dessa pesquisa. Uma vez que optamos pela aproximação com a realidade sobre a qual a problemática foi posta por meio do trabalho de campo, o que configura o caráter exploratório e de inspiração etnográfica dessa investigação, realizamos uma breve contextualização teórica sobre etnografia. Ainda nesse subitem, descrevemos nossos entendimentos sobre entrevista semidirigida, grupo focal e observação participante.

Por fim, no subitem II.3 apresentaremos o caminho que nos levou à decisão pelo acompanhamento de Elaine e, por consequência, da escola e das situações de aula que

acompanhamos por meio da caracterização da colaboradora e dos caminhos que nos levaram a ela. Descreveremos, também, como se deu nossa chegada do Cieja e as etapas procedimentais que deram andamento a nossa pesquisa.

II.1 Pressupostos éticos da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e Humanas

Conforme informamos, a presente investigação está inserida na área de conhecimento denominada Ciências Sociais e Humanas, portanto, seu objeto de estudo é considerado histórico. Isso significa que, nas palavras de Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 12), “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”. Compreender isso permite que estabeleçamos objetivos, hipóteses e procedimentos de pesquisa coerentes com o tipo de investigação que será realizada, como, por exemplo, o entendimento de que, em uma pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a buscará investigar fenômenos que se dão a partir das relações sociais, logo, não é apenas ele/a que pode dar sentido ao seu trabalho investigativo, mas todos/as que estão nele envolvidos/as:

O objeto de estudo das Ciências Sociais possui consciência histórica. Noutras palavras, não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e a suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2016, p. 13).

As pesquisas inseridas na tradição das Ciências Sociais e Humanas pressupõem uma relação de identidade entre sujeito e objeto, uma vez que tratam da relação entre seres humanos que, por essa razão, estão profundamente comprometidos com o seu objeto de pesquisa, que é essencialmente qualitativo. Temos, então, uma relação de pesquisa entre sujeitos que, juntamente, interpelam um fenômeno. Logo, para, de fato, compreender esses sujeitos é necessário buscar estabelecer alguma relação com o seu passado, lembrando-se de que não é apenas o/a pesquisador/a que atribui sentido à pesquisa, mas também aqueles/as que participam do estudo expressam desejos e anseios sobre suas ações:

[...] o objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais. Como consequência da primeira característica, é necessário dizer que o objeto de estudo das ciências sociais possui *consciência histórica*. Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2016, p. 12).

A autora ressalta, ainda, que nas Ciências Sociais – e podemos afirmar que nas Humanas também – existe uma identidade entre sujeito e objeto, uma vez que, no caso da investigação social há uma condição da pesquisa que deve ser considerada, tratando-se da relação definitiva estabelecida entre o/a pesquisador/a e seu campo de estudo, uma vez que “a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 14). Em suas palavras:

[...] a realidade social é a cena do próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2016, p. 14).

A autora afirma que se posicionar como pesquisador/a em Ciências Humanas e Sociais pressupõe considerar o conhecimento que será produzido como histórico, ideológico e parcial, ou seja, as noções que orientam tanto o/a pesquisador/a como os/as colaboradores/as expressam suas visões de mundo que são, por sua vez, historicamente

construídas e carregam intenções. Pressupõe, também, aceitar que a pesquisa será uma construção de ambos/as e que, por isso, apresentará limites. Nesse sentido, não há neutralidade no processo investigativo, mas o/a pesquisador/a está o tempo todo sendo convidado/a a intervir na realidade que investiga. Por fim,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, criando uma hierarquia ideológica no campo científico: em primeiro lugar estariam as pesquisas quantitativas por serem consideradas “objetivas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, porque reconhecidas “subjetivas e impressionistas”. [...] É preciso dizer que dentro do campo das Ciências Sociais, há pesquisadores que só trabalham com a abordagem quantitativa e outros que utilizam a qualitativa. É importante ressaltar também que o foco nos estudos qualitativos traz uma diferença em relação aos trabalhos quantitativos que não é de *hierarquia* e sim de *natureza* (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 20).

Dias (2000) diferencia a pesquisa qualitativa da quantitativa, destacando que a primeira é caracterizada pelo desprendimento de análises estatísticas para suas inferências e de métodos quantitativos para a coleta de dados, mesmo que eles possam ser utilizados. De acordo com a autora, por meio dos métodos qualitativos, o/a pesquisador/a imerge no contexto a ser pesquisado e é considerado/a um/a interpretador/a da realidade, sendo que as descrições detalhadas de fenômenos e de comportamentos; as citações diretas de pessoas sobre suas experiências; os trechos de documentos, registros, correspondências; as gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; os dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e as interações entre indivíduos, grupos e organizações são validados como dados da pesquisa qualitativa.

Por sua vez, Chizzotti (2003) afirma que a pesquisa qualitativa se insere, hoje, em um campo transdisciplinar que envolve as Ciências Humanas e Sociais, assumindo uma variedade de tradições e paradigmas de análise, derivadas de uma série de

epistemologias do conhecimento, como o positivismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica e o construtivismo. De forma semelhante, o autor indica que as pesquisas nesse âmbito adotam uma diversidade de métodos de investigação realizada, justamente, onde o fenômeno ocorre, de modo a interpretar seus significados partilhados. Para o autor

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Desse modo, a presente pesquisa, além de configurar-se como uma pesquisa qualitativa, apresenta-se, também, como uma pesquisa exploratória, pois considera duas questões específicas: A primeira, já detalhada, diz respeito ao seu caráter inédito, sendo que não foram encontrados trabalhos que aproximassem as discussões sobre o currículo cultural do debate sobre a inclusão das pessoas com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física. A segunda razão deve-se ao fato de que pretendemos compreender a totalidade de um fenômeno a partir da análise de um contexto específico, logo, buscamos investigar as possíveis contribuições do currículo cultural da Educação Física para as pessoas com diferenças funcionais na escola regular a partir do acompanhamento de uma professora em sua rede de experiências únicas e específicas.

No subitem a seguir, apresentaremos com mais detalhes o pensamento que nos levou a optar por realizar o acompanhamento de apenas uma professora, portanto, das escolhas metodológicas que fundamentaram nossa pesquisa, assim como detalharemos os instrumentos utilizados durante a pesquisa em campo.

II.2 Quando a experiência partilhada produz sentidos: breves considerações sobre as escolhas metodológicas

Conforme explicitado anteriormente, optamos por realizar o acompanhamento de apenas uma professora, por entender que os diálogos e, assim, a produção de compreensões sobre o fenômeno estudado seriam mais aprofundadas em virtude da

maior proximidade entre pesquisadora e colaboradora. Logo, as experiências do currículo poderiam ser melhor compreendidas. Não é intenção dessa pesquisa, buscar uma verdade final ou atingir a totalidade do que envolve os fenômenos escolares, já que a realidade é muito mais abrangente do que se pode descrever ou analisar. Mas, intentamos, apenas, apresentar um recorte do que nos propusemos a estudar, sabendo, que qualquer análise, por mais detalhada que seja, comportará incompletudes.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016), o principal objeto da fase exploratória é o projeto de pesquisa. Quando essa fase é concluída, portanto, é o momento de iniciar a pesquisa em campo, o que permite a aproximação do/a pesquisador/a com a realidade observada. Nesse sentido, apresentaremos um breve histórico dos estudos em etnografia, enfocando sua utilização pelo arcabouço teórico considerado nessa pesquisa, ou seja, apresentando como os Estudos Culturais têm concebido os procedimentos metodológicos de cunho etnográfico.

A etnografia é um termo da Antropologia, mas que também é utilizado em outras disciplinas, como a Sociologia Social e a Sociolinguística. Foi a partir da década de 1970 que a etnografia começou a desenvolver-se como uma pesquisa no campo educacional, principalmente nos países anglo-saxões, constituindo-se como uma opção oposta aos paradigmas dominantes até então. A palavra etnografia remete tanto a certos procedimentos utilizados na pesquisa de campo como ao resultado da pesquisa, assemelhando-se a uma “monografia descritiva”. Embora existam divergências quanto à sua concepção, busca-se entender a etnografia como um “enfoque” ou uma “perspectiva”, denotando uma ferramenta de coleta de dados, enquanto na Sociologia é utilizada como técnica equivalente à observação participante. Insere-se no ramo da Antropologia, que visa a acumular conhecimentos sobre diversas realidades sociais e culturais situadas em determinado tempo e espaço, podendo ser vista como uma descrição que reflete a realidade observada ou como um processo subjetivo influenciado pelo pesquisador e pelo grupo observado.

No princípio de sua utilização no campo educacional, houve certa confusão sobre o que seria de fato a etnografia. Por meio de debates de caráter positivista, foi-lhe conferido um caráter empírico e ateórico, sendo, frequentemente, utilizada como técnica fornecedora de dados, o que foi motivo de crítica por alguns autores do Estruturalismo, seguindo, posteriormente, para uma superação desses valores (ROCKWELL, 1986).

Malinowski (1976) é um dos pesquisadores que faz parte de uma tradição de antropólogos/as que questionam a etnografia como conhecimento de realidades determinadas, que reconhecem a ligação entre a descrição etnográfica e o trabalho teórico e que ajudaram a elaborar o desenvolvimento do conceito de cultura na busca por significados. Transpondo os instrumentos e conceitos utilizados nas pesquisas com outros povos, passaram a pesquisar as chamadas sociedades complexas por meio do estudo de situações cotidianas das ruas, cárceres, tribunais, clínicas e escolas e outros campos de domínio tradicional da sociologia. Rockwell (1986) afirma que a centralidade do conceito de cultura, da qual já tratamos, é evidente na etnografia educacional, conforme o trecho a seguir:

Em muitos dos estudos etnográficos, a existência de um ‘conflito cultural’ é o pressuposto básico que explica o fracasso escolar. Os diversos grupos sociais que interagem nas escolas são identificados e caracterizados em termos de sua ‘cultura’, mesmo que esta varie de definição, de acordo com sua identificação com modelos de socialização, valores, competência cultural, regras de interação ou simplesmente unidades de informação. A cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos: professores e alunos (ROCKWELL, 1986, p. 44).

Partimos de um dos/as autores/as citados/as acima para melhor aprofundar os entendimentos sobre etnografia. De acordo com Malinowski (1976, p. 18),

[...] na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos.

O autor fala sobre a *magia do etnógrafo* ao referir-se sobre o êxito obtido em sua empreitada de pesquisador. Sobre isso, diz que

[...] como sempre, só se pode obter êxito através da aplicação sistemática e paciente de algumas regras de bom-senso assim como de princípios científicos bem conhecidos, e não pela descoberta de qualquer atalho maravilhoso que conduza ao resultado desejado, sem esforços e sem problemas [...] Em primeiro lugar, é lógico, o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Em segundo lugar, deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, o que significa, basicamente, viver mesmo entre os nativos, sem depender de outros brancos. Finalmente, deve ele aplicar certos métodos especiais

de coleta, manipulação e registro de evidência. (MALINOWSKI, 1976, p. 20).

Finaliza, afirmando que a etnografia trata da ciência em que o relato honesto é mais necessário do que em outras ciências, sendo que

[...] um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica⁵². [...] É necessária a apresentação desses dados para que os leitores possam avaliar com precisão, num passar de olhos, quão familiarizado está o autor com os fatos que descreve e sob que condições obteve as informações dos nativos (MALINOWSKI, 1976, p. 18).

O autor trata do encontro com populações inseridas em culturas extremamente diferentes da nossa, as quais a distância geográfica faz com que seus costumes e tradições, enfim, sua cultura, sejam organizadas de forma que as configurou deveras irreconhecível para o curioso pesquisador. Entretanto, aqui tratamos da etnografia como metodologia de pesquisa não em uma cultura afastada da nossa própria, como poderia ser a dos povos com os quais o autor teve contato, mas, em uma instituição que ela própria encontra-se inserida em nossa sociedade, mas que, configura-se de modo tão particular que se convencionou falar, até mesmo, em cultura escolar. Nesse sentido, no campo educacional, considera-se a etnografia a partir da presença de diversos pressupostos teórico-metodológicos, representados pelos roteiros de campo de Whiting, Hilger e Henry; pela “nova etnografia” difundida por Spradley, pela “microetnografia” associada a Hymes e Cazden e posteriormente convergindo com a etnometodologia e, enfim, pela “macroetnografia”. Apesar dessa diversidade de correntes, a metodologia etnográfica no campo educacional tem como objeto tradicional de estudo a cultura e, como unidade tradicional de estudo, a comunidade. Apresenta variações na proporção e nas técnicas de observação e de entrevista; na seleção dos eventos e nas unidades de análise; nas formas de categorizar, de inferir; no nível de realidade abordada e; na forma da descrição (ROCKWELL, 1986).

⁵² N.A: Refere-se aqui aos trabalhos de Haddon, Rivers e Seligman, que distinguem a observação dos fatos e as conclusões dessa observação (MALINOWSKI, 1976).

De acordo com Rockwell (1986), a teoria gramsciana representa um importante referencial teórico para o estudo etnográfico de processos educacionais. De acordo com esta teoria, o fenômeno estudado é interpretado a partir de suas relações com o amplo contexto social. Metodologicamente, implica agregar às informações de campo outras referências relativas a distintos arranjos sociais, tendo sempre a dimensão histórica presente, por meio do acesso a fontes documentais ou orais, e buscando interpretações a partir de elementos externos à situação particular. Logo, “não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre o caso” (ROCKWELL, 1986, p. 47).

De uma forma geral, os objetos de estudo significativos para a pesquisa etnográfica são sempre processos sociais. O que importa é conhecer nestes processos seu conteúdo histórico e social e, não somente, sua configuração formal ou estrutural. É importante considerar, ainda, a etnografia no campo educacional como uma opção metodológica que une a pesquisa empírica com a construção teórica, sendo que os processos de conhecimento de dada realidade concreta necessitam uma elaboração conceitual, que favoreça o avanço teórico, entretanto, não requerem a definição de um modelo teórico inicial, uma vez que este se constitui durante o processo de pesquisa etnográfica no qual se deve ter o cuidado de observar todas as informações possíveis, atentando-se, assim, para os detalhes. Logo,

[...] o etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente “caos” da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, o pesquisador aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário ‘suspender o juízo’ por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria” (ROCKWELL, 1986, p. 50).

Por fim, Souza (2000) reconhece que a etnografia trata de uma pesquisa diferenciada daquelas de cunho quantitativo e experimental, pois visa a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas “de dentro”, a partir de uma dimensão cotidiana, o que permite valorizar as pequenas coisas, os detalhes, as conversas tidas

como banais, a vida dos alunos em concreto, feita por meio de um trabalho de campo, de terreno. Para o autor:

[...] a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contato com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registro em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de caso, etc. [...] A etnografia, ao conferir essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária à educação, vem assim valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos atores, no fundo, a dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto. São essas “pequenas coisas” que passam a ser o objeto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se constituírem novos conhecimentos curriculares (COSTA, 2000, p. 3).

Uma vez que nossa pesquisa tem como objeto de estudo o currículo cultural da Educação Física e este, por sua vez, é construído a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, é importante destacar a relação entre a metodologia utilizada nos Estudos Culturais e a etnografia. Fundamentada em outro conceito de cultura, já detalhado em momento anterior, a etnografia deixa de ser apenas uma área de estudo para estabelecer-se como um processo de engajamento crítico no mundo. De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995), a escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, sendo prática e pragmática, estratégica e auto-reflexiva, utilizando-se, predominantemente, dos seguintes instrumentos: a análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo e o *survey*.

De acordo com Lopes (2006, p. 621), investigações fundamentadas em uma teorização teóricas pós-críticas de Educação têm-se utilizado da etnografia quando da observação do cotidiano escolar, uma vez que a “disseminação de concepções pós-estruturais valoriza os discursos das microinstâncias, frequentemente

desconsiderados por matrizes estruturais e modernas”. De acordo com André (1995, p. 38):

[...] a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O pesquisador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Por fim, de acordo com Neira (2011a), uma vez que o currículo não é um objeto de fácil apreensão, configurando-se, pois, como um campo de luta política e institucional, podem ser vistos como artefatos da história. Por sua vez, a experiência escolar configura-se como um campo aberto ao encontro, sendo o currículo cultural da Educação Física uma “arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas” (NEIRA, 2011a, p. 15).

Assim, é fundamental que o/a docente envolvido/a com o currículo adote uma postura investigativa durante a ação didática, sendo necessário, ainda, o levantamento das práticas corporais que serão, eventualmente, tematizadas a partir do contato direto com os sujeitos envolvidos no processo e a partir do olhar atento às culturas presentes do universo escolar. Nesse sentido, a etnografia é entendida como o meio de denunciar e desconstruir as forças ideológicas que agem no currículo e nas práticas pedagógicas. Docentes e estudantes são eles/as próprios os/as etnógrafos/as, uma vez que a proposta metodológica do currículo cultural da Educação Física entende que ambos assumem função de mapear e compreender as manifestações da cultura corporal durante o processo de escrita-curriculo. Desse modo:

[...] em meio ao processo de dismantelar as forças ideológicas, os docentes empregam a etnografia como forma de conferir aos alunos e a si próprios a condição de etnógrafos. Desta forma, professor e estudantes debruçam-se na leitura e interpretação dos múltiplos aspectos envolvidos na prática cultural corporal objeto de estudo (NEIRA, 2011a, p. 119).

Enfim, no currículo cultural a etnografia resulta em textos que serão interpretados durante as atividades de ensino. Este trabalho dialoga com uma perspectiva etnográfica que reconhece os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. Nesse caso, embora sejam poucos os estudos realizados por meio dessa concepção teórica, a etnografia parece ser de fundamental importância para problematizar como a sociedade apresenta-se dentro da escola, mais especificamente, como as pessoas com diferenças funcionais estão relacionando-se com os conhecimentos da Educação Física naquela realidade específica no Cieja.

A seguir, detalharemos os procedimentos de pesquisa:

Observação participante

A observação participante é uma técnica fundamental do trabalho de campo da pesquisa qualitativa, a qual é definida como um processo pelo qual

[...] um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2016, p. 64).

De acordo com Gonçalves Filho (2004), o conceito de observação participante expressa uma experiência de nos vermos expostos ao fenômeno pesquisado, indicando a situação do/s pesquisador/a que imerge no campo, como o/a faz um antropólogo/a. Goldenberg (2004) afirma também que a observação tem origem na tradição de pesquisa da Antropologia, na qual não é possível fixar regras, já que cada realidade é única e dependente do tema e dos/as envolvidos/as na pesquisa.

Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 65) indica o diário de campo como principal instrumento de trabalho da observação participante. De acordo com ela, trata-se de “um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal”, sendo que essas

informações escritas podem (e devem) ser utilizadas durante o processo de elaboração dos resultados de sua pesquisa.

Por fim, a observação participante implica um processo longo de compreensão de determinada realidade, assim, não pode ser satisfeita em poucos encontros e pressupõe a interação entre pesquisador/a e colaborador/a, sendo as respostas para suas indagações dependentes da qualidade das relações sociais travadas durante a pesquisa. Assim, o/a pesquisador/a se torna, ele/a mesmo/a, alvo de observação. Nesse sentido, uma autoanálise é necessária sempre que o/a pesquisador/a se deparar com alguma situação inesperada, o que, certamente irá acontecer, já que a realidade que se pretende apreender não pode ser conhecida de antemão, mas o/a pesquisador/a deve saber ouvir e a hora certa de perguntar, sendo os “erros” cometidos durante o percurso parte do aprendizado na pesquisa e devem, assim, ser utilizados na mesma (VALLADARES, 2004).

Entrevista individual semidirigida

De acordo com Gonçalves Filho (2004, p. 205), “em trabalho de campo, realizamos entrevistas”. Assim, nessa pesquisa optamos pela utilização de entrevistas semidirigidas com a colaboradora, com a professora especialista em Educação Especial e com os/as estudantes, pois entendemos que elas possibilitariam uma maior proximidade com a pessoa entrevistada, sem perder de vista o foco da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 152) essa entrevista é caracterizada pela utilização de questionamentos básicos apoiados nas teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa, sendo que os questionamentos iniciais possibilitam a formulação de novas hipóteses surgidas a partir da interação com o/a entrevistado/a, já que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

De acordo com Manzini (1990/1991), a entrevista pode ser compreendida como um método, um instrumento ou uma técnica, dependendo da fundamentação teórica em questão. Para ele, trata-se de um procedimento muito utilizado nas pesquisas em Ciências Humanas e, no caso das entrevistas semidirigida, é necessário atentar-se às questões de linguagem e roteiro, que deve ser planejado com cautela. De acordo com o autor, a entrevista é confeccionada a partir de um roteiro com perguntas norteadoras,

que são complementadas por outras questões que possam surgir no momento da entrevista, o que torna a informação mais livre e não condicionada.

Em nossa pesquisa, durante o momento da entrevista, buscamos reafirmar nosso compromisso com a professora colaboradora, informando novamente o que estávamos pesquisando, quais nossas preocupações e nossa intenção de realizar uma aproximação com o que ela estava construindo em suas aulas. Nossa entrevista foi elaborada a partir de algumas questões centrais que acreditávamos produzir aproximação dos sentidos da construção do currículo cultural pela professora colaboradora. Pensamos, assim, em alguns eixos que poderiam nos ajudar na tessitura de nossas interpretações posteriores. Nossa ideia era a de que a entrevistada fizesse sua própria trama e, para isso, pensamos a entrevista por núcleos, sendo o primeiro, o núcleo de atuação:

- Como foi/soube que vivia/construía o currículo cultural?

Planejou algo? Como foi?

Como vê esse planejamento hoje?

- Quando você pensa em uma experiência significativa com essa perspectiva, que situação lhe vem à cabeça?
- E hoje, como é no CIEJA?

Como tem sido a experiência no CIEJA?

Desse ponto, partimos para a perspectiva dos/as estudantes

- Como acha que os/as estudantes têm aproveitado a Educação Física nessa perspectiva?
- Os/as alunos/as percebem sua aula como diferente das outras atividades corporais fora da escola ou de práticas de outras escolas?

Como e por quê?

Conte uma situação.

Durante a entrevista com a professora Judith, responsável pela Sala de recursos multifuncionais no Cieja, buscamos entender qual a concepção que a instituição sustentava sobre a Educação especial e seu público-alvo, especificamente, sobre os/as estudantes com diferenças funcionais. Desse modo, realizamos a pesquisa a partir das seguintes questões:

- Qual a função da Educação Especial aqui na EJA e, mais especificamente, no Cieja?
- Qual a função da Educação Especial nas aulas de Educação Física? Como essa parceria pode ser realizada?

Desse modo, realizamos as entrevistas sempre partido das experiências, pedindo exemplos concretos, afastando-nos do juízo de valor para compreender uma experiência. Desejávamos conhecer os entendimentos das entrevistadas sobre suas práticas na vida real, enfocando as narrativas históricas, mais do que opinativas.

Grupo focal

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 62), além da entrevista individual, tem-se utilizado, cada vez mais, no trabalho de campo das pesquisas qualitativas, os grupos focais, “que consistem em reuniões com um pequeno número de interlocutores “seis a doze no máximo”. Essa técnica é empregada quando existem muitos participantes na pesquisa, tornando-se mais prático reuni-los em grupos. Assim, o/a pesquisador/a destaca um tema e as perguntas que deseja investigar e traz para o debate no grupo. No entanto

[...] a real dimensão de utilidade dos grupos focais é o seu papel interativo, permitindo a formação de consensos sobre determinado assunto ou de mostrar dissensos a partir das mútuas argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária. Desta forma, seu resultado é único e diferente do que o pesquisador possa obter numa interlocução com apenas uma pessoa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 62).

Gondim (2003) afirmam que o grupo focal constitui-se em uma técnica de investigação qualitativa na qual o/a entrevistador/a favorece o processo de discussão, que se caracteriza pela dialética de posições e experiências. Em suas palavras:

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

Em nossa pesquisa, decidimos realizar grupos focais com os/as estudantes, pois não os/as conhecíamos e queríamos cuidar de criar condições que diminuíssem a possibilidade de sentirem-se subalternizados/as ou compelidos/as a dizer o que imaginavam ser o adequado em uma pesquisa. Realizamos, então, dois encontros de grupo focal, referentes às turmas nas quais realizamos a observação participante. A partir da formação dos grupos, desejávamos aproximar-nos mais dos/as estudantes, conhecendo um pouco melhor suas realidades de vidas e, assim, dos sentimentos expressos por eles/as em relação às suas experiências educacionais, em especial, nas aulas de Educação Física. Assim, formulamos as seguintes perguntas disparadoras:

- Vocês já tiveram alguma experiência com Educação Física antes do Cieja?

(Se sim) Comentem um pouco sobre ela.

(Se não) A quais práticas corporais vocês já tiveram acesso?

- Como estão sendo as suas experiências nas aulas de Educação Física?
- Já se sentiram excluídos/as alguma vez das aulas de Educação Física?

Como vimos, neste subitem realizamos uma breve fundamentação teórica acerca dos procedimentos de pesquisa utilizados em nossa pesquisa, a fim de sustentarmos nossas escolhas metodológicas e os procedimentos de pesquisa aqui empregados. No subitem seguinte, apresentaremos o caminho que nos levou à definição da colaboradora e, por consequência, da escola e das situações de aula que acompanhamos durante o período de três semestres letivos, o que totalizou um ano e meio de pesquisa.

II.3 O estabelecimento do campo de pesquisa

Procurávamos um/a professor/a que estivesse preocupado/a com duas questões, sendo a primeira a busca por uma Educação Física menos elitista e homogeneizadora, que possibilitasse reflexões acerca do corpo-sujeito de modo a politizá-lo e contextualizá-lo socialmente no concernente às manifestações da cultura corporal. A segunda preocupação dizia respeito à busca por alguém que compartilhasse a concepção política de que a inclusão das chamadas pessoas com deficiência. Desse modo, quando, afinal, chegou o momento de definirmos quem seria o/a professor/a colaborador/a da pesquisa, o que nos levou ao encontro da professora Elaine foi o fato de que, além de atender os pré-requisitos estabelecidos, ela mostrou-se uma profissional preocupada em respeitar os princípios do currículo cultural em suas práticas pedagógicas desde o início de suas ações como professora, autodeclarando-se simpatizante do currículo cultural do componente e, por isso, compreendendo que existem valores que precisam ser respeitados no processo pedagógico desse componente. A nosso ver, esses valores aproximam-se bastante dos princípios do paradigma inclusivo.

Da mesma forma, tivemos acesso a algumas de suas produções acadêmicas, por meio das quais percebemos sua preocupação em contemplar uma Educação Física transformadora, assumindo uma função de educar a partir de uma perspectiva fundamentada no protagonismo de todos/as os/as estudantes e sua representação dentro do universo da cultura corporal, independentemente do grupo social de pertencimento. Por todas essas razões, fomos ao seu encontro convidá-la para fazer parte dessa investigação.

Após o contato inicial, descobrimos que a professora Elaine atuava na EJA e relatava ter muitas dificuldades em desenvolver o currículo cultural naquele contexto. Essa percepção a fez perguntar-nos se tínhamos certeza de nossa escolha em acompanhá-la, pois não se sentia muito segura em afirmar que estava desenvolvendo um trabalho fundamentado nesse referencial. Dizia que, embora essa fosse sua base, ora aproximava-se, ora distanciava-se do aporte teórico. Por essa razão, em um primeiro momento, tivemos também dúvidas sobre a possibilidade de realizar o trabalho nessa modalidade de ensino, pois pensávamos em acompanhar as turmas do ensino

fundamental, nas quais a professora colaboradora já havia desenvolvido trabalhos bem fundamentados na proposta em questão, como ela mesma relata:

[...] logo que eu comecei a dar aula eu me matriculei como aluna especial em um projeto que tem na Faculdade de Educação que professores da rede pública podem cursar algumas disciplinas. Eu já era professora da rede pública naquele momento, então fui lá e me matriculei na disciplina de metodologia do ensino de Educação Física, e estava começando a trabalhar, então eu já fui fortemente influenciada por algumas questões que estavam ali presentes. [...] Então, eu já comecei as minhas ações da Educação Física pensando essas questões, com esses olhares. Não fui apresentada ao currículo cultural na minha formação inicial, não tinha nenhum conhecimento disso, mas estava acessando na disciplina que eu comecei a cursar nesse ano que foi meu primeiro ano de professora. Então, meus primeiros contatos foram ali e as primeiras experiências pedagógicas também já foram nessa [linha]. [...] Não estou dizendo que eu comecei com uma prática muito boa, muito legal, e nem que hoje seja assim, mas as ideias que eu tinha a respeito de Educação Física e como precisava pensar na aula, na minha leitura já vem desde esse primeiro contato que eu tive com a Educação Física (professora Elaine).

Como já argumentamos, esta não se trata de uma pesquisa desinteressada, assim, não buscamos uma professora e uma escola de maneira aleatória. Pelo contrário, a busca por uma colaboradora que conhecesse e buscasse produzir um currículo cultural da Educação Física em ação foi elemento fundante do processo de definição do campo de pesquisa. Assumindo, novamente, nosso interesse ético e político com a Educação Física e os processos de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais, escolhemos evidenciar desde o início que não realizamos uma pesquisa sobre as pessoas, mas em conjunto com elas sobre o fenômeno investigado. Nesse sentido, entendemos as possíveis críticas ao fenômeno observado como uma possibilidade de articulação entre diferentes interpretações, logo, não tínhamos a intenção de julgar o exercício profissional da colaboradora, mas de pensar junto com ela, de modo que se construíssem outras possibilidades pedagógicas naquela realidade específica.

Desde já, evidenciamos a existência de posições contrárias acerca do campo teórico que embasou nossas escolhas metodológicas, entretanto, estabelecemos que, no início dessa pesquisa, realizamos uma escolha ética de investigar *com* as pessoas e não *sobre* elas. Assim, não julgamos nossos/as parceiros/as de investigação. Da mesma forma, não pretendemos apenas observar, uma vez que somos o tempo todo chamadas a interferir naquela realidade. Reconhecemos o lugar que ocupamos nas relações

escolares e o tomamos como ponto de partida para pensar a própria pesquisa e a produção de seus resultados.

II.3.1 A trajetória profissional de Elaine até o Cieja

Nossa colaboradora é uma professora jovem, na faixa dos trinta anos e que, no momento de nosso encontro, já atuava na área da Educação Física há, pelo menos, dez anos, pois iniciou sua atuação profissional na Rede estadual de ensino em 2006, onde lecionou até 2014. Foi no ano de 2008 que ingressou na Prefeitura de São Paulo como professora efetiva, quando também começou a frequentar o Grupo de pesquisa em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP – Gpefe-Feusp, grupo de estudos do currículo cultural do componente. Durante dois anos, entre 2010 e 2012, atuou na formação de professores/as da rede municipal de ensino e trabalhou em cursos preparatórios para professores/as, chegando a participar como formadora em curso oferecido pela Diretoria regional de Educação. Sua atuação no Cieja começou em 2013, onde vem experimentando e construindo uma Educação Física para aquele contexto e para aqueles/as estudantes, o que buscamos acompanhar nesta pesquisa.

Desde suas primeiras experiências como professora de Educação Física na área escolar, vem produzindo relatos de experiências, publicando-os em diferentes meios, além de participar de eventos acadêmicos, o que parece ter contribuído para a adoção de uma postura sistemática de reflexão sobre sua própria prática e de abertura para diálogo com estagiários/as e pesquisadores/as que chegam ao Cieja, incorporando tais discussões à sua práxis pedagógica.

Em nossa primeira conversa, a colaboradora contou-nos uma de suas experiências mais significativas na Prefeitura de São Paulo:

Eu gosto bastante de um trabalho que eu fiz com o Hip Hop [...], porque além de ter envolvido bastante os alunos, acho que despertou um olhar da escola sobre a temática, que era uma coisa muito presente na escola e que os professores fechavam os olhos. E aí quando a gente faz algumas ações durante o trabalho, os alunos começam a se sentir à vontade e querem ocupar os espaços da escola. [...]eu acho que esse trabalho além de ter contribuído bastante para a gente discutir algumas questões dessa manifestação da cultura corporal, ele também colocou os professores da escola a [perceberem sua importância]. [...] consegui

fazer bastante vivência, até porque quando eu faço a escolha desse tema é porque o grupo tem uma relação muito grande com essa manifestação [...] consegui trabalhar com eles não só a questão da dança, a gente trabalhou o movimento Hip Hop, nós trabalhamos com MC, com o DJ, com o *streetball*, então a gente trabalhou todos os elementos do Hip Hop, a gente não ficou só na dança. Esse é um trabalho bem bacana. [...] Tivemos algumas questões que foram acontecendo, por exemplo, que as meninas falavam que era uma dança de menino. As meninas não se sentiam representadas. E daí quando eu vou fazer a avaliação do trabalho, [...] todos os vídeos que eu tinha levado só mostravam homens dançando. Daí eu consigo pegar vídeos de mulheres, de crianças, de idosos [...] e daí as meninas começaram a usar outros elementos para construir a sua dança (professora Elaine).

E foi assim, a partir de seus relatos, que começamos a refletir sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas na atuação na EJA. Elaine compartilhou conosco que não se sentia uma verdadeira representante do currículo cultural nesse momento profissional de sua vida, chegando a nos sugerir que procurássemos algum/a outro/a colaborador/a para a pesquisa. Sabemos que a Educação Física possui um histórico de existência marcada por uma tradição hegemônica, como apresentamos anteriormente, o que faz com que novas propostas de currículo sejam, muitas vezes, recebidas com alguma resistência e, sobre isso, a professora relata-nos um momento de sua carreira, em que teve que lidar com essa questão:

[...] como é o Fundamental I, uma parte da resistência é dada pelas professoras. Quando você rompe com a ideia de aula prática todos os dias, então quando você quer usar um vídeo, fazer um registro em sala de aula, no primeiro momento é um enfrentamento com as professoras e num segundo momento com os alunos, que não estão acostumados. [...] eu sempre tive mais dificuldade com as professoras do que com os alunos. Mas em diversos momentos, eles perguntavam “quando vamos ter aulas de Educação Física?”. E eu dizia “mas eu não sou professora de Educação Física? Não estou dando aula de Física nesse momento? Então isso é aula de Educação Física, também Educação” (professora Elaine).

Desse modo, percebemos que a professora Elaine já tinha passado por momentos anteriores de resistência ao seu planejamento, que, naquele momento, estava fundamentado nas orientações curriculares do município, logo, não haveria de ser esse o principal motivo para ter dúvidas sobre aceitar ser nossa colaboradora. Em outro relato, fica evidente a exigência pessoal que a professora Elaine faz em relação ao seu próprio trabalho, pois geralmente avalia que poderia ter realizado uma ação de modo mais satisfatório, conforme ela mesma narra:

Eu sou uma pessoa muito crítica com os meus trabalhos. Eu sempre acho que ficou ruim. Sempre acho, é impressionante. Sempre acho que dava para ter feito mais. Mas também tem que lembrar o que dava para ser feito naquele momento por condição de espaço, por condição de tempo, por condição pessoal, às vezes você não está no momento de ter aquelas ideias... (professora Elaine).

Assim, percebemos que a colaboradora tinha sido protagonista de trabalhos muito coerentes com o currículo cultural da Educação Física, que já tinha passado por situações de resistência à forma com que planejava suas aulas em outros momentos de sua vida profissional e que era uma pessoa muito crítica com seu trabalho, fator, este, que consideramos ser relevante para a qualidade de suas práticas pedagógicas. Explicamos, então, à professora Elaine que gostaríamos de entender como ela estava construindo o currículo da Educação Física culturalmente orientada junto às pessoas com diferenças funcionais e não avaliar se ela estava cumprindo os princípios orientadores de tal referencial. Imaginamos que sua preocupação se devia ao fato de termos, previamente, definido seu trabalho, de certa forma, rotulando-a como uma espécie de “militante” dessa causa e, por essa razão, poderia não estar segura sobre seu papel como representante do currículo cultural que incutimos a ela, possivelmente pressionando-a em sua atuação em um momento que estava apresentando dificuldades em desenvolvê-lo. Analisamos que, talvez, todas nós estivéssemos na busca por um currículo ideal, no qual poderíamos analisar aspectos positivos e negativos em relação às pessoas com deficiência. Pensamos, ainda, que o fato de termos um olhar centralizado nas questões do paradigma da inclusão tenha contribuído para que a professora Elaine não tivesse certeza se poderia contribuir, pois, em muitos momentos de nossa conversa, afirmou não saber como trabalhar “com pessoas tão diferentes todas juntas em um mesmo espaço”.

Foi esse o contexto que nos levou ao Cieja, onde fomos, aos poucos, conhecendo a instituição e entendendo melhor seu funcionamento à medida que avançávamos, também, na convivência com as pessoas que passaram a fazer parte de nossa pesquisa. Quando, pela primeira vez, chegamos ao local que nos acolheria, aquele sentimento de dúvida que já havia percorrido nossos pensamentos despontou novamente, afinal, será que o Cieja contribuiria, de fato, para sanar as dúvidas contidas em nosso trabalho? Será que, em um local tão diferente do modelo tradicional de escola, com outros espaços,

outros tempos e outras pessoas, conseguiríamos respostas para nossas questões acerca da possibilidade de um espaço de inclusão para as pessoas com deficiência a partir da construção de um currículo de Educação Física que reconhece o processo de formação de identidades democráticas? A dúvida chocou-se contra nosso peito mais uma vez, afinal o Cieja apresentava condições bem específicas, que agora serão discutidas.

Embora estivéssemos descobrindo ainda o modo de organização dessa escola, sabíamos que uma perspectiva cultural da Educação Física considera o projeto pedagógico construído coletivamente dentro da instituição na qual será colocado em ação. Por essa razão, decidimos acessar o documento oficial para entender mais detalhadamente os princípios e pressupostos teóricos que regiam seu funcionamento, assim como para melhor compreender as escolhas da professora Elaine em relação ao projeto da escola. Assim, a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendemos que os Cieja se diferenciavam das demais escolas que ofertavam essa modalidade de ensino, primeiramente por ser um espaço unicamente destinado à EJA, o que não era comum, já que esse tipo de ensino é ofertado predominantemente no período noturno das escolas de ensino fundamental e médio. Ainda, diferenciava-se por permitir o atendimento de jovens a partir dos quinze anos de idade e pelo espaço físico reduzido e, talvez, mais acolhedor, sendo frequentado por estudantes que também eram, na maioria das vezes, trabalhadores/as, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, jovens que abandonaram a escola regular por conta da retenção, dentre outras razões, idosos/as, especialmente mulheres viúvas, e um expressivo número de pessoas com deficiência. Além disso, o período de aulas também era mais curto, sendo composto por seis turnos com duas horas e quinze de duração cada, de modo a contemplar a jornada de trabalho e outras condições de seus/suas frequentadores/as.

Assim, após conhecer um pouco sobre as principais características dessa instituição, precisávamos decifrar quais as dificuldades que a professora Elaine estava tendo em desenvolver o currículo cultural e descobrimos que, no início de seu trabalho, ela se deparou com a inexistência de materiais de Educação Física, pois, até então, esse componente não era, sequer, oferecido. De acordo com a colaboradora, os/as próprios/as alunos/as, por meio de assembleias estudantis, pediram para que esse componente curricular fosse ofertado. Assim, a Educação Física passou a compor o quadro de aulas do Cieja e ela, a professora Elaine, pode assumir o cargo, conforme relata:

A partir das assembleias de alunos que são realizadas na escola, percebeu-se que os alunos indagavam a ausência da Educação Física, e em algumas assembleias foi solicitado que se ofertassem esse componente curricular (professora Elaine em seu relato de prática, 2015).

Porém, quando chegou ao Cieja, a professora percebeu que garantir as aulas seria uma luta constante por diversas razões, sendo a maior delas a questão do espaço, uma vez que não havia quadras, pátios ou qualquer outro local que pudesse contribuir para a vivência das práticas corporais. Entendemos que os locais destacados não sejam os únicos espaços possíveis para a construção das práticas pedagógicas de Educação Física, mas são, com certeza, fundamentais para que haja maior qualidade dessas experiências. No caso do Cieja, a área que a professora dispunha era apenas uma casa de azulejos que havia sido destinada a acomodar oitocentos estudantes em sua empreitada educacional.

Desse modo, uma vez que os espaços disponíveis para as práticas corporais eram restritos, a professora decidiu, em um primeiro momento, oferecer, além das aulas de Educação Física no Cieja, oficinas que aconteciam no espaço de um Clube Escola⁵³ próximo, porém, sua decisão não correu tão bem como esperava, conforme nos conta:

Passou um tempo, eles me chamaram, eu vim aqui [no Cieja], conversei, aí conheci e falei “meu Deus, como é que vai ser nesse espaço?” Quando eu chego aqui não existia nada de material. Nenhum. Nunca teve Educação Física, não tinha uma bola, uma corda, não existia nada de material e eu fiquei pensando “o que eu posso fazer?”. Aí eu faço uma parceria com um Clube Escola aqui do lado, ofereço umas atividades de sexta-feira lá, no formato de oficina, que vai bem ruim, vai até o final do ano, mas vai bem *ruim das pernas*, porque iam dois, três [estudantes], chegava lá para fazer um futebol com três pessoas? Então não *rolou...* mas eu conduzi até o final do ano. Muitas vezes eu ia lá com o carro cheio de material, chegava lá e não ia ninguém (professora Elaine).

No ano seguinte, optou por encerrar as oficinas no Clube Escola, assim, as vivências voltaram a realizar-se apenas no Centro, porém, não no seu interior, mas em uma viela paralela à avenida principal onde a escola estava localizada. A rua onde as

⁵³ Também chamados de Clubes Esportivos Municipais, tratam-se de estruturas públicas vinculadas à Prefeitura de São Paulo que oferecem atividades voltadas para a saúde, o bem-estar e o lazer/recreação da população de todas as regiões de São Paulo gratuitamente (SÃO PAULO, 2017).

aulas aconteciam era dividida por um canteiro central, com alguma vegetação e poucas árvores, o que, felizmente, conferia-lhe um caráter mais reservado, porém estreito, sendo que os/as demais professores/as estacionavam seus carros ali, assim, o diminuto espaço reduzia-se ainda mais. De modo a garantir mais segurança, a professora Elaine colocava alguns cones para restringir o fluxo de veículos, entretanto, constantemente interrompíamos as atividades quando algum carro sinalizava desejava passar.

Todo esse conjunto de limitadas condições levou a professora a fazer algumas escolhas e pensar em outras possibilidades de atuação em um local no qual não havia espaço propício, logo, buscou novas formas de pensar a organização de suas aulas, uma vez que, da mesma forma que o espaço era reduzido, diminuía-se, também, o número de temas que poderiam ser desenvolvidos. Alicerçada por um referencial comprometido com a construção de um currículo pautado por relações democráticas entre aqueles/as que estão envolvidos/as no processo educativo, a colaboradora optou, então, por oferecer as aulas de Educação Física no mesmo turno no qual os/as estudantes frequentam a escola e não no contra turno por questões de espaço e segurança, já que, como informamos, as aulas aconteciam na rua. Nessas circunstâncias, afirmava, também, que pela quantidade total de salas, sua jornada não daria conta de atender todas as turmas, por essa razão, quando a Educação Física começou a fazer parte do currículo escolar, ela decidiu oferecer as aulas, primeiramente, para os módulos⁵⁴ 1 e 2, nas quais participavam juntos/as estudantes com e sem diferenças funcionais, e para os módulos 3 e 4, apenas para os/as estudantes com diferenças funcionais, como nos diz:

[...] Aí no ano passado [...] eu não faço essa opção pelo Clube. [...] Faço uma avaliação de que eu deveria pensar mais na [turma da] manhã e na [turma da] tarde, para pensar no noturno em outro momento. Porque a rua aqui não é tão simples como de dia e as salas a noite são muito cheias. Não daria para fazer aula aqui [na sala de

⁵⁴ De acordo com o documento oficial da escola quando o Cemes passa a ser chamado de Cieja, projeto que teve início na gestão da prefeita Luiza Erundina, o Centro passou a adotar quatro módulos/turmas. O módulo 1 corresponde à etapa de Alfabetização e o módulo 2 é denominado de Etapa Básica, uma espécie de continuação do processo iniciado na etapa anterior de alfabetização. É destacado no documento que nos dois primeiros módulos deve-se trabalhar com os/as alunos/as com deficiência o desenvolvimento de habilidades e competências, visando sua autonomia de vida diária e escolar. O módulo 3 é chamado de Etapa Complementar, um período de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos em busca de uma maior inserção social. O módulo 4, denominado Etapa Final, objetiva tornar possível o desenvolvimento de formas de conhecimento que permitam ao/à educando/a participar e intervir na sociedade. De forma geral, os módulos 1 e 2 correspondem ao ciclo I do ensino fundamental, por isso, há a presença do/a professor/a pedagogo/a, enquanto nos módulos 3 e 4, distribuídas por áreas de conhecimento, presencia-se o/a professor/a especialistas (PPP, 2015).

aula], ou ali no *patiozinho*, então não dá, tanto nos módulos 1 e 2, como nos módulos 3 e 4 (professora Elaine).

Feita essa apresentação inicial da professora colaboradora, partimos para a caracterização da modalidade de ensino na qual esta pesquisa esteve inserida.

II.3.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Passados alguns anos da publicação dos documentos citados anteriormente, percebeu-se que a promessa de educação para todos/as não havia atingido de forma igualitária a população, sendo que apenas as crianças e adolescentes, na maioria do sexo feminino, haviam sido alvo das políticas de inclusão elaboradas. De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2011), 9,6% da população brasileira com quinze anos ou mais de idade não é alfabetizada. Especificamente na região sudeste, o número de pessoas nessas condições é de 5,5%. Uma vez que nossa sociedade é considerada letrada, o analfabetismo surge como uma forma de exclusão social, tendo seu início na educação escolar. À medida que cresce a faixa etária, o número de pessoas não alfabetizadas tende, também, a elevar-se, destacando-se a faixa entre os 50 e os 59 anos. Os dados apresentados revelam a importância de políticas públicas na área da Educação que garantam o acesso daqueles/as situados/as nas faixas etárias acima dos catorze anos de idade.

Com isso, a população adulta continuou afastada do direito à educação básica. A modalidade da Educação Básica denominada de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um direito conquistado por meio da interação de diversos atores sociais e da construção histórica de políticas públicas que visavam garantir o direito de todos/as à educação básica de qualidade. Com isso, buscou-se ampliar um espaço que fora historicamente restrito a uma elite privilegiada, permitindo, assim, que diversas camadas da população acessassem a escola, um espaço que, até então, era negado à população camponesa, aos/as pobres, à maioria negra, às pessoas com deficiência, às pessoas adultos e a tantos outros grupos sociais.

A partir da construção de importantes documentos, foram estabelecidos princípios democráticos que ampliaram o olhar para uma educação como direito de todos/as e ao longo de toda a vida. Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram definidas a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, assim como pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000, publicada no dia 19/7/2000, reafirmando as Diretrizes Curriculares já definidas para a Educação Básica. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU, de 16/12/1966, no artigo 13, alínea “d” defende que

[...] os estados-partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; [...]; dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária.

A Declaração de Hamburgo, assinada em 1997, e com a representação do Brasil, significou o compromisso da democratização dos sistemas de ensino, independentemente da idade, acreditando-se que a EJA poderia “modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida” (UNESCO, 1997, p, 19). De acordo com esse documento, educação básica para todos/as significaria “dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente” (UNESCO, 1997, p. 22). Isso incluiria os/as afastados/as e os/as excluídos. Assim, a EJA apresenta-se como mais do que um direito, mas também como uma consequência da cidadania como condição para uma plena participação social, “implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas [...]. Pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida” (UNESCO, 1997, p, 19). Por fim, esse documento contribui com a trajetória da Educação de Jovens e Adultos/as ao definir que

[...] os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a

tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementados de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (UNESCO, 1997, p. 20).

Em 2003, durante a prefeitura de Marta Suplicy, em São Paulo, criam-se os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos, programa educacional voltado especificamente para esse público-alvo, justificado pela necessidade de ampliar-se o acesso ao Ensino Fundamental aos/às jovens que não tiveram oportunidade de cursá-lo na idade preconizada. Os Ciejas foram estabelecidos por meio do Decreto nº. 43.052, de 4 de abril de 2003, do qual destacamos:

Art. 2º. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos promoverão cursos de ensino fundamental, articulados com a educação profissional de nível básico, atendidos os interesses da comunidade e as peculiaridades locais.

§ 1º. Os cursos serão organizados em dois ciclos, compostos por quatro módulos, e desenvolvidos em oito semestres.

§ 2º. A educação profissional de nível básico poderá ser desenvolvida mediante convênios ou acordos com empresas e entidades, públicas ou privadas.

[...]

Art. 4º. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos serão instalados em prédios municipais, adaptados ou construídos para esse fim, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênios e acordos de cooperação, nos termos da legislação em vigor.

[...]

Art. 6º. Os atuais Centros Municipais de Ensino Supletivo - CEMEs passam a denominar-se Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, que deverão organizar-se e reformular a estrutura de funcionamento dos cursos de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e as disposições estabelecidas pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino.

II.3.3. O percurso realizado em campo

Durante um ano e meio, acompanhamos as aulas da professora colaboradora em um Centro integrado de Educação de jovens e adultos/as, o Cieja. Os encontros aconteciam uma vez por semana e duravam de 45 minutos a uma hora e meia, a depender da duração da aula. Conforme informamos anteriormente, chegamos ao Cieja por intermédio da professora Elaine, com a qual fizemos contato em um evento destinado aos/as professores/as da rede municipal de ensino. Como também sou professora, participava do evento e tive a oportunidade de encontrar com a professora Elaine e convidá-la para participar dessa pesquisa. Em um primeiro momento, ela apresentou dúvidas em aceitar, já que, como dissemos, encontrava, naquele momento, dificuldades para realizar uma prática pedagógica da maneira com que estava acostumada no Ensino Fundamental. Após insistir, ela, por fim, aceitou.

Assim, antes de iniciarmos oficialmente a pesquisa, solicitamos uma conversa formal com a direção da escola, de modo que a mesma autorizasse nossa presença na instituição. No dia em que visitamos a escola, a diretora não estava presente, assim, conversamos com a coordenadora pedagógica, que permitiu nossa investigação após apresentarmos e discutirmos sobre nossa hipótese e nossos objetivos.

Chegamos, então, ao Cieja e iniciamos a experiência de campo a partir da observação participante daquela realidade, a qual foi sendo registrada em nosso diário de campo. A observação foi realizada, prioritariamente, a partir de diálogos informais, realizados constantemente sobre aquela realidade que deixou, assim, de tratar da captura de uma informação específica, para passar a ser o momento no qual trocávamos informações e hipóteses sobre a pesquisa. À medida que sentíamos a necessidade de compreender melhor alguma situação, buscávamos realizar novos procedimentos de pesquisa. Assim, além das conversas informais que tínhamos com todos/as os/as participantes da pesquisa, inicialmente, realizamos uma entrevista com a colaboradora para que tivéssemos acesso mais sistemático à sua trajetória profissional e à sua experiência no Cieja, enfocando as relações com os/as estudantes com diferenças funcionais. Para saber como os/as estudantes relacionavam-se com a Educação Física, organizamos dois grupos focais, uma com cada turma acompanhada.

Durante a observação participante, uma rotina não prevista foi sendo estabelecida. Referimo-nos, aqui, às reuniões que eram realizadas ao término de cada aula, nas quais a professora Elaine reunia os/as estagiários/as e esta pesquisadora para uma reflexão rápida sobre a aula e para o registro dos relatórios de acompanhamento dos estagiários, o que contribuía não apenas para a formação acadêmica dos/as mesmos/as, mas permitia que a colaboradora construísse sua práxis pedagógica. A despeito das reuniões, que se caracterizavam por conversas informais, serem organizadas devido à necessidade do preenchimento dos relatórios, consideramos que as condições do Cieja e a disponibilidade da colaboradora foram fundamentais para estabelecer uma rotina de reflexão sobre as aulas que contribuiu, igualmente, para que nós, enquanto pesquisadoras, refletíssemos sobre nossa função naquela realidade.

No decorrer da pesquisa, precisávamos compreender melhor o sentido da Educação Especial naquela escola, uma vez que, ao longo do primeiro semestre da pesquisa, foram surgindo questões sobre a relação entre a Educação Física e a Educação Especial, de modo que realizamos uma entrevista com a professora da Sala de recursos multifuncionais (SRM), na época, ainda chamada Sala de acompanhamento e apoio à inclusão (Saai), chamada Judith.

Ao final do período de campo, convidamos Elaine para uma conversa junto à orientadora da pesquisa em questão, na qual buscamos sanar algumas dúvidas que ainda restavam sobre o fenômeno e compartilhar hipóteses sobre o fenômeno investigado. Por fim, por duas vezes enviamos o texto dos resultados para que a colaboradora pudesse opinar até que, afinal, redigimos a escrita última a partir do que pudemos, ao longo desse período, apreender de nossas experiências. Assim, a produção do texto seguinte, que discute os resultados da pesquisa, foi feita com as contribuições de Elaine, posto que, frequentemente, apresentávamos a ela nossos e discutíamos sobre as posições de cada uma sobre a experiência da Educação Física no Cieja, considerando as pessoas com diferenças funcionais.

Conforme estabelecido na chegada ao Cieja, à época em que realizamos os primeiros contatos com a colaboradora e com os/as demais participantes, os resultados da pesquisa serão compartilhados com profissionais e estudantes do Cieja, por meio de uma apresentação e debate formal dos mesmos, em local e data a combinar.

III CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO: A APROXIMAÇÃO COM O CURRÍCULO CULTURAL “EM AÇÃO”

Nesse momento, iniciamos a análise de nossas experiências no campo junto à professora Elaine. A partir de uma investigação colaborativa e interpretativa, consideramos o processo de construção de um currículo norteado por princípios e procedimentos pedagógicos propostos por Neira e Nunes (2006; 2009), originando o que foi, então, chamada por aqueles/as que passaram a construir suas práticas pedagógicas embasados/as nessa pedagogia, de currículo cultural da Educação Física. Retomamos nossa hipótese inicial, de que o currículo cultural pode colaborar com a escolarização das pessoas com diferenças funcionais na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que estabelece um novo sentido para a função social do componente, politicamente engajado e alinhado a princípios democráticos, de valorização do multiculturalismo crítico e de reconhecimento da cultura das minorias. Ainda, ao considerar as vozes dos grupos sociais que se encontram, tradicionalmente, marginalizados por um mecanismo de subordinação e controle social imperante em uma sociedade marcada pela normatização, o currículo cultural possibilitaria a problematização de discursos e representações que negativam e estigmatizam pessoas, como é o caso das pessoas com diferenças funcionais em nossa cultura.

Diante disso, delineamos como objetivos compreender o processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais no âmbito do currículo em ação de Educação Física fundamentado no currículo cultural do componente e produzir interfaces entre a legislação da diretriz inclusiva e a pedagogia cultural da Educação Física. Para isso, seria necessário aproximar-nos de uma experiência de “escrita-curriculo” que, nas palavras de Neira e Nunes (2009, p. 227)

[...] nada mais é do que pensar a educação do mesmo modo que um artista vive a sua arte. A escrita-curriculo, tal qual a escrita-artista, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir permanente, continuamente modificado.

Estivemos em campo durante o período de um ano e meio em processo de colaboração junto à professora Elaine, no qual pudemos acompanhar suas aulas para os módulos 1 e 2 em um Cieja. Nesse período, observamos a tematização de três práticas corporais predominantes, sendo elas a Ginástica, o Atletismo Olímpico e Paralímpico, com duração de um semestre e o Vôlei Adaptado para a Terceira Idade, realizado, igualmente, em um semestre. Além da colaboração constante da professora Elaine, também interagimos com a professora especialista em Educação Especial do Cieja e com os/as estudantes dos respectivos módulos, para quem as aulas eram ofertadas.

Nos primeiros encontros com a colaboradora, havíamos concordado com o que seria nosso objeto de pesquisa no tempo em que compartilharíamos experiências, a saber: a inclusão das pessoas com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física fundamentadas no currículo cultural do componente. Assumimos, assim, que ela seria alguém que, tendo este referencial como diretriz de seu trabalho, travaria uma luta por uma Educação Física de qualidade, mais justa e democrática para todos/as. Ao longo de sua colaboração na pesquisa, buscou agir de modo coerente com os princípios destacados acima, assim como se preocupou em garantir a construção de um currículo mais inclusivo que acolhesse aqueles/as que, historicamente, estiveram afastados/as das aulas desse componente, referindo-nos, especialmente, ao público-alvo da Educação Especial.

Ademais, tratamos de evidenciar algumas questões durante a análise: (i) como se concebia a inclusão das pessoas com diferenças funcionais no PPP da escola; (ii) como se davam as experiências pedagógicas do público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física e (iii) como o currículo estava sendo desenvolvido em relação aos/as demais estudantes. Tais questões foram confrontadas a partir da constante tensão entre o plano do ideal e do concreto, levando em conta, no decorrer do trabalho, a assunção de um compromisso ético de aproximar as relações ideais expressas a partir dos aportes teóricos que nos fundamentavam e seguir em direção à relação material em que a vida se produz, ou seja, o cotidiano das aulas nas suas mais minuciosas pistas e nos mais singelos detalhes.

À vista disso, quando a professora Elaine autorizou nossa participação, possibilitou, também, que nos aprofundássemos no processo de investigação de uma

realidade tão única, compartilhando de seus processos mais íntimos de decisões docentes e escolhas éticas. Assim, comprometemo-nos a acompanhá-la de forma colaborativa em seus caminhos e descaminhos diante do currículo cultural ancorado em um paradigma inclusivo, acreditando – professora e pesquisadora – que é no encontro que se produz conhecimento e reflexão sobre nossas ações. Estabelecemos, portanto, uma parceria.

Para que possamos compreender o processo de construção de uma experiência inclusiva fundamentada no currículo cultural e, uma vez que já apresentamos a professora colaboradora da pesquisa e o local onde a realizamos, precisamos, agora, buscar compreender as aulas de Educação Física em si. Posto isso, após o período de três semestres acompanhando a professora Elaine em suas aulas, identificamos três momentos ou, como preferimos, tempos, que, para nós, caracterizaram a relação pesquisadora-campo. Pensamos os três tempos a partir do que apreendemos das experiências naquela ocasião, considerando o momento profissional em que se encontrava a colaboradora, as condições oferecidas a ela pela instituição, sua proximidade em relação aos/as estudantes com diferenças funcionais, suas próprias percepções acerca de sua atuação diante dos princípios do currículo cultural e nossas impressões de pesquisa em relação ao que vivenciávamos, acreditando que, à medida que a professora Elaine transformava suas ações, também nós passávamos por um processo de transformação.

Ainda, é importante destacar que nossa análise está marcada pela composição de duas leituras do campo de pesquisa: a referida ao momento em que realizávamos a pesquisa, *in loco*, vivenciando as aulas, as experiências e as trocas, enfim, o que era possível apenas no contato real com os/as participantes; ao período após o término da pesquisa de campo, em que buscamos registrar e articular mais sistematicamente as experiências, quando pudemos olhar para trás e buscar interpretar o que havia sido feito, revisitar o cenário vivido e fazer novas considerações acerca dele para, então, analisar as experiências partilhadas. Assim, durante toda a análise, buscamos destacar em nossa escrita esses dois momentos pelos quais passamos, evidenciando as expectativas e sentimentos nos primeiros encontros e o que pudemos compreender à medida que o tempo passava e imergíamos naquele contexto específico, sempre dialogando com as impressões e reflexões da colaboradora.

Dessa maneira, em relação aos três tempos identificados, definimos como primeiro o processo relativo ao movimento de legitimação da professora Elaine em relação à sua presença e à sua proposta no Cieja, quando se mostrava preocupada em não estar promovendo aulas fundamentadas nos princípios do currículo cultural do componente, assim como relatava certa dificuldade em pensar atividades pedagógicas que contemplassem os/as estudantes com diferenças funcionais presentes nas aulas. Em relação a nós, pesquisadoras, destacamos como características desse primeiro tempo a aproximação com aquela realidade específica, marcada por certas expectativas que, inicialmente, impactaram-nos e deixaram algumas incertezas sobre continuar ou não realizando a pesquisa no contexto do Cieja. Assim, ao primeiro tempo intitulamos de “captura inicial”.

À medida que conseguíamos alcançar o sentido das ações que a professora Elaine promovia nas aulas, a partir do confronto entre a realidade que dispunha e a fundamentação teórica na qual se embasava, tornou-se possível maior compreensão do currículo em ação, especialmente nos avanços conquistados em relação às pessoas com diferenças funcionais. De nossa parte, ressaltamos uma maior aproximação e participação nas escolhas e nas decisões que a colaboradora sustentava. Portanto, definimos o segundo tempo nomeando-o “negociação entre fundamentação e prática”.

Por fim, definimos um momento em que, como consequência de nossa maior imersão naquela realidade, refletimos sobre a concepção de currículo que tínhamos no início da pesquisa e como essa visão foi alterando-se. Também nossa colaboradora experimentava transformações, vivendo um sentimento de superação de algumas dificuldades por ela identificadas, tendo conquistado avanços em relação às propostas pedagógicas para os/as estudantes com diferenças funcionais. Nesse momento, percebemos que o trabalho da professora Elaine se caracterizava por uma espécie de conciliação com o PPP do Cieja, o que, certamente, configura um dos princípios fundamentais do currículo cultural. Aqui marcamos o terceiro tempo, denominado “conciliação e síntese”.

É importante ressaltar, ainda, que cada tempo foi assim definido por destacarmos algumas características que, para nós, melhor traduziriam a compreensão daquela realidade. Seu estabelecimento trata-se, portanto, da definição de situações em que há uma maior tendência a determinado pensamento e a determinada ação, sendo que

registramos suas principais características a partir do ponto de vista daqueles/as que colaboraram com a pesquisa, como já destacamos. Na tabela abaixo podemos visualizar um resumo das principais características dos tempos:

Tabela 9

	Professora Elaine	Pesquisadoras
Tempo 1: “Captura inicial”	<u>Caracterização:</u> continuação do movimento de legitimação de sua presença e proposta no Cieja e dificuldades em pensar atividades pedagógicas que contemplassem os fundamentos do currículo cultural e, também, os/as estudantes com <u>deficiência</u> .	<u>Caracterização:</u> primeiro contato com o campo e com os/as participantes da pesquisa, marcado por certas expectativas e muitas incertezas.
Tempo 2: “Negociação entre fundamentação e prática”	<u>Caracterização:</u> maior aproximação com os fundamentos do currículo cultural a partir do confronto entre a realidade e a fundamentação teórica, embora ainda relate dificuldades em relação ao público alvo da educação especial.	<u>Caracterização:</u> maior compreensão sobre as escolhas e decisões que a colaboradora sustentava e participação no desenvolvimento das aulas.
Tempo 3: “Conciliação e síntese”	<u>Caracterização:</u> conciliação com o currículo do Cieja, de modo a aproximar os objetivos pedagógicos da Educação Física com o projeto da instituição e avanços pedagógicos relacionados às pessoas com deficiência.	<u>Caracterização:</u> maior imersão no contexto do Cieja e transformação da nossa concepção inicial de currículo cultural.

Tabela 9: Caracterização dos “tempos” de análise

Assim, apresentaremos a seguir o movimento de compreensão do fenômeno estudado, a partir da caracterização da experiência em cada um dos três tempos. Como será possível perceber, a passagem do primeiro para o segundo tempo foi caracterizada por questionamentos sobre a pesquisa e mudanças no processo de investigação que permitiram a reorientação da posição de pesquisadora, rompendo, assim, com a idealização do campo de estudos. A esse processo, que muitos/as pesquisadores/as tomariam como erro ou contratempo, talvez até deixando de registrar tal transformação, chamamos Entretempo. *Intermezzo*, tempo de inflexão, aquilo que ocorre entre dois

tempos e que, em nosso caso, permitiu a produção de outras relações com os/as participantes da pesquisa e, portanto, com o fenômeno estudado.

III.1 Captura inicial: a idealização do campo

Ao chegarmos ao Cieja vimos, predominantemente, trabalhadores/as, homens e mulheres, a maioria negros/as e indígenas, mas vimos, também, jovens e idosos/as. Vimos pessoas homossexuais e transexuais. E vimos pessoas com diferenças funcionais, as quais o PPP revelou-nos ser a maioria do sexo masculino, ter entre 26 e 35 anos e morar com seus familiares. O documento informou, também, que a maior parte dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no Cieja residiam em regiões próximas à escola, não trabalhavam e não recebiam benefício do Estado, havendo uma predominância de alunos/as negros/as (62%). Dentre as informações a que tivemos acesso, a que mais chamou nossa atenção foi a que revelava a inexpressiva participação desses/as estudantes em outras atividades além das que eram oferecidas no Cieja, inclusive atividades profissionais e remuneradas, sendo o hábito de assistir televisão e acessar a internet suas principais ocupações relacionadas ao lazer.

A fim de complementar nossa incursão em campo, acessamos alguns vídeos produzidos pelos/as professores/as, dentre eles/as a professora Elaine, para discussão na Jornada especial integral de formação (Jeif)⁵⁵, que se empenhava em retratar um pouco mais sobre o perfil dos/as estudantes daquela instituição. Após assisti-los, descobrimos que um expressivo número de mulheres sofria com relacionamentos abusivos por seus companheiros do sexo oposto, mais uma razão, inclusive, de não frequentarem a escola em outras épocas de suas vidas. Descobrimos, também, que alguns/mas estudantes transexuais que frequentavam o curso diziam que o Cieja era um espaço acolhedor, já que se sentiam aceitos/as em meio à diversidade que caracterizava aquele espaço, mas outros/as, diziam que já haviam sofrido preconceito nessa escola por parte de outros/as alunos/as. Porém, não encontramos a representação das pessoas com diferenças

⁵⁵ A Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) trata da “opção de jornada dos/as docentes da Prefeitura de São Paulo corresponde a 40 (quarenta) horas-aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e 15 (quinze) horas adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha” (SÃO PAULO, 2008).

funcionais nos vídeos, cuja ausência a professora Elaine explicou dar-se devido ao que identificou como dificuldade de comunicação existente com esse público. Entretanto, informou-nos existir um projeto de vídeo no qual fossem apresentados/as apenas esses/as estudantes, o que, de fato, foi realizado e apresentado em uma reunião junto à comunidade escolar após o término dessa pesquisa. Tendo em vista o que foi relatado pela colaboradora, seu início de trabalho com pessoas com diferenças funcionais teve como obstáculo a comunicação, o que, para ela, gerou muitas dúvidas e impôs dificuldades durante o processo de desenvolvimento das aulas. Nesse caso, tal dificuldade redundou na falta de um vídeo que retratasse, especificamente, as pessoas com diferenças funcionais como estudantes. À medida que a convivência e o conhecimento foram igualmente aumentando, a experiência diante dessa realidade foi traduzida pela confecção do vídeo, o que demonstra a atitude da colaboradora e da instituição em perceber as barreiras sociais e criar estratégias de enfrentamento, não perpetuando o apagamento e o esquecimento desse grupo presente na escola.

Após um breve reconhecimento do espaço e das principais condições que o local oferecia, buscamos no documento da escola os objetivos⁵⁶ do curso, percebendo uma coerência com os objetivos de escolas de Ensino Fundamental, apenas com maior ênfase no preparo para mercado de trabalho, consideravelmente mais aparente nesse contexto, como a própria legislação que regulamenta a criação dos Ciejas preconiza, dado o perfil dos/as estudantes. Identificamos também, que a proposta pedagógica se orientava por princípios de autonomia, solidariedade, exercício a criticidade e respeito à democracia e acolhimento, assim como pela

[...] convicção que todos carregam muitos saberes e vivências e tem o direito de aprender mais [...], convicção que esbarra em algumas dificuldades do sistema educacional e em tantas outras que fogem do alcance da escola. Uma realidade desigual, excludente que inviabiliza a continuidade dos estudos. É um sistema educacional que produz diuturnamente o fracasso escolar de tantas crianças, jovens e adultos.

⁵⁶ De acordo com o PPP, são objetivos do curso a) dominar instrumentos básicos da cultura letrada que permitam compreensão e atuação mais amplas no mundo; b) incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação; c) ter acesso a outros graus ou modalidades de educação básica e profissional, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural; d) estimular a construção de autonomia e da responsabilidade no desempenho de papéis sociais e profissionais; e) apropriar-se de conhecimentos científicos, históricos, literários e artísticos, valorizando-os como patrimônio cultural da humanidade e f) instrumentalizar o aluno à participação, à colaboração, à crítica, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem e a incorporação de valores e atitudes éticas e democráticas.

Aqui buscamos reconstruir esse vínculo com a escola, enfrentando a fragmentação dos conhecimentos, a baixa autoestima dos alunos, e uma estrutura escolar que os expulsou (PPP, 2015, p. 22).

Nessa perspectiva, percebemos que o projeto da escola sustentava princípios pedagógicos que previam a consideração das diferenças humanas do grupo escolar, desse modo, temas relacionados à diversidade pautavam o Projeto especial de ação (PEA)⁵⁷, a partir do qual os/as docentes estudavam aspectos pertinentes à questão de gênero, raça, sexualidade e orientação sexual, aspectos geracionais e a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, refletindo as características e demandas da escola e de seu público, conforme narra a colaboradora:

Já no ano letivo de 2013, planejamos os encontros nas diversas áreas, tendo como princípio a contextualização, a diversidade e a identidade cultural, ou seja, os aspectos que compõem as diversidades e a identidade cultural e social presentes em nossa cidade. O foco do trabalho centrava-se em conhecer os alunos; suas expectativas e receios em relação ao início ou à retomada dos estudos; em discutir os significados básicos de sua realidade e ressignificar seus conteúdos, partindo da concepção de que o processo de conhecimento é uma construção que se desenvolve durante toda a vida (professora Elaine em seu relato de prática, 2014)⁵⁸.

Assim, entendemos existir um movimento de reinvenção do projeto escolar, fundamentado não apenas a partir de estudos teóricos, mas, também, traduzidos em atos cotidianos no processo pedagógico. Consideramos essencial para a reflexão o fato de que, para atuar no Cieja é necessário que todos/as os/as docentes cumpram uma jornada completa, Jeif, às sextas-feiras. De acordo com a colaboradora, essa prática possibilitava a manutenção de constantes diálogos sobre planejamento entre os/as professores/as, havendo condições, inclusive, para que os objetivos específicos das aulas fossem acordados coletivamente nas reuniões. Ao privilegiar o debate compartilhado e o constante planejamento das áreas de conhecimento, parece ter sido possível iniciar um movimento de superação da tradicional cisão das áreas de conhecimento divididas em

⁵⁷ Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) “são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2008).

⁵⁸ De modo a proteger a identidade da colaboradora, não a identificaremos quando da citação de seus relatos de prática publicados, utilizando-nos, apenas, da indicação do local de onde estamos citando.

disciplinas. Para a colaboradora, essa separação persiste, mas, de fato, relata que, nesse formato, é possível gerar mais discussão entre os/as docentes.

Há, ainda, um cenário que precisa ser especialmente detalhado por ser o tema central de nosso trabalho; referimo-nos aos objetivos pedagógicos relativos às pessoas com diferenças funcionais, cuja matrícula teve um expressivo aumento nos dois anos que se sucedeu a pesquisa. De acordo com informações oferecidas na secretaria da escola, em 2015, matricularam-se oitocentos alunos/as no Cieja, destes, 79 constituíam o público-alvo da Educação Especial, sendo que dezesseis chegaram a formar-se após concluir o módulo 4. Em 2016, os números foram parecidos, sendo que também se matricularam oitocentos alunos/as, destes, 66 integrando o público-alvo da Educação Especial e dezoito concluindo os estudos, considerando-se a quantidade de evasão ao longo do percurso educacional, conforme podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 10

	Total de matrículas realizadas (n°.)	Matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial (n°.)	Total de estudantes formados/as (n°.)	Estudantes com deficiência formados/as (n°.)
2015	800	79	214	16
2016	800	66	214	18

Tabela 10: Relação entre estudantes com e sem deficiência matriculados/as e formados/as no ano de 2015 no Cieja pesquisado.

De acordo com o PPP, o aumento da demanda desse grupo específico em relação aos anos anteriores deu-se por algumas razões, como os encaminhamentos da Escola municipais de Ensino Fundamental (Emef) ao Cieja de estudantes que estavam fora da idade de suas respectivas séries/anos e que ainda não estavam alfabetizados/as, assim como pelo convênio com o Transporte escolar gratuito (TEG), em 2009, facilitando a mobilidade das pessoas com diferenças funcionais de suas casas à escola⁵⁹. Assim,

⁵⁹ O fechamento de muitas salas e escolas especiais na zona oeste também contribuiu com o aumento da demanda, fazendo com que suas famílias procurassem outras escolas e, nos anos de 2010 e 2011, foram encaminhados/as pelo chamado Projeto Asas, sistematizada pela Associação de pais e amigos dos Excepcionais - Apae de São Paulo e o Grupo 25 [ONG], a partir do convite da Secretaria da Educação e do Ministério Público do Estado de São Paulo (PPP, 2015). Após estudo realizado pelo Núcleo de apoio pedagógico especializado – Cape, a Secretaria da Educação coordenou e financiou o processo de

buscamos no documento informações que fornecessem mais detalhes em relação ao atendimento desse grupo no Cieja e o trecho seguinte chamou-nos a atenção:

Tivemos a inserção de alunos, vindos da sala de atendimento exclusivo, nas salas regulares. Nesse caso, contamos com o acompanhamento da professora especialista. Contudo, ainda se torna necessária maior aproximação com familiares, bem como assessoria mais efetiva de profissionais e entidades da área da saúde na formação e capacitação de todos os profissionais do Centro para que esse processo seja mais efetivo. [...] O projeto pedagógico do Cieja contempla o acolhimento ao aluno considerando as questões acima expostas e busca trata-las com respeito que lhe é devido, procurando não só minimizar as marcas decorrentes da experiência de exclusão pela qual esse aluno já passou como também resgatar sua autoestima no processo educacional, fazendo-o acreditar no seu potencial. Esse contexto favorece o acesso e a permanência de uma quantidade expressiva de alunos (PPP, 2015, p. 23).

Uma vez que desejávamos entender melhor as experiências com os/as estudantes com deficiência na construção de um currículo cultural da Educação Física, elegemos como fundamental ouvir, previamente, qual a concepção de Educação Especial sustentada pela instituição, assim, recorremos à professora Judith, a quem solicitamos que compartilhasse conosco suas convicções sobre sua função no Cieja:

A função da Educação Especial na EJA, existe uma [...] A nossa expectativa é de que eles venham para cá com o objetivo de se alfabetizar. Então nós sabemos que existem pessoas que têm condições de se alfabetizar [...] muitos vêm pra cá e têm essa condição e têm outros que no trabalho é mais difícil, tem vezes que sai daqui sem a alfabetização ou porque não é ainda o tempo de se alfabetizar, ainda não conseguiu elaborar todo esse conceito de alfabetização ou então, até mesmo que não vai realmente se alfabetizar, mas vai ter o conhecimento de mundo, que é o que a gente pensa aqui. Então aquelas pessoas que não se alfabetizam, eu penso que o conhecimento de mundo é muito mais importante do que a alfabetização [...] eu acho que é isso, é a vivência de mundo, é ele saber lidar sozinho quando está num lugar que ele não conhece, saber como ele tem que se comportar. Eu acho que aqui no Cieja, o nosso papel é esse, não é... é lógico que a alfabetização vem junto com tudo isso que a gente está mostrando para eles. Têm pessoas que conseguem, têm pessoas que

desligamento de 74 alunos adultos/as com mais de 21 anos com comprometimento intelectual e defasagem na idade escolar que estavam matriculados nas Classes regidas por professor especializado – Crpe, até o ano de 2010, em cinco escolas de Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2013). Assim, profissionais envolvidos/as com o Projeto Asas acompanharam o desligamento dos/as alunos/as das escolas especiais e suas matrículas no Cieja.

não, mas eu acho que muito mais que a alfabetização, é ele ter essa vivência de mundo (professora Judith).

A fala da professora Judith parece apontar para a compreensão de que as pessoas com diferenças funcionais devem ser concebidas como sujeitos capazes de aprender. Percebemos, também, que os “conhecimentos de mundo” se destacaram na fala da professora, o que nos fez pensar que existe um movimento de flexibilização curricular, como ela própria complementa na fala seguinte, ao colocar-se junto aos/às demais professores/as como aqueles/as que devem repensar os objetivos e conteúdos das aulas e adequá-las às necessidades e possibilidades de cada estudante. Entendemos que essa seria a função da Educação Especial, em sua concepção. Entretanto, sua fala permitiu-nos identificar, ainda, que existem certas dificuldades em realizar essa flexibilização, pois, em algumas situações, o currículo ainda se revela pautado em objetivos que não são, de fato, para todos/as. Isso indica que os/as docentes ainda apresentam alguma dificuldade ou resistência em repensar suas próprias ações frente à diversidade de seus/suas alunos/as:

É lógico, quando se fala de deficiente, parece que é um público totalmente diferente daqueles outros, mas que na verdade, é tudo igual. Quando a gente está conversando, que eles [os/as demais docentes] falam: “E o quê que eu faço com o aluno com deficiência?” e eu respondo: “A mesma coisa que você faz para o outro [...] É difícil? É difícil, porque eu acho que a expectativa de qualquer professor, não só do Cieja, mas de todos, o que é a expectativa do professor? Que o aluno saia no final do ano, que tenha aprendido alguma coisa, os objetivos lá que o professor passou e muitas vezes, esse aluno não consegue, o aluno com deficiência também não consegue, né, mas a gente tem que adaptar, nós temos... eu acho que na verdade, a dificuldade está em nós, nos professores, não nos alunos, é o professor que tem que pensar em cada aluno e pensar como é que ele vai pensar nas atividades dele, que todos eles vão fazer. É difícil? É difícil, porque o professor, eu entendo que ele foi culturalmente, ele aprendeu daquele jeito e do jeito que ele aprendeu, ele vai tentar ensinar. [...] Existem propostas e propostas dentro de uma escola, professores e professoras, cada um tem o seu jeito de dar a aula, tem um que consegue fazer uma atividade mais adaptada para aquele aluno e o aluno consegue ficar na sala e se envolver com aquele trabalho, tem outros que tentam fazer as atividades adaptadas, mas que acabam não chegando no objetivo e o aluno acaba ficando meio lado (professora Judith).

Havíamos, assim, discutido a estrutura espacial, política e organizacional do Cieja e seus aspectos pedagógicos, focando o público-alvo da Educação Especial, e,

mais especificamente, os/as estudantes com diferenças funcionais. Restava-nos responder, ainda, quem eram seus/suas estudantes e como eram suas experiências nas aulas de Educação Física. Sobre a primeira questão, voltamos mais uma vez para o PPP, no qual se registrava que os/as alunos/as apresentavam um histórico relacionado diretamente ao fracasso escolar, sendo popularmente conhecidos como “os/as repetentes”, “os/as evadidos/as”, “os/as defasados/as”, “os/as aceleráveis”, dentre tantas outras denominações que, de alguma forma, culpabilizavam o sujeito por não ter concluído os estudos na escola regular no tempo esperado. Especificava, ainda, que os/as estudantes representavam, predominantemente, os grupos minoritários de nossa sociedade, sendo eles/as negros/as, idosos/as, desempregados/as, donas de casa, jovens em medidas socioeducativas e *peessoas com deficiência*, dentre outros grupos sociais.

A partir dessa realidade, promover reflexões sobre a diversidade e possibilitar a inserção social das pessoas com diferenças funcionais surgem no documento da escola como dois grandes objetivos institucionais, uma vez que o Cieja é apontado por muitas famílias como a última possibilidade desses/as estudantes reescreverem sua trajetória de insucesso e segregação. Ao mesmo tempo, a instituição pode ser vista, também, como um espaço para uma segunda chance, em que eles/as poderão, enfim, ser acolhidos/as, o que nos permite perceber sua relevância social no acolhimento daqueles/as que carregam uma história marcada pela exclusão, conforme avaliamos ser o caso do público-alvo da Educação Especial. Recorremos, novamente, à professora Judith, a fim de compreender suas percepções sobre o Cieja:

E eu penso assim, o Cieja não é um espaço que atende os alunos com deficiência, ou vamos dizer, os alunos “diferentes”, aliás, ele é só o espaço que atende alunos diferentes, porque todos os alunos que estão aqui são diferentes, um não conseguiu alfabetização lá na idade certa porque era muito bagunceiro. O outro não conseguiu porque não teve oportunidade de estudar, porque os pais não deixavam, porque teve que trabalhar. O outro não conseguiu porque morava no interior e lá não tinha escola. O outro não conseguiu porque é deficiente. Então todos eles têm as suas características e eu entendo que para cada um, existe uma flexibilização, para cada um, o professor vai ter que olhar e pensar em como é que ele pode flexibilizar essas atividades para que todos aprendam. Então quem vem para o Cieja já vem sabendo dessa proposta e todos os alunos que estão aqui são diferentes e que tem de todos os jeitos. Então, tem o adolescente, tem o jovem, tem o adulto, tem o senhor, tem todas as pessoas. Então, já vem para cá com essa expectativa, sabendo quem é o público (professora Judith).

Precisávamos, ainda, ouvir outros sujeitos fundamentais nesse processo e, então, optamos por realizar uma conversa coletiva com os/as próprios/as alunos/as, que nos permitiram avançar na compreensão de suas experiências escolares, especialmente em relação às suas práticas corporais, já que este tema era nosso principal foco. A questão disparadora da conversa concernia à existência, em suas experiências prévias, com a Educação Física. Surpreendemo-nos quando descobrimos que um número ínfimo de estudantes já tinha vivenciado aulas desse componente curricular antes de matricular-se no Cieja, visto que quase nenhum havia, sequer, cursado a escola anteriormente; até mesmo aqueles/as que já tinham frequentado outros cursos de EJA informaram não ter acessado aulas de Educação Física, ou por serem realizadas no contra turno, ou por não serem, de fato, ofertadas. Outros/as estudantes, quando crianças, haviam morado em regiões afastadas de São Paulo, especialmente Bahia, e frequentado escolas de povoado e, também por essa razão, não tinham acessado aulas desse componente, alegando que a mesma não era oferecida. Além disso, muitos homens e mulheres relataram ter trabalhado durante sua infância, especialmente em áreas rurais, não tendo seu direito à Educação garantido.

Uma vez que identificamos que a maioria dos/as estudantes não tinham vivência anterior de Educação Física como componente curricular, expandimos a pergunta de modo a abranger outros tipos de experiências com práticas corporais, em academias, clubes, parques públicos. Mesmo em outros contextos, os relatos indicaram que suas vivências corporais continuavam restritas. Alguns/mas já haviam frequentado academias de ginástica, participado de aulas de hidroginástica e de grupos de caminhada ou times de futebol, mas esta não era a realidade da maior parte dos/as entrevistados/as. Em geral, a prática do futebol, por parte dos homens, prevaleceu.

Constatamos, portanto, que a maioria dos/as estudantes que participavam das aulas de Educação Física da professora Elaine não dispunham de experiências escolares em Educação Física anteriores às aulas do Cieja. Esse contexto muito particular a fez perceber que havia um reduzido número de práticas corporais que poderiam ser tematizadas nas aulas. Por essa razão, iniciou seu trabalho com um extenso mapeamento, pensando, não apenas, em identificar os conhecimentos dos/as estudantes sobre as manifestações da cultura corporal que acessavam, mas, também, discernir quais

atividades seriam praticáveis naquele espaço. Isso aconteceu no período anterior à nossa chegada e, portanto, ao início da pesquisa. Sobre esse momento, a colaboradora afirma:

Há de se ter claro que a legislação que trata da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos os dispensa das atividades corporais por diversos motivos, por estar embasada em uma outra proposta de Educação Física, que se preocupa com performance. Através desses acontecimentos, a partir de setembro de 2013, passei a compor o quadro de professores do Cieja [...] com o componente curricular Educação Física. [...]. Passei então a pensar e construir uma prática de Educação Física de acordo com as necessidades e especificidades daquele público e daquele local e a partir das condições que temos (de espaço, material, tempo). Ancorada na Pedagogia Cultural que tem como referenciais os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico, venho tentando construir novas práticas, novas experiências que contribuam com esses estudantes, para a ampliação dos seus conhecimentos sobre a cultura corporal e que os ajude a sair dessa condição de invisibilidade escolar (professora Elaine em relato de prática, 2014).

O trecho acima refere-se a um dos relatos de prática que a colaboradora escreveu, analisando sua própria atuação, no qual apresenta sua fundamentação teórica. Posteriormente, durante nossa entrevista, ela declara ter passado, aproximadamente, um ano experimentando, junto aos/às estudantes, práticas corporais executáveis nas reais condições do Cieja, reconhecendo que o esforço fora extremamente necessário para avaliar quais práticas poderiam ou não ser tematizadas. Porém, considera que essa ação pode ter significado seu afastamento do que chama de “alicerces currículo cultural” naquele momento em que inicia o trabalho no Cieja:

Faço um primeiro investimento, em 2014, que eu chamei de mapeamento. Eu fiquei praticamente o ano inteiro mapeando. Mas não só mapeado os conhecimentos daqueles alunos, porque se você parar para pensar “poxa, você mapeou, mapeou, mapeou, mapeou, daqui a pouco o pessoal vai embora e você sabe tudo daquele grupo”, mas eu estava pensando em coisas que seriam possíveis de fazer nesse espaço, experimentei muitas coisas. [...]. Venho compondo as nossas aulas a partir dos interesses que cada grupo apresentou. [...]. Eu acho que o distanciamento [do referencial] se dá por causa da minha organização e por algumas questões de não conseguir encaminhar algumas discussões que eu acho que isso é essencial no currículo, entender o que eles sabem sobre aquilo, o que eles falam sobre aqueles praticantes, então eu acho que eu me distanciei. [...]. Porque se eu quero trazer várias coisas eu não consigo falar sobre elas. Só que eu também penso que com esse grupo não dá para eu falar sobre elas muito tempo, coisas muito aprofundadas. Eu ainda tenho dificuldades (professora Elaine).

Foi nesse cenário que a colaboradora selecionou os temas de ensino, a partir do entendimento de que certas práticas, *a priori*, não tinham recursos físicos, materiais e humanos para serem tematizadas, conforme destaca:

[...] eu fiquei experimentando muitas coisas. E aí eu sei que tem coisas que tem como dar certo e outras não. A gente fez certas vivências lá fora tentando usar música que não adiantou. Então hoje, se eu quiser fazer um trabalho de dança eu tenho que ter muita clareza que eu não vou conseguir usar a rua para fazer o trabalho de dança. [...] eu acho que não tinha aproximação nenhuma com o currículo cultural, mas não era o que eu estava pensando naquele momento, eu queria pensar o que eu consigo, “como é que eu faço um trabalho de dança aqui?” (professora Elaine).

Percebemos um movimento constante por parte da professora Elaine de buscar subsídios nesse referencial teórico, sendo que ela mesma afirma que, algumas vezes, suas decisões pareciam estar distantes de tal referencial, mas, outras vezes, conseguiu perceber também algumas aproximações:

[...] gosto também do trabalho que eu faço no final do ano passado, quando eu consigo tematizar um pouquinho do boliche, que é quando eu me aproximo um pouquinho do que é tematização, do que é fazer várias vezes coisas parecidas, para poder ir para lá... no final, eu consigo fazer uma vivência com o boliche, a gente faz muitas práticas e eu levo os alunos para jogar boliche [...]. Com verba de uma bolsa [de estudos], eu alugo algumas pistas e levo quarenta pessoas para jogar, dentre [eles] os alunos com deficiência, senhoras, senhores, adultos, os jovens... e foi bem bacana (professora Elaine).

Baseadas na narrativa da colaboradora, entendemos que a forma na qual o Cieja estava organizado, desde sua estrutura física até o projeto curricular, sem nos esquecer da realidade de vida dos/as estudantes, que não tinham acumulado vivências de práticas corporais em suas histórias de vida, foi fundamental para as escolhas que a professora Elaine priorizou durante o processo de construção das aulas. E foi com a experiência de um ano inteiro de erros e acertos que ela chegou ao final de 2014 com mais certezas na possibilidade de trabalhar com um tema específico no semestre seguinte, quando a presente pesquisa tem início. Então, após experimentar diversas práticas corporais, em determinado momento, opta por tematizar a Ginástica⁶⁰, estudada durante o ano todo de

⁶⁰ Grafamos o termo com a primeira letra capital, para marcar que nos referimos ao nome do tema tratado, que inclui, por sua vez, vários exercícios ginásticos.

2015. Desse modo, quando chegamos ao Cieja, no segundo semestre do referido ano, evidenciamos que a turma já estava familiarizada com o assunto havia algum tempo.

Desse modo, a Ginástica havia sido selecionada por meio de um novo mapeamento realizado pela colaboradora, com o qual percebeu que os/as alunos/as tinham uma compreensão da Educação Física associada às práticas ginásticas numa perspectiva voltada para a saúde, visão, esta, que associava a Educação Física a exercícios ginásticos, sendo que destacavam, principalmente, a musculação, o alongamento e a caminhada/corrida. Naquele momento, propôs os seguintes objetivos para a Educação Física: “conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito da manifestação cultural Ginástica”; “reconhecer as diferentes práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando as características principais de cada uma dessas modalidades”; “criar novas formas de se praticar as ginásticas de acordo com as características do grupo” e “reconhecer os espaços públicos como possibilidade de realização das práticas ginásticas”.

Esses objetivos comunicavam-se com as orientações didáticas do currículo cultural ao promoverem alguma ampliação do tema em relação aos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Assim, a fim de cumprir os objetivos por ela propostos, planejou atividades sobre os movimentos ginásticos e as formas de ginástica que conheciam e pode perceber que a caminhada era a atividade que mais acessavam e cuja realização seria viável, pensando nas questões materiais e de espaço, já que podiam caminhar ao redor da escola ou utilizar um parque público próximo ao Cieja, como passaram a fazer algumas vezes. Exercícios de musculação e alongamento também foram identificados e, assim, vivenciados, sendo a própria professora Elaine quem foi, aos poucos, solicitando a compra dos materiais necessários para a prática, como pesos e elásticos, dentre outros.

Quanto à sistematização das aulas, notamos que ela havia estabelecido uma rotina na qual iniciavam com uma roda de aquecimento e finalizavam com outra roda de alongamento e relaxamento. Notamos, também, uma atenção específica em relação aos/as estudantes com diferenças funcionais, conforme observamos na sua fala abaixo:

Então tem algumas coisas do espaço físico que requer que a gente tenha um olhar diferenciado para o aluno com deficiência, porque a gente está na beirada da rua [...]. Olhando mais a questão da segurança, por exemplo, quando eu vou caminhar com os alunos, que a gente vai fazer a volta no quarteirão, com os alunos com deficiência eu tenho que ter alguém junto, um olhar junto. [...]. Não posso deixar um aluno com deficiência dar a volta no quarteirão sozinho. Com exceção do Damião⁶¹, dos alunos que tem mais autonomia, do Bruno, que tem uma questão um pouco mais leve. Não sei se pode usar a palavra leve, mas que já é uma pessoa que já vem sozinha, que já anda sozinha... eu não posso deixar, por exemplo, o Luís, por mais que ele se vire bem sozinho, eu não sei se às vezes ele não tem interesse de fazer outra coisa, ou o Paulo, ou o Gustavo, que são alunos que fazem tudo na aula, que tem compreensão, mas que eu não consigo deixar sozinho, até porque eu não sei se tem bandido, alguém que passa durante a volta ali e leva os alunos (professora Elaine).

Ao longo do primeiro semestre de incursão em campo, muitas questões intrigavam-nos, destacando-se: a existência de uma “Sala de apoio e acompanhamento à inclusão – Saai⁶² Exclusiva”, a opção da colaboradora pelo trabalho com a Ginástica e as dificuldades relatadas pela professora Elaine em estabelecer uma comunicação efetiva com os/as estudantes com diferenças funcionais. Assim, esse foi um tempo de produção de longos registros e muitas reflexões, a fim de apreender o movimento da realidade em que nos inseríamos. Percebemos, também, a forte presença de um caráter moral em nossas análises e o que deveria ser a experiência do currículo cultural em ação pairava sobre nós enquanto estávamos acompanhando as atividades do Cieja. Deu-se, então, um processo de desconstrução da concepção de ciência que se constitui ao longo de todo nosso processo de escolarização, que trata a realidade como campo de aplicação de uma teoria. Como estratégia de enfrentamento dessa postura violenta, intensificamos nossa escuta das colaboradoras e nossa observação do que estava acontecendo, buscando apreender os sentidos produzidos/as pelas pessoas que viviam o cotidiano escolar, de modo a ampliar o compartilhamento de nossas percepções e pensamentos com as mesmas.

⁶¹ Para preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa, alteramos seus nomes.

⁶² Durante o período de realização da pesquisa, a atual Sala de recursos multifuncionais (SRM) ainda era denominada Sala de apoio e acompanhamento à inclusão, nomenclatura que foi alterada pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva” (SÃO PAULO, 2016).

III.1.1 Entretempo: a produção das inflexões necessárias

Aqui pretendemos caracterizar alguns movimentos da pesquisadora, principalmente, os referidos à escuta de Judith, professora da Saai, e às conversas com a professora de Educação Física, Elaine. Tais encontros criaram condições para as transformações necessárias nas relações teoria-prática, pesquisadora-campo.

Ao encontrarmos no PPP da escola a expressão “sala de atendimento exclusivo”, perguntamos, primeiramente, à professora Elaine o que seria e qual sua função no Cieja, ao que nos informou ser uma prática realizada por uma antiga professora especializada na Educação Especial, que havia se aposentado logo que a professora Elaine assumiu o cargo no Cieja. Logo, a colaboradora e a professora Judith entraram no Cieja em tempos semelhantes. A professora Elaine explicou-nos que entendia que tal ação era um “resquício de uma prática anterior, de outro momento da escola”. Verificamos, então, o que estava sendo pedagogicamente produzido naquele espaço destinado aos/às estudantes que, de acordo com o projeto da escola, ainda não tinham condições de frequentar as salas comuns, por estarem em um período de transição. Em um primeiro momento, estranhamos a existência de uma sala “exclusiva” para determinados/as estudantes, por ser uma conduta que ia de encontro com as orientações legais que tratavam da Educação Especial e com os próprios princípios observados no projeto da escola. Solicitamos, então, que a professora Judith compartilhasse sua compreensão da chamada “Saai Exclusiva”:

Quando eu estava no Cefai, [...] fazia reunião com os professores [e] naquele momento dizia assim: “A escola é para todos e todos têm condições de estar na sala comum”, hoje, eu como professora do outro lado, eu não enxergo mais assim, a escola realmente é para todos, mas nem todos naquele momento têm condições de estar na sala comum. Então hoje, existem alunos que naquele momento ainda não é o lugar dele, ali. Precisa de algumas orientações, adaptações, limites para aquele aluno possa estar na sala comum. [...] Esta Saai do Cieja, essa daqui, exclusivamente foi a primeira a ser montada. Em 1900 e pouco essa foi a primeira. Quando essa sala foi criada, existia uma proposta porque não se falava em inclusão em todas as escolas, nada disso, então a proposta dessa Saai era para atender os jovens e adultos com deficiência e que não tinham condições nenhuma de estarem em outro lugar. Era tanto para a pessoa que aprendia um pouquinho, que entendiam que aprendiam um pouquinho tanto para aquela que achavam que não iam aprender nada. E aí, começou a chamar essa sala de Saai Exclusiva, porque o aluno vinha só ficar aqui. Então, lá no comecinho, muitos alunos vieram para cá, alunos que hoje, se a

gente olhar para eles e ainda temos aqui alunos que participaram dessa Saai Exclusiva, você olha para eles fala: “Gente, esse aluno tem condição de estar junto com os outros, não tem o porquê de estar numa Saai Exclusiva, numa sala fechadinha, com só a professora e todos os alunos com deficiência aqui”. Tanto que hoje, a gente não tem mais isso, mas enfim, era uma cultura desta sala. Conforme a inclusão foi caminhando na Prefeitura, no Município e a legislação foi acontecendo, não podia, era proibido ter Saai Exclusiva, então essa Saai não podia mais existir. Bom, mas o que fazer com os alunos que têm um comprometimento muito grande, que tinha realmente alguns alunos muito comprometidos e que não tinham condições, ou naquele momento, não tinha condições de estarem numa sala comum, o que fazer com eles? Mandar embora? Não dava. Não dá para a gente, simplesmente, chegar e falar: “Hoje acabou, e você vai embora para a sua casa que não tem mais lugar para você aqui”. Então, isso continuou. Por isso que se chamava Saai Exclusiva. Quando eu entrei aqui, em 2000 e... acho que 13, 2013 ou 2014, eu não me lembro... [...] a proposta foi tirar esses alunos dessa tal de Saai Exclusiva, encaminhar para a sala comum e foi isso que nós fizemos (professora Judith).

Em um primeiro momento, perguntamos a nós mesmas a razão de uma instituição, que havia sido concebida para acolher e ensinar estudantes a partir de uma proposta inclusiva, mantinha um grupo que estava, silenciosamente, sendo excluído do processo educacional junto aos/as demais, uma vez que permaneciam em uma sala separada, com uma proposta diferenciada. Ficamos um pouco mais aliviadas em saber que a “Saai Exclusiva” estava realizando a transição de atendimento dos/as alunos/as que iam para o Cieja para frequentar apenas aquele recinto, numa espécie de Educação Especializada em um local que deveria oferecer ensino para todos/as, dentro de um paradigma inclusivo, de acordo com a política do município. Perguntamos, então, como estava sendo realizada a transição e a professora Judith informou-nos:

Os alunos vinham para cá duas vezes por semana e só ficavam aqui, duas vezes por semana, os outros dias ficavam em casa e então, a gente foi fazendo essa transição. Então eu ia para a sala comum, levava eles e ia orientando: [...] “olha, lá não pode gritar, não pode ficar dando risada muito alto senão vai atrapalhar os outros alunos, tem que prestar atenção no que o professor lá da frente está falando, olhar as atividades, fazer as atividades...”, e assim, a gente começou a fazer essa transição. [...] E eu acho que é mais ou menos isso que nós fizemos quando a gente pensou em terminar com a tal da Saai Exclusiva, simplesmente, dar a condição para o aluno estar lá, então o aluno que estava aqui, realmente, ficava gritando, imagina um quadradinho com seus alunos gritando na sua orelha, não conseguindo se comportar, ficar parado, jogando as coisas, jogando, não dá para também ter um aluno que faça esse tipo de coisa ou tenha esse

comportamento lá na sala comum, de ficar jogando as coisas (professora Judith).

Assim, percebemos que a escolha por manter a “Saai Exclusiva” e, aos poucos, realizar uma transição para o mesmo local de estudo junto aos/às demais alunos/as efetuiu-se de modo que esses/as estudantes continuassem sendo acolhidos, porém, não mais em um ambiente especializado e segregado do restante da instituição. Assim, os objetivos pedagógicos convergiam para que, ao final, a “Saai Exclusiva” deixasse de ser utilizada. De fato, quando terminamos a pesquisa, havia apenas um/a aluno/a que ainda a frequentava, mas que estava sendo avaliado para que pudesse, em breve, ser transferido para o grupo dos/as demais estudantes, o que era realizado a partir de um sistema de avaliação realizado com todos/as os/as estudantes com deficiência, os/as quais possuíam um portfólio, dentre outros recursos⁶³, cujo propósito era organizar e orientar as ações pedagógicas cotidianas a partir de objetivos cognitivos e comportamentais ligados às suas especificidades, auxiliando no acompanhamento do seu desenvolvimento.

Retornamos, então, à especificidade do nosso objeto de estudo, relacionado à Educação Física. Sobre a função pedagógica deste componente, a professora Judith, apresentava a seguinte compreensão:

[...] como os adultos, eles precisam muito de exercícios físicos. Então, quando vêm para cá [...] a família fala assim para mim: “Eles não vão mais ao médico, não tem atendimento médico, não precisam, porque se der uma *gripinha*, eu dou um remedinho e pronto”, quando é pequenininho, não, você tem um monte de terapia... aqui já não é mais assim. [...] A terapia precisa ter exercícios físicos, condicionamento, então a gente percebe que têm muitos alunos que

⁶³ As atividades pedagógicas para as pessoas com deficiência eram registradas por meio do a) passaporte: caracterizado por uma planilha que consta os dias letivos e a frequência diária do/a estudante nas aulas e nos encontros de orientação de estudos e atividades fora da sala de aula ou da escola; b) registro de atividades desenvolvidas: planilha elaborada por professores/as e que indica as atividades realizadas de acordo com o planejamento das áreas de conhecimento; c) perfil das salas: registro realizado pelos/as docentes que acompanham as turmas, apontando as características das mesmas e as informações sobre o percurso de aprendizagem do grupo; d) ficha de avaliação individual: documento que permite acompanhar o desempenho e a frequência de cada aluno/a; e) planilha específica: sendo o controle de presença nas orientações de estudo e recuperação paralela; f) registro de atividades de recuperação: apenas para estudantes dos módulos 1 e 2, constando de um registro diário que relata avanços e dificuldades dos mesmos; g) portfólio dos alunos com necessidades educacionais especiais⁶³: pasta com todas as informações dos/as estudantes com deficiência, incluindo a entrevista de ingresso na instituição, a avaliação diagnóstica, os relatórios, os objetivos anuais estabelecidos e o registro de atividades significativas de cada período.

eles já têm os músculos atrofiados e que se tivesse exercício, isso funcionaria. Eu sei que esse não é o papel da Educação Física, mas a gente percebe que aqui, os movimentos ajudam muito os alunos nisso e eles ficam super felizes, então assim, Educação Física para eles é um dia esperado e a [professora] Elaine sabe disso, ela também é entusiasmada com esse tipo de coisa e eles ficam felizes (professora Judith).

Logo, percebemos que a professora Judith buscava na Educação Física uma oportunidade para que os/as estudantes pudessem movimentar-se, realizar atividades físicas visando à qualidade de vida e à saúde, perspectiva que se distanciava da função social do currículo cultural. Contudo, embora a professora Elaine legitimasse uma perspectiva de Educação Física que se distanciava da que estava sendo apresentada pela professora Judith e pelos/as próprios/as estudantes, ela, em momento algum, quis apagar ou desmerecer outras visões sobre a área, talvez por acreditar que devesse considerar os pontos de vista daqueles/as que participariam de suas aulas. Entendemos que a colaboradora, quando decidiu desenvolver a Ginástica em vez de tematizar outra prática corporal, não negou os conhecimentos prévios que os/as estudantes apresentavam, mas, ao contrário, garantiu que as aulas fizessem sentido para eles/as, possibilitando maior afinidade e participação dos/as mesmos/as, o que, certamente, respeitava o princípio de reconhecimento da cultura corporal da comunidade, além de representar uma decisão democrática por parte da colaboradora sobre o tema a ser estudado. Talvez a professora Elaine, por estar preocupada em legitimar suas aulas, não tenha percebido o quanto suas decisões aproximavam-se do referencial, uma vez que dialogava com o PEA daquele ano, que tratava da diversidade, conforme já mencionamos. Buscava garantir a participação de todos/as na construção de um espaço democrático de respeito às diferenças. Esses dois princípios atendiam aos pressupostos do currículo cultural do componente.

Aqui percebemos que a presença de alunos/as com diferenças funcionais gera uma dinâmica de precaução que não se evidencia com os/as demais estudantes, sendo que, em um primeiro momento, a colaboradora afirma não permitir que os/as estudantes com diferenças funcionais, de modo geral, façam a caminhada desacompanhados/as, sobre o que afirma:

Minha decisão está embasada também pela questão dos estudantes que vão com o TEG e os que não vão, pois teoricamente os que já vão para a escola sozinhos, pelos próprios meios, já estão autorizados a

andarem pelo entorno da escola, já os estudante que vão de TEG, precisavam de um acompanhamento, visto que não estão autorizados a andarem pela rua sozinhos – penso que é um respaldo em relação à segurança de todas e todos, que talvez seja uma marca de diferenciação, mas que seja necessária por se tratar de questões de segurança (professora Elaine).

Interessante que, no momento da entrevista, parece refletir sobre essa decisão, pensando que, talvez, a ressalva não seja necessária para todos/as os estudantes desse grupo, já que há exceções, como diz, referentes àqueles/as que têm mais autonomia de locomoverem-se sozinhos ou àqueles/as que têm “uma questão mais leve”. Portanto, ao relatar sua apreensão em relação aos/as estudantes com diferenças funcionais, vai, também, entendendo que cada estudante é um sujeito único e que suas diferenças não são agrupáveis em uma categoria comum, movimento que vai tornando sua prática pedagógica mais humanizadora e próxima desse público-alvo, muito embora a categorização dos/as estudantes em dois grupos, dos alunos/as chamados/as com e sem deficiência, tenha persistido nos três tempos analisados, com maior ou menor ênfase.

Relembramos, então, que o PPP do Cieja traz, logo em sua introdução, uma citação de autoria de Madalena Freire, entendendo, com isso, que cada pessoa que frequentava o Cieja faz parte de um grupo maior, o qual poderíamos denominar de “grupo de estudantes do Cieja”, e com ele compartilha uma história comum, cada um também possui particularidades refletidas em seus anseios e aspirações, que não podem ser desconsiderados. Assim, o PPP teve efeito pedagógico na pesquisadora, pois fez sublinhar o coletivo como uma construção a partir das experiências de cada sujeito, que se tornam histórias, que ao serem colhidas, serão significadas e ressignificadas de uma maneira diferente por cada um/a que as contar. Podemos chegar a algumas sínteses e interpretações a partir das falas de cada sujeito, mas estas sempre serão um ponto de vista dentre uma imensidão de possibilidades a serem analisadas. E, embora uma experiência não traduza a história de um grupo, são justamente as experiências de cada um/a que, juntas, nos ajudam a construir uma memória, sejam elas dos/as estudantes com ou sem diferenças funcionais.

Tivemos a possibilidade de refletir junto à colaboradora com maior frequência sobre as práticas realizadas após cada aula para o compartilhamento das percepções e pensamentos da pesquisadora e da professora, de modo que uma prática de interlocução

sobre o cotidiano pode se instaurar. Isso não acontecia apenas no final de cada semestre, mas se tratava de uma prática que realizava, rotineiramente, ao final de cada aula. Julgamos que o fato de o Cieja em questão caracterizar-se por receber muitos/as estagiários/as, que, geralmente, precisam apresentar relatórios de observação de cada aula, tenha oportunizado uma rotina de reflexão pós-aula por parte da colaboradora, que, a nosso ver, possibilitou avanços em relação às suas práticas pedagógicas.

A partir dessas possibilidades, repensamos nossa posição junto à professora colaboradora e aos/as alunos/as, até constatarmos que o que procurávamos era a construção desse currículo em uma experiência escolar real, com suas aproximações e seus distanciamentos e, portanto, juntas concluímos que essa pesquisa seria uma ótima oportunidade para que todas nós pudéssemos investigar as facilidades e dificuldades encontradas durante seu processo de desenvolvimento. Pensamos, ainda, que a maior contribuição da pesquisa seria, justamente, narrar os processos de encontros e desencontros com o currículo cultural e com as pessoas com diferenças funcionais a partir das experiências de uma professora envolvida com o potencial formador desse currículo.

A partir das perguntas aqui compartilhadas, pudemos ampliar a interlocução na escola, buscando conhecer o trabalho realizado pela professora Judith e pelos/as próprios/as estudantes que participavam das aulas de Educação Física. A possibilidade de conhecer outras perspectivas sobre o trabalho desenvolvido, suspendendo, assim, nossas hipóteses e criando situações de dúvida e reflexão conjuntas permitiu uma importante transformação na postura da pesquisadora. Passamos, então, a narrar as questões e os encontros que derivaram desse importante momento mutativo.

III.2 Um segundo tempo de compreensão: negociação entre fundamentação e prática

Nesse momento, percebemos que a professora Elaine demonstrava maior tranquilidade e confiança nas relações com estudantes e colegas docentes para aproximar-se dos fundamentos do currículo cultural e, também, do público-alvo da Educação Especial. Isso porque evidenciamos atividades de ensino que julgamos mais

coerentes com os princípios do referencial, conforme descreveremos a seguir. De forma semelhante, pensamos que a relação da colaboradora com os/as estudantes com diferenças funcionais tornou-se mais próxima à medida que a convivência aumentava e algumas dificuldades relatadas anteriormente, tornaram-se possibilidades educativas. Ademais, compreendemos que nós, também, havíamos superado muitas questões que nos acompanharam durante o primeiro tempo e que provocavam uma constante tensão em relação às formas de articulação entre referencial teórico e acompanhamento do campo de pesquisa. Assim, concordamos que ambas – colaboradora e pesquisadora – haviam superado algumas questões e encontravam-se, portanto, no segundo tempo da análise.

Já discutimos que, ao assumir as aulas no Cieja, a professora Elaine negociou com a gestão para que os/as estudantes tivessem aulas de Educação Física no mesmo turno, o que, para ela, significou uma conquista para a área, reconhecendo que o contraturno representava o esvaziamento das aulas e a desvalorização do componente perante os demais componentes curriculares. Porém, mesmo ofertando as aulas de Educação Física no mesmo turno no qual os/as estudantes estavam matriculados/as, a professora Elaine não aceitou a proposta vinda da coordenação de realizá-las com duas horas e quinze de duração, justificando para essa decisão que eles/as ficariam muito cansados/as e que esse tipo de organização não daria certo para a Educação Física. Em um primeiro momento, não compreendemos a argumentação da professora, pois pensávamos que o tempo estendido significaria maior tempo disponível para desenvolver as atividades características de propostas que se fundamentam no currículo cultural e que, geralmente, demandam um pouco mais de tempo, como a formação de rodas de conversa e a elaboração de registros e debates a partir da utilização de materiais de apoio, como os recursos audiovisuais.

Entretanto, a professora sustentou o posicionamento de que esse formato não seria proveitoso e exigiria demais dos/as estudantes, que ficariam cansados/as, talvez indicando um sentido para o termo ‘cansado’ que não estivesse relacionado ao cansaço físico, já que, desde o início de nosso acompanhamento afirmou que o que era considerado em sua proposta não era a capacidade ou habilidade de realizar determinado movimento ou adquirir certa capacidade física, mas, ao contrário, o que buscava avaliar era como se davam as experiências dos/as alunos/as nas aulas de

Educação Física, a fim de oferecer momentos para que experimentem seus corpos de uma maneira que, talvez, em outros lugares não lhes fosse permitido. Desse modo, a colaboradora expressou uma preocupação com a duração das aulas:

[...] não há uma rigidez em relação ao tempo da aula, ficamos o tempo necessário... tudo é combinável. Já teve dias que fiquei as 2h15, pois era necessário e importante para a vivência. Acho que essa flexibilidade é importante (professora Elaine).

À medida que observávamos as aulas, evidenciávamos a priorização de vivências corporais em detrimento de aulas que enfocassem outras possibilidades didáticas de reflexão crítica sobre suas vivências, como problematizações e debates. Percebemos, assim, que, em um primeiro momento, a colaboradora havia feito uma escolha de promover o máximo de experiências corporais aos/às estudantes, sem a preocupação de estudar com maior grau de profundidade as manifestações que fossem tematizadas. Desse modo, evidenciamos a existência de um princípio que orientou o desenvolvimento de sua proposta no Cieja naquele primeiro tempo anterior em que tematizou a Ginástica, cujas aulas estavam organizadas predominantemente a partir de experiências corporais, o qual definimos como “ter acesso pela prática” e que evidenciamos em suas narrativas, como a destacada abaixo:

O Plano de Ensino, que é da turma, de todo mundo ali, eu fiz a partir do que eu achava que era importante que os alunos soubessem a respeito das práticas ginásticas [...]. E tanto que é uma coisa bem genérica “conhecer mais sobre as práticas ginásticas” e tem uma questão de ocupação dos espaços, de reconhecer as que são feitas pela mídia e de apropriação dos espaços, que aí eles têm autonomia de ir no parque, de ir na praça, de fazer as suas coisas. Não é para ir lá e comprar uma bola e ir fazer isso em casa, não era isso que era a ideia, era de quando eu vou para um espaço que eu tenha condição de me organizar, porque vários tinham as praças perto de casa e falavam que não faziam porque tinham medo de fazer errado. Então, assim, “poxa, eu me sinto seguro para ir lá e fazer um negocinho”, é isso... porque assim a gente ocupa os espaços públicos que estão lá a nossa espera (professora Elaine).

Mas, mesmo que, naquele momento, estivesse preocupada com a falta de repertório corporal de seus/suas alunos/as, buscando, assim, possibilitar um espaço no qual pudessem experimentar práticas corporais, a professora relatava apresentar uma dificuldade que se destacava das demais, relacionada à comunicação com os/as estudantes, especialmente com os/as alunos/as com diferenças funcionais e que

impossibilitava que ela realizasse problematizações acerca dos temas estudados nas aulas. Isso nos parece ser de extrema importância para que o princípio da ancoragem social dos conhecimentos fosse contemplado. Sobre o que nomeia como sendo uma dificuldade, explica:

Eu penso que aqui no Cieja, levando em consideração a questão do espaço físico, de tempos, de muitas questões, acho que é um desafio [...] contemplar todas as questões, se eu vou pensar lá nos alicerces do currículo cultural, na ideia de descolonizar o currículo, de não haver daltonismo cultural, tudo aquilo que a gente tem que pensar na escolha de um currículo, aqui é muita coisa. Se eu tivesse que contemplar todo mundo do módulo 1 com um olhar assim, seria tanta coisa... Então é um desafio e tem que fazer algumas escolhas, né? E não é fácil. [...] Eu acho que o distanciamento [do currículo cultural] se dá por causa da minha organização e por algumas questões de não conseguir encaminhar algumas discussões que eu acho que são essenciais no currículo, entender o que eles sabem sobre aquilo. Para o ano que vem, eu vou ter que pensar em outro tipo de ação. [...] quando você conversa com os alunos, como eu fiz ano passado, porque eu faço uma avaliação com eles sempre, todos acharam muito bacana a aula, que foi muito legal, e isso me preocupa, mas eu entendo que também é uma questão deles “nossa, foi muito legal, é importante e tal”, mas eu penso “meu, eles não entenderam que a gente, em nenhum momento estudou uma coisa, de fato, a gente teve um aprendizado real”, coisas que na minha preocupação precisam acontecer. Mas eles têm muito essa vivência, essa experiência física, uma questão corporal. Porque eles experimentaram muitas coisas que eles nunca tinham feito. É por isso que as vivências corporais, para eles, são [importantes] (professora Elaine).

Considerando, então, que durante o período da pesquisa, não presenciamos atividades com essa proposta, nas quais se provocassem questionamentos e problematizações com o grupo e, reconhecendo a ancoragem social dos conhecimentos um dos princípios pedagógicos fundamentais do currículo cultural, perguntamos à colaboradora sobre a razão de não investir em mais propostas didáticas de aprofundamento com os/as estudantes. Ela respondeu-nos, então, que propor discussões e reflexões em demasia não pareceu ser produtivo com os/as estudantes com diferenças funcionais, que se dispersavam com facilidade e que acabavam não participando da discussão. Informou-nos, ainda, que no início do trabalho com a Ginástica, havia realizado uma roda de conversa sobre os padrões corporais impostos em nossa sociedade, discutindo os estereótipos de corpo e beleza determinados pela moda, mas que acabou não repetindo a atividade pelas razões que descreve abaixo:

Porque a gente acha que para esse grupo, às vezes, as experiências são mais importantes do que ficar discutindo algumas coisas com eles [...]. Não sei se você acompanhou a turma que tem o Aquiles, que tem a Daiana, a Dirce, por exemplo, eu não consigo fazer uma discussão. A Aline não fala... Olha quem não fala que eu tenho aqui, Maria não fala, Dirce não fala, Gustavo não fala, Pablo não fala... como que eu vou propor uma atividade de discussão com esse grupo? Não estou dizendo que eles não entendem o que eu falo, mas que eu ainda não tenho recursos para saber o que eles estão pensando sobre aquilo. Então talvez com esse grupo a gente tenha que investir mais em experiências. É isso que a gente tem pensado para eles. Pode ser que ano que vem eu repense essas questões. Até algumas ações que eu tenho pensado [...], talvez eu tenha que passar mais vídeos [...] para ajudar. Mas não dá para ficar também só na discussão, só não, porque com eles eu não fico em nenhum momento só na discussão, sempre tem que ter uma atividade prática. Mas que com eles eu não consigo algumas coisas. E eu não estou dizendo que eles não entendem, estou dizendo que *eu* ainda não tenho recursos para identificar o que foi apropriado ou não. Diferente do Claudio, do Victor, do Luis. Por exemplo, a Mariana... a Mariana tem compreensão das coisas, mas eu ainda não consigo dar conta totalmente do que ela fala para mim. Porque ela só emite som e aí você tem que ia falando até achar o que é. O Everton até fala um pouquinho, Paulo fala, Luís fala bem... (professora Elaine).

Percebemos que a comunicação com os/as estudantes com diferenças funcionais, de fato, mostrava-se um obstáculo para que a colaboradora pudesse promover mais discussões e problematizações nas aulas, e, por essa razão, enfatizava as experiências corporais. Constatamos, também, que a professora Elaine, em todas as suas falas sobre a questão, colocava a si mesma como a responsável por não conseguir manter uma comunicação de maior qualidade esses/as estudantes, de modo que, em momento algum, culpabilizou-os/as pelo impedimento. Para nós, esse fato expressa uma característica ética por parte da colaboradora de entender que eles/as tinham o direito de estar nas aulas, cabendo a escola promover meios para que isso fosse possível.

De qualquer forma, o fato de que não se promovessem muitas discussões, não significava que outras atividades de aprofundamento e ampliação não eram realizadas, afinal, a professora dispunha-se a questionar discursos relacionados às manifestações da cultura corporal que tendem a afastar aqueles/as que não são considerados/as aptos/as para a prática, o que, em nossa visão, possibilitou uma crítica ao tradicional modelo de aula de Educação Física, alicerçada no objetivo final de padronização dos corpos. Isso ficou mais evidente quando analisamos seus registros escritos, suas narrativas sobre o processo das aulas e nossas próprias impressões, com os quais entendemos que, ao

tematizar a Ginástica, ela não concebia como principal finalidade a execução correta dos movimentos característicos dessa modalidade, tampouco o desenvolvimento da aptidão física de seus alunos/as, mas, ao invés disso, oferecia um espaço para que eles/as experimentassem seus corpos e suas possibilidades de movimentação. Portanto, suas aulas contribuíram para a elaboração de novas experiências corporais por parte dos/as estudantes, processo que, para nós, aproximava-se do paradigma da inclusão.

Durante a rotina das aulas, a professora pretendia avaliar se os/as estudantes sabiam reproduzir corporalmente as práticas aprendidas e se eram capazes de nomeá-las e, minimamente, classificá-las quanto ao seu tipo. Mas, uma vez que os exercícios ginásticos se caracterizam por atividades padronizadas, o que pressupõe uma correta execução dos movimentos, pensamos como seria desenvolver esse tema junto ao público-alvo da Educação Especial sem que isso significasse ter que adaptar grande parte dos exercícios, distanciando-as do acesso a um currículo comum e, dessa forma, acabar por gerar um processo de exclusão. Sobre esse ponto, observamos que alguns/mas alunos/as com diferenças funcionais conseguiram reproduzi-los por imitação, mas outros/as tinham muita dificuldade, assim, realizavam os exercícios, principalmente, em duplas entre alunos/as com sem diferenças funcionais que se ajudavam mutuamente, o que pareceu facilitar a participação dos/as primeiros. A respeito dessa questão, a colaboradora relata:

[...] eu faço com eles a mesma coisa que eu faço com os alunos regulares. É montar duplas que consigam se ajudar, é montar grupos que consigam fazer as atividades, porque isso aqui é essencial. [...] eu coloco, às vezes, um adulto com um aluno com deficiência, ou às vezes eu coloco dois alunos com deficiência, porque a atividade é mais próxima [...] a gente achou, por exemplo, que a Yara, quando ela fazia atividade com o Sr. José Carlos, dava certo, mas depois a gente percebeu que ele estava meio de *saco cheio* de fazer atividade com ela, então também tem que levar isso em consideração (professora Elaine).

Chamou-nos a atenção o fato de a colaboradora utilizar o termo “alunos regulares” para referir-se aos/as estudantes sem diferenças funcionais, como se eles/as pudessem ser separados/as em dois grandes grupos, dos/as estudantes com e sem a representação da diferença funcional, pois a maneira com que as aulas eram construídas não evidenciava a separação dos grupos. De modo contrário, evidenciamos que a

maneira com o qual a colaboradora organizava as aulas contribuía para que esses/as estudantes tivessem condições efetivas de participar junto aos/às demais.

Nesse contexto, outra dúvida fez-se presente em nossa análise, sendo: o que aconteceria caso o/a aluno/a não conseguisse reproduzir o exercício e, tampouco, garantir uma comunicação com a professora – como era o caso de muitos/as alunos/as com diferenças funcionais – em relação à sua avaliação? Seria seu desempenho comprometido, já que não havia como saber se o/a estudante tinha, de fato, aprendido? A resposta à nossa dúvida foi surgindo aos poucos, à medida que observávamos os processos de avaliação da colaboradora, que não eram focados no julgamento da adequação dos movimentos ginásticos, mas priorizava uma avaliação processual baseada em registros das atividades ao longo do processo de ensino-aprendizagem do tema em questão. Logo, para além das experiências práticas, oferecia outras atividades pedagógicas como aulas na informática, em que visualizavam imagens e assistiam vídeos sobre as práticas vivenciadas, inclusive, gravações feitas pela colaboradora deles/as mesmos/as durante as aulas e, ainda, atividades de registro escrito dessas informações. Sendo assim, as pessoas que, pelos mais distintos motivos, tivessem dificuldade em realizar os exercícios ginásticos não seriam prejudicadas na avaliação. De fato, nenhum aluno/a com diferença funcional foi deixado de lado nas aulas de Educação Física, contrapondo o histórico da área.

Assim, por não serem aulas focadas na avaliação dos movimentos, foi possível a ressignificação da prática, já que as diferentes maneiras de se movimentar ganharam espaço e, conseqüentemente, incluíram essas pessoas em suas diferenças funcionais nas atividades pedagógicas. Essa nossa percepção pode ser comprovada na entrevista com os/as estudantes, na qual ninguém afirmou ter sido excluído/a das aulas. Logo, julgamos que o tema contribuiu para que o público-alvo da Educação Especial acessasse os conhecimentos propostos no seu planejamento. Obviamente, alguns exercícios apresentavam maior complexidade, representando, assim, um desafio para alguns/mas quando não conseguiam realizá-lo. Nesses casos, a professora propunha variações para que pudessem fazê-lo da sua própria maneira, como uma forma de garantir o acesso aos conhecimentos daquela aula para todos/as os/as educandos/as, como afirma:

É um desafio que a gente tem que sempre pensar, muitas vezes, na aula “ah, o que a gente tem que fazer de adaptação para fulano?”, mas que chega no dia, ele está super bem e faz tudo, dá conta de fazer tudo

normal. E outras pessoas que a gente não pensou em certas adaptações falam que não conseguem fazer e aí na hora você tem que pensar em alguma coisa muito rápida (professora Elaine).

E, assim, após um ano com o grupo estudando o tema, em sua avaliação, a professora Elaine relatou que

[...] os alunos demonstraram que aprenderam algumas coisas, o registro final, eu achei que ficou muito legal, quando eu devolvi para eles eu falei “poxa, fiquei muito feliz”, achei que saímos aprendendo algumas coisas e as falas dos alunos foram muito legais. Ainda acho que eles batem muito na tecla da questão de que melhorou de corpo [...] porque não era o objetivo, não tinha o objetivo do trabalho de que cada um melhorasse corporalmente [...]. Mas no final eles já estavam conseguindo falar algumas coisas que era uma coisa que a gente tem muita dificuldade, que eles lembrem de atividades e que eles relacionassem essas atividades com outros espaços e isso eu achei que aconteceu e eu fiquei bem feliz. Eu fiquei bem feliz com a participação dos alunos com deficiência. [...] Cada um do seu jeito, alguns dias querendo, outros não, que isso a gente também tem com os jovens, tem com as crianças (professora Elaine).

Percebemos que a colaboradora já não manifestava as mesmas dúvidas e inquietações em relação ao que ela chamou de “distanciamento do currículo cultural”, uma vez que ela afirmou entender que o estudo da Ginástica possibilitou que os/as estudantes participassem das aulas e, até mesmo, reivindicassem sua continuidade para o ano seguinte. Assim, mesmo que eles/as ainda entendessem a Educação Física a partir de uma perspectiva que não era a mesma da colaboradora, o que evidenciamos na entrevista com os/as estudantes e nas próprias falas da professora Elaine, foi que ela compreendia que, naquele momento, era necessário que os/as estudantes pudessem apropriar-se dessa prática por meio de sua participação nas aulas e, por essa razão, avaliava que seus objetivos tinham sido contemplados.

No primeiro semestre de 2016, a colaboradora optou por tematizar o Atletismo, em suas versões Olímpica e Paralímpica. Como dissemos, os/as alunos/as tinham avaliado as aulas positivamente no final do ano anterior, expressando a vontade de continuar com a proposta no ano seguinte. Assim, a professora Elaine assumiu, novamente, as aulas das turmas dos módulos 1 e 2, podendo promover uma continuidade da proposta com uma das turmas. Sobre a escolha do tema, além de levar em consideração, novamente, a questão do espaço disponível na escola, ela narra que a

opção também se deu por conta de o Brasil sediar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos naquele ano, o que, em suas palavras, não poderia deixar de ser destacado nas aulas de Educação Física. Salientou, ainda, que a escolha do tema também se deu a partir da avaliação dos/as alunos/as sobre o ano anterior, solicitando à professora que continuassem praticando a caminhada. Logo, evidenciamos uma característica da colaboradora que julgamos contemplar as orientações didáticas fundamentadas no currículo cultural: a democratização do currículo e das práticas pedagógicas a partir da participação dos/as estudantes em sua construção.

Identificamos, também, a disposição da colaboradora que, desde o primeiro momento em que optou pela tematização do Atletismo, fez questão de abranger a modalidade também em sua versão Paralímpica, afirmando acreditar que essa prática contribuiria na representação das pessoas com diferenças funcionais que compunham as turmas e que participavam das aulas, enfatizando a importância desses/as estudantes/as reconhecerem-se como produtores das práticas corporais e dos/as demais educandos/as conhecerem mais sobre as práticas esportivas adaptadas. O fato de a colaboradora ter considerado ambas as modalidades em seu planejamento, reconhecendo outras formas de competição e valorizando um grupo que, geralmente, não é tratado nas escolas, faz com que, em nossa concepção, ela se aproxime de princípios como a equidade no acesso aos direitos e o respeito à diversidade, que alicerçam as propostas curriculares fundamentadas na perspectiva cultural da Educação Física.

Propôs, assim, os seguintes objetivos para o tema selecionado: “conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do Atletismo realizado nos Jogos Olímpicos e *Paraolímpicos*⁶⁴”; “reconhecer as diferentes provas do atletismo, identificando as características principais de cada uma das modalidades (corridas, saltos, arremessos e lançamentos)”; “experimentar e vivenciar as provas do atletismo de acordo com as possibilidades de espaço, tempo e matérias da escola” e “reconhecer as produções corporais das pessoas com deficiência”. Para atender estes objetivos, foram selecionadas como conteúdo algumas provas como o arremesso de peso, o lançamento de martelo, de dardo, as corridas de resistência, a marcha atlética, as corridas de revezamento e os saltos em distância e em altura. A colaboradora declarou que, depois de realizar o planejamento, apresentou-o aos/às estudantes, que o aprovaram

⁶⁴ Optamos por manter a grafia original utilizada pela colaboradora para a prática tematizada em detrimento da grafia utilizada pelo Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB.

unanimemente. Achamos muito relevante o fato de o público-alvo da Educação Especial ser considerado na construção curricular a partir dos objetivos propostos para as aulas, o que não aconteceu no tempo anterior, demonstrando a vontade da colaboradora em tornar os conhecimentos produzidos e as práticas corporais tematizadas representativas desse grupo social em questão.

Percebemos, ainda, que estávamos conseguindo acompanhar mais detalhadamente o movimento da professora Elaine: suas dúvidas, suas estratégias, seus processos de negociação de sentidos com os/as estudantes, permitiram-nos compreender a maneira como o currículo em ação construía-se a cada aula. Como pesquisadora, não havia mais a constante comparação com um “dever ser”; a postura caracterizava-se mais por perguntar sobre os sentidos das escolhas, como se estivéssemos registrando o traçado desenhado por Elaine. Sem dúvida que este mesmo processo de perguntar e registrar, na medida em que podia ser compartilhado com a colaboradora, também produzia possibilidades de relação com os/as estudantes que eram, em seguida, experimentadas por ela.

Então, as aulas iniciaram com a colaboradora introduzindo o tema e abordando suas principais características, desde a periodicidade de realização dos eventos até as diferenças entre os esportes e as categorias dos/as atletas com deficiência⁶⁵ em relação à sua classificação funcional. Assim como foi feito anteriormente, a atividade pedagógica priorizada foi a vivência corporal das provas dessas modalidades. Logo as experiências práticas surgiram, mais uma vez, como a atividade principal do planejamento para que os/as estudantes acessassem os conhecimentos propostos. Outras atividades também foram disponibilizadas com mais ênfase, como a visualização de imagens e vídeos e os registros escritos, a partir dos quais os/as estudantes podiam associar a modalidade às suas principais características, possibilitando o aprofundamento do tema trabalhado. Uma vez que muitos/as estudantes tinham dificuldades para escrever, já que grande parte deles/as estava cursando o módulo de alfabetização, o registro continha, predominantemente, imagens, além de a professora priorizar a atividade de forma coletiva. E, embora as relações de aproximação da leitura e da escrita fossem uma questão de todos/as, a colaboradora circunscrevia-nas a alguns/as estudantes:

⁶⁵ Nesse momento, decidimos usar a nomenclatura “atleta com deficiência”, por entender que no universo esportivo esse é o termo que ainda tem sido predominantemente utilizado.

[...] foi necessária a adaptação das atividades para alguns estudantes com deficiência. Nesses casos, utilizamos escribas, e para os alunos que não se comunicam oralmente, pedimos para que eles mostrassem corporalmente e nós registramos o que eles haviam feito [...] Durante as imagens do filme, dois estudantes que são usuários de cadeiras de rodas se identificaram ao ver pessoas correndo nas cadeiras de rodas. Ao aparecer a cena uma delas exclamou: “Olha! Esse eu posso fazer!” e um outro disse: “Eles estão na cadeira, igual eu!”. Neste momento percebi o quanto a tematização das práticas corporais das PCD⁶⁶ estavam sendo importantes para que essas pessoas se vissem no currículo escolar (professora Elaine em um relato de prática, 2015).

O trecho anterior exemplifica uma das ações realizadas pela colaboradora para facilitar a inclusão das pessoas com diferenças funcionais nas aulas. O mesmo relato possibilitou, também, uma nova reflexão de nossa parte como pesquisadoras sobre uma questão que já discutimos anteriormente, tratando-se do olhar para as pessoas com diferenças funcionais como um grupo homogêneo. Embora tenhamos avaliado que tais estudantes fossem considerados/as no projeto da escola e no planejamento de aulas a partir de uma perspectiva inclusiva, algumas situações cotidianas, como a exemplificada no trecho acima, fizeram-nos perceber – à pesquisadora e à colaboradora – que, de alguma forma e em alguns momentos, persistia o pensamento que agrupava os/as estudantes com diferenças funcionais em uma mesma categoria, como se fossem todos/as iguais em suas características e necessidades. Embora eles/as estivessem no início de sua apropriação da leitura e da escrita, assim como o restante da turma, não tinham sido citados como “alunos/as que estão se alfabetizando”, mas, sim, como “alunos/as com deficiência”, como se as dificuldades de apropriação estivessem relacionadas a essa condição, e não fosse uma característica esperada em uma turma de Módulo 1.

Outras situações para além dessa corroboraram essa impressão. Em uma das conversas com a colaboradora, ela informou-nos que, além dos objetivos gerais, cada estudante público-alvo da Educação Especial dessa escola tinha um objetivo específico para o semestre, proposto e avaliado pelo grupo de professores/as, o que não acontecia com os/as demais alunos/as, que eram avaliados apenas pelos objetivos gerais do componente curricular. De acordo com ela, a decisão fora acordada conjuntamente com todos/as os/as docentes, inclusive com a professora Judith, responsável pela Saai. Afirmou, ainda, que, a depender da complexidade da deficiência, os/as educandos/as

⁶⁶ Sigla para Pessoas com Deficiência utilizada pela professora colaboradora.

não conseguiam assumir até mesmo o que ela chamou de “postura de estudante”, explicando ser a atitude de “chegar na escola, tirar a mochila das costas e pegar seu material para realizar as atividades propostas”. Por fim, informou-nos que não daria conta de apresentar objetivos específicos para cada aluno/a matriculado/a, logo, preferiu direcionar essa tarefa aos/as alunos/as com diferenças funcionais. Sendo assim, os objetivos específicos para esse grupo de alunos/as, como “não segurar nas pessoas durante a aula”, “arriscar-se mais nas atividades”, “verbalizar sobre conhecimentos da aula”, “melhorar o relacionamento com os colegas de turma”, “realizar a atividade até o final”, dentre outros, estavam relacionados a aspectos comportamentais e/ou atitudinais e não, propriamente, pedagógicos. Porém, mesmo justificando a ação, mostra alguma preocupação de que a decisão esteja afastada dos fundamentos do currículo cultural:

Com relação aos alunos com deficiência a gente tem duas coisas. Em alguns casos a gente pensou no objetivo específico que é geral, às vezes é o mesmo para as professoras de sala de aula e para mim... em outros casos eu acho que não... eu acho que [...] quando a professora de sala de aula coloca lá [...] "conhecer mais as letras" isso não é um objetivo que cabe a mim. Então eu penso em um objetivo separado. Mas quando ela coloca lá "que ele tenha autonomia, que ele consiga tirar a blusa sozinho" isso é uma coisa que eu consigo fazer na minha aula. Então algumas coisas são pensadas assim... quando as coisas vão muito para o específico de leitura de escrita aí eu não consigo contribuir e quando são questões mais atitudinais eu consigo contribuir. Pessoas que já dão conta de fazer tudo isso eu consigo pensar coisas específicas da Educação Física. Por exemplo, o Marcos, ele dava conta de fazer relações com o que a gente fazia na aula com outros espaços fora daqui... outros alunos não... o Rodrigo por exemplo... eu queria que um dia ele chegasse e falasse "meu, tô com calor e vou tirar a blusa". Era isso. Ele nunca falou "tô com calor e vou tirar a blusa". Mas eu já perguntei "Rodrigo, está com calor?" Ele fez "sim" [gesto com a cabeça] e tentou tirar a blusa sozinho! São essas questões [...]. E assim vamos direcionar os esforços para *uma* coisa. Porque qual é a nossa dificuldade? Mostrar para as famílias que eles avançam em alguns pontos. Isso é super difícil e super importante. Porque muitas vezes a família pega o caderno e não está lá... ele não está sabendo ler e escrever. Então é essa ideia de ter um foco e quando tem um portfólio as atividades iniciais e as finais. E aí no meu caso como não tem isso, eu tenho lá a descrição de como foi, como aconteceu na aula. E o específico de Educação Física não é específico *da* Educação Física, às vezes eu quero que o aluno fale mais... isso não é específico da Educação Física, mas isso é uma coisa que eu consigo fazer o tempo todo (professora Elaine).

Direcionamos, então, nosso olhar para a organização das aulas e não observamos qualquer diferenciação na sistematização das mesmas que revelasse os objetivos específicos diferenciados para cada grupo de educandos/as. Nesse momento, percebemos que, durante as vivências, os/as estudantes estavam todos/as juntos/as, experimentando as práticas corporais. A professora optou por manter as rodas de aquecimento e alongamento, sendo que a atividade principal era sempre desenvolvida nesse momento intermediário entre as duas atividades. Descobrimos que a opção por realizar as rodas de início e final de aula havia sido tomada em parceria com a professora Judith, com intuito de garantir maior participação dos/as estudantes com diferenças funcionais, conforme a colaboradora narrou:

Uma ação importante que aconteceu durante todo o trabalho foi a manutenção de uma certa rotina nas aulas, com ações que marcassem bem o começo, o meio e o fim das aulas de Educação Física, pois, em conversa com a professora da Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão (Saai), ela relatou que para alguns estudantes com deficiência que compunham as turmas, saber o que vai acontecer na aula viabiliza uma participação mais efetiva. Pelo fato das turmas serem compostas por vários estudantes com deficiência e as aulas acontecerem em um espaço repleto de estímulos externos, uma boa marcação dos momentos da aula foram extremamente importantes. Em várias ocasiões, eles chegaram ao local onde ocorriam as atividades realizando movimentos de aquecimento e, ao organizarmos o círculo ao final da atividade proposta, demonstravam os exercícios de alongamento. Ou seja, constatamos que ter utilizado essa estratégia refletiu positivamente nas aprendizagens desses estudantes (professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

De modo semelhante à Ginástica, as atividades caracterizavam-se por práticas individuais, mas, diferentemente da metodologia utilizada no primeiro tempo, em que se priorizaram atividades em duplas, os exercícios do Atletismo foram feitos, predominantemente, de forma individual. Sobre isso, a colaboradora destacou que poucas adequações foram utilizadas durante sua realização, de modo que, quando eram necessárias, visavam garantir que todos/as os/as estudantes pudessem participar das atividades, conforme afirma:

Uma adaptação foi feita nos arremessos sentados, pois uma estudante com síndrome de Down ficou com medo de sentar-se no banco porque era alto e então utilizamos uma cadeira mais baixa. E para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, nos lançamentos do dardo, outro estudante empurrava a sua cadeira para que ele fizesse o lançamento. Para os estudantes com deficiência intelectual, foi importante respeitarmos os seus tempos, explicações mais diretas,

demonstrações antes deles realizarem os lançamentos, e todos conseguiriam realizar as atividades propostas, sem a necessidade de outras adaptações [...] (Professora Elaine em seu relato de prática, 2015).

Igualmente semelhante ao primeiro tempo, a escola não dispunha de materiais próprios para a vivência das práticas corporais, portanto, a colaboradora precisava adquiri-los, conseguindo o empréstimo de implementos oficiais da modalidade de um Centro de práticas esportivas próximo ao Cieja. E, se no primeiro semestre, eles/as ocuparam praças públicas para vivenciar a Ginástica, no segundo a professora organizou visitas a uma pista de atletismo em um Centro de práticas esportivas próximo à escola, a fim de ampliar os conhecimentos dos/as estudantes a respeito do tema. Sobre a experiência, a colaboradora ressaltou, mais uma vez, a participação dos estudantes com diferenças funcionais:

É importante ressaltar que durante a visitação à pista, todos os estudantes com deficiência participaram das atividades sem a necessidade de nenhuma adaptação específica por conta da sua deficiência, as adaptações feitas foram para todos os estudantes, como realizar o salto em distância da borda da caixa de areia e não da tábua de saltos, no caso do lançamento do martelo levei o que nós havíamos produzidos na escola, porque para algumas pessoas o implemento de 7Kg seria muito difícil de lançar. E pessoas com e sem deficiência utilizaram o nosso martelo [...] (professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

Realizaram, também, uma saída pedagógica para assistir uma competição de atletismo que ocorreu no Centro paralímpico brasileiro. Pareceu-nos que as saídas oportunizadas pela professora, primeiramente, para o centro de práticas esportivas e, posteriormente, para centro paralímpico, contribuíram com os processos de ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos acessados, uma vez que permitiram aos/às estudantes uma melhor apreensão da prática tematizada. A colaboradora analisa:

[...] foi possível notarmos o quanto os estudantes estavam reconhecendo as provas, os implementos, as regras, as adaptações para que as pessoas com deficiência visual, intelectual e física precisavam para poderem realizar as corridas, os saltos e os arremessos. Encerramos um trabalho que contribuiu para que os estudantes [...] além de conhecerem o Atletismo, também reconhecessem que as

peessoas com deficiência também produzem suas práticas corporais (Professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

Em determinado momento, então, começamos a perceber que algumas questões que haviam sido um obstáculo no semestre anterior, como a dificuldade de propor discussões e problematizações devido ao impedimento na comunicação com alguns/mas alunos/as, transformavam-se em possibilidades pedagógicas. Elaine avaliava, agora, que as problematizações permitiram que os/as estudantes ampliassem o olhar para os esportes adaptados, já que começaram a questionar alguns aspectos que identificavam, como os exemplos destacados abaixo pela colaboradora:

Em algumas cenas eles questionaram sobre a necessidade de se separar pessoas que tinham deficiência nos membros superiores nas corridas, pois eles tinham “pernas boas”. [...] Também falamos sobre o uso das próteses por atletas amputados ou bi amputados, pois alguns estudantes questionaram sobre as possíveis vantagens que esses atletas podem levar com o uso desses materiais, e que alguns deles já competem com atletas que não utilizam próteses. Outro ponto levantado nas discussões é a presença das pessoas com deficiência intelectual [...]. Ao verem as PCD intelectual realizarem as provas, eles [...] perguntavam por que eles estavam nas Paraolimpíadas, pois não enxergavam nenhuma necessidade de adaptação (professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

Assim, conforme já pontuado, identificamos como uma das características do segundo tempo de análise uma maior atenção destinada às questões das pessoas com diferenças funcionais por parte da colaboradora. Assim, perguntamos a ela como era trabalhar com todos/as juntos/as. Esperávamos com isso compreender um pouco mais sobre sua relação com esse grupo específico:

[...] logo que eu cheguei [no Cieja] eu entrei em crise. Eu chorava quase todos os dias da semana, eu falava [...] “meu, eu não sei o que vou fazer com aquele povo!”. Não tem espaço, ninguém entende nada. Eu fiquei em crise, eu chorava, perguntava para o Marcos [Neira] [...] o que eu estou fazendo ali. [...]. E aí eu fico pensando “como que eu vou fazer?”. Eu tive muitas dificuldades... muitas conversas com o Roberto, o Roberto é meu marido, também não tem experiência com deficiência, mas eu ficava conversando bastante com ele sobre as possibilidades, com o Marcos, com o Mário [Nunes], depois com o pessoal do grupo de pesquisa... e a gente nunca tinha tido um olhar específico à respeito dos alunos com deficiência, a gente nunca pensou a pedagogia cultural nem para os adultos, nem para as pessoas com deficiência. A gente sempre falava das crianças com deficiência, que a gente tinha que inclui-los dentro da possibilidade, mas eram condições diferentes, né? A quantidade de pessoas e o tipo de

deficiência. Em geral, na escola, a gente atende alunos com alguma deficiência física, autista e Síndrome de Down. É basicamente isso que nós temos na escola. Agora um monte de transtorno que nós temos aqui, de síndromes diferentes [...]. Eu acho que trabalhar com todo mundo junto, minha leitura é que é igual a dar aula para uma sala regular, assim... [...] Então eu acho que quando a gente pensa a aula, a gente pensa em algumas adaptações, principalmente quando a gente tem alunos com deficiências motoras, usuários de cadeira de roda, aí a gente tem que pensar em uma estratégia diferente. [...] minha leitura, é que é igual dar aula para uma sala regular... (professora Elaine).

Desse modo, identificamos avanços alcançados no que se refere ao cumprimento das orientações didáticas e dos princípios do currículo cultural por parte da colaboradora. Como exemplo, destacamos as atividades de aprofundamento e ampliação que geraram maiores possibilidades de problematização com a turma, o que, antes, mostrava-se uma barreira para a professora Elaine. Similarmente, evidenciamos maior relação entre a colaboradora e os/as estudantes com diferenças funcionais, que passaram a ser considerados/as no currículo escolar e, com os/as quais, afirmava que, ao iniciar o trabalho, não sabia o que fazer, mas que, com o passar do tempo, tinha descoberto que nem sempre adaptações eram necessárias.

Além das características tratadas no parágrafo anterior, observamos um movimento inédito na prática pedagógica da colaboradora. Durante os horários destinados à discussão coletiva com os/as demais docentes, identificou que as professoras polivalentes das turmas para as quais dava aula tinham elegido para o semestre o tema ‘supermercado’, sendo os objetivos principais trabalhar questões de organização dos espaços, aproveitando que o supermercado é caracterizado por guardar os produtos em espaços específicos que requerem uma organização particular. A colaboradora explicou-nos, então, que elas queriam utilizar um tema de vivência cotidiana dos/as alunos/as (como ir ao supermercado) para melhorar alguns aspectos pedagógicos de sistematização escolar dos/as educandos/as, como a organização dos seus materiais escolares, o aproveitamento do espaço utilizado no caderno, dentre outras questões:

[...] A gente estava tentando fazer um trabalho... coletivo, né... o Cieja estava tentando pensar em temas que fossem interdisciplinares e elas [as professoras polivalentes das turmas dos módulos 1 e 2] haviam escolhido o tema ‘supermercado’, pensando [...] na ideia de organização... organização do espaço... como funciona o

supermercado, entendendo que aquilo tinha a ver com a vida daqueles estudantes [...]. Eu não conseguiria aproximar do tema supermercado, na minha leitura não havia nenhuma prática corporal que se aproximasse de supermercado, mas eu pensei em práticas que talvez eu conseguisse pensar nas mesmas questões que elas estavam pensando, que era as questões de organização, então [...] fui eu que entendi que talvez trabalhar com um esporte coletivo ajudasse a gente a pensar em outras formas de organização da prática corporal. [...] É o jeito que eu consegui me aproximar de objetivos que elas tinham traçado para o trabalho em sala de aula. [...] A proposta era que se trabalhasse com a ideia de organização em grupo e até então a gente tinha feito a Ginástica que eram práticas individuais e o Atletismo que também eram práticas individuais e aí na minha ideia de fazer um trabalho coletivo foi na hora do momento de a gente conhecer como a gente se organiza enquanto uma equipe (professora Elaine).

Naquele momento, pensavam em temas que pudessem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, fazendo dialogar os diferentes componentes curriculares. A professora Elaine desejava participar desse projeto, enxergando, assim, os esportes coletivos como possibilidade de compartilhar os objetivos traçados pelos/as demais docentes. Por essa razão, marcamos esse momento como o terceiro tempo, no qual a colaboradora buscava conciliar seus objetivos da Educação Física com os que eram propostos no projeto da escola. Entendemos que isso significava uma superação do que havia sido feito até então, uma vez que, ao optar por um tema de ensino baseada, não apenas nas suas próprias decisões, nem, unicamente, nos interesses dos/as estudantes, mas, principalmente, apoiada na decisão coletiva do grupo, aproximava-se de um princípio muito importante que os fundamenta o currículo cultural, sendo o olhar para o PPP da unidade escolar como documento de maior referência nas decisões pedagógicas, conforme detalharemos no próximo item.

Enquanto pesquisadora, podemos destacar que o segundo tempo foi marcado por uma maior compreensão por parte das decisões da colaboradora, assim como a assunção de uma postura de maior participação no processo de compartilhamento cotidiano de experiências pedagógicas. Se, em um primeiro momento, sobressaíam as dúvidas e incertezas quanto à possibilidade de realizar a pesquisa junto a uma realidade tão distinta de educação, no segundo tempo assumimos o principal objetivo de construir, conjuntamente com a colaboradora, um processo mais inclusivo para as pessoas com diferenças funcionais. Por fim, do ponto de vista da pesquisadora, o segundo tempo foi marcado pelo estabelecimento da confiança no comprometimento da colaboradora com

os princípios do currículo cultural. Aqui, a pergunta inicial sobre o que acontecia nas aulas foi substituída por uma análise dos sentidos do que se produzia, movimento que foi possível em virtude da reflexão sobre as experiências que vivenciávamos.

III.3 O terceiro tempo de compreensão: conciliação e síntese

Percebermos que, tanto pesquisadora como colaboradora estávamos mais seguras para experimentar e refletir sobre o percurso que vinha sendo produzido nas aulas. Agora, para as duas ficava evidente que se estava construindo uma prática pedagógica de modo mais alicerçado no currículo cultural, o que implicou avanços qualitativos na relação dos/as estudantes com diferenças funcionais com as aulas e com a professora. Assim, sendo o currículo cultural pensado de modo a contribuir com os princípios de uma sociedade democrática, garantindo a todos/as os direitos de participação na vida pública, acreditamos que, nesse tempo, a colaboradora conseguiu proporcionar atividades que promovessem uma maior ressignificação, aprofundamento e ampliação do tema estudado, movimento que já havia sido iniciado durante o estudo do Atletismo Olímpico e Paralímpico, mas que se mostrou mais planejado e sincronizado com o PPP da instituição neste terceiro e último tempo de análise da experiência em campo.

Observamos, ainda, que a estratégia de problematização, comum ao currículo em ação trabalhado por Elaine, que havia sido vivida como uma experiência difícil a ponto de ser, inicialmente, deixada de lado, pode ser retomada neste momento. Houve avanços nas apostas e nas experiências de comunicação entre a professora e seus/suas estudantes com diferenças funcionais, estabelecendo-se, agora, como um desafio a ser superado e para o qual ela já parecia ter encontrado algumas respostas. Para nós, a consideração dessa dificuldade como um desafio criava um movimento de intensificação do questionamento e produção de avanços na práxis pedagógica da professora, que passou o período que estivemos em campo buscando conhecer, cada vez mais, seus alunos/as com diferenças funcionais. Nesse sentido, pode aperfeiçoar sua prática profissional, a partir da formação continuada em cursos que realizou e que tratassem da temática da inclusão escolar desse segmento populacional. Desse modo, não assumiu uma postura

de culpabilizar seus/suas alunos/as pelos desafios que encontravam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, não tomava as diferentes performances como expressão da inadequação ou da incapacidade dos sujeitos. Priorizava, em vez disso, a busca por novas estratégias, novas discussões sobre o tema, a fim de estabelecer a comunicação com os/as educandos/as com quem tinha dificuldades, inicialmente.

Encerrada a tematização do Atletismo, foi iniciado um novo mapeamento sobre qual prática corporal poderia ser tematizada no semestre seguinte. As aulas que se seguiram mantiveram as rotinas consideradas principais, como a roda de aquecimento e alongamento e a caminhada no momento inicial da aula, uma vez que, de acordo com a colaboradora, estavam sendo bem avaliadas pelos/as estudantes. Nesse processo dialógico, optaram pela tematização do Vôlei Adaptado para a Terceira Idade. Abaixo, a colaboradora narra um pouco do processo de mapeamento e seleção do tema:

Iniciamos o trabalho conversando sobre o que fora realizado durante o primeiro semestre e quais seriam os interesses para o próximo trabalho. Os estudantes mencionaram exercícios de alongamento, caminhadas, atividades em grupo, competições, danças e alguns esportes. Anotamos todas as sugestões. Nas quatro turmas, falas como “O que você escolher vai ser bom para a gente!” estiveram presentes. Isso mostra o quanto os estudantes não reconhecem o próprio direito à voz na construção dos currículos escolares. [...]. A opção pelo estudo da prática corporal Vôlei adaptado a terceira Idade foi feita a partir do mapeamento com as quatro turmas, das observações da avaliação do trabalho realizado durante o primeiro semestre e das observações feitas pela professora, levando em consideração os temas que haviam sido abordados. Também foi considerada a possibilidade de realização das atividades no espaço que a escola dispõe, como não há quadra ou pátio grande, as aulas ocorrem na rua em frente à escola (professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

Observamos que, de forma semelhante ao que havia acontecido no Atletismo, a colaboradora havia feito um recorte no tema para que um grupo social específico pudesse ser priorizado, como havia feito no tempo anterior em relação às pessoas com diferenças funcionais. No caso do Vôlei adaptado para a terceira idade, escolheu representar os/as idosos/as que eram, também, um grupo muito representativo nas aulas. Assim, propôs os seguintes objetivos para esse tema: “conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito dessa modalidade esportiva”, “compreender a necessidade de participação pessoal e coletiva no processo de construção/ressignificação das regras oficiais para atender às demandas específicas

do grupo”, “analisar criticamente a organização tática das equipes durante as aulas, propondo novas possibilidades de ação”, “participar e explicar o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho visando à equidade durante a prática”, “conhecer e vivenciar a gestualidade técnica e as táticas do esporte, assim como construir novas formas de realiza-lo que se ajustem às características do grupo”.

Até esse momento de trabalho no Cieja, a colaboradora ainda não tinha tematizado um esporte coletivo competitivo e, de acordo com ela, as diferenças de habilidades entre os/as estudantes ainda não tinham sido destacadas, mas, nesse momento, essa questão começou a surgir, o que a colaboradora aproveitou para transformar em um momento de debate:

Quando o significado competitivo ficou mais afluído, os estudantes com deficiência diminuíram sua participação, pois, para vencer, os demais não se preocupavam em passar-lhes a bola [...] Quando solicitamos que Elisa fosse a próxima a sacar, rapidamente Lucia disse que era melhor ela não jogar, pois já havia errado uma vez. Contrapondo-se a isso, Miguel continuava se certificando que todos do seu grupo participassem. Propusemos, então, que Elisa realizasse o saque um pouco mais à frente da linha (professora Elaine em um relato de prática, 2016).

Em geral, a professora continuou proporcionando atividades de aprofundamento e ampliação, agora relacionadas ao tema selecionado, por meio da assistência de vídeos e imagens que, nesse caso, apresentavam equipes de idosos praticando o esporte. A colaboradora utilizou gravações dos Jogos regionais dos idosos (Jori), por meio das quais pode utilizar as informações para explicar as regras do jogo, as categorias e, inclusive, um pouco das histórias de vida dos/as jogadores/as que eram entrevistados/as nas filmagens. De acordo com a colaboradora, alguns/mas estudantes espantaram-se ao ver idosos/as praticando esportes, questão que problematizou, estimulando os/as educandos/as a elaborarem outras formas de compreender relações com as práticas corporais, implicando outras percepções sobre as manifestações da cultura corporal. A fim de aprofundar e ampliar o estudo do tema, novas saídas pedagógicas foram realizadas e, nesse momento, visitaram o Sesc para que os/as estudantes pudessem conhecer e jogar junto a um time de idosos/as que praticavam a modalidade:

Alguns estudantes ficaram espantados em ver os idosos jogando e, principalmente, em saber que existia uma competição específica. Para

alguns, a ideia da velhice enquanto momento de ficar em casa ainda está muito presente. Porém, nas próprias turmas há pessoas que passaram a frequentar a escola quando se tornaram idosos. O fato foi usado para contrapor os discursos anunciados. Algumas senhoras se posicionaram dizendo que ainda tinham muita vida pela frente e que não é porque haviam se aposentado que não iriam fazer mais nada. Alguns estudantes mais jovens fizeram piadinhas dizendo que chamariam os seus avós para jogar, enquanto os mais velhos disseram que aquilo era um estímulo para que os mais jovens praticassem esportes [...]. O intuito era observarem as diferenças com relação ao espaço sem a interferência dos componentes técnicos e táticos que se fizeram presentes nos jogos contra os idosos do SESC. Os estudantes do CIEJA ficaram surpresos com o tamanho da quadra, com a altura da rede e a qualidade dos jogadores da equipe do SESC. Observaram que muitos eram mais velhos que eles e, mesmo assim, jogavam bem. Eram capazes de executar bons ataques e defesas difíceis, o que encheu os estudantes de surpresa e admiração: Nossa, mas esse velhinho é bom mesmo! (professora Elaine em um relato de prática, 2016).

Durante essa nova tematização, a estratégia que encontrou para que os/as estudantes não tivessem muitas dificuldades em realizar os registros escritos foi a de evita-los, priorizado imagens e as filmagens das aulas, conforme narra:

A respeito da problematização, na minha leitura acho que melhorou um pouquinho, mas vem em parte da minha forma de se comunicar, de estabelecer uma comunicação com eles e também, talvez, pelo tema, né? Acho que o vôlei proporcionava possibilidades de problematização melhores que a Ginástica e o Atletismo, talvez por estar mais próximo, não sei... Mas eu acho também que parte dessa melhoria seja pelo avanço nas formas de comunicação que nós estamos estabelecendo, alguns estudantes eu estou conhecendo mais, já estou pensando outras coisas, então eu acho que isso tenha sido também [...] pelo avanço na minha forma de conseguir se comunicar com eles também. Mas não tem como negar que com alguns estudantes eu ainda tenho dificuldades em me comunicar... talvez ainda falte avançar um pouquinho nesse sentido, mas vejo uma melhora, um avanço em relação ao início do trabalho [...]. E no momento acho que eu já consigo problematizar mais algumas questões, porque eu penso em outras possibilidades de comunicação, né? [...]. Sobre as atividades do Vôlei [...] nós não fizemos nenhum registro escrito em nenhum momento e essa é uma opção que eu tomei em relação à dificuldade das questões de leitura e escrita dos alunos dos módulos 1 e 2, isso é uma coisa difícil, né... às vezes os alunos ficam envergonhados... de não saber ler e escrever e aí como eu tinha identificado isso no trabalho anterior, no trabalho do Atletismo, eu fiz a opção de não trabalhar com registros escritos. Os registros dos trabalhos são todos feitos por mim, das falas dos estudantes, através dos vídeos, através das fotos, eu anoto essas questões [...], são basicamente as conversas que eu faço e depois eu anoto no final da aula e em alguns momentos a gente demonstrou algumas formas de

jogar, por exemplo, na lousa, isso foi sempre no formato de desenho... (professora Elaine).

Nesse momento, identificamos uma superação de paradigma em relação aos/as estudantes com diferenças funcionais, o que nos indicou um avanço importante em relação à proposta pedagógica que estava sendo oportunizada a esses/as alunos/as, até então. Retomamos a análise dos objetivos específicos para os/as estudantes com diferenças funcionais e descobrimos que a professora Elaine não utilizava mais objetivos pautados, especificamente, em aspectos comportamentais e atitudinais, como propunha em momento anterior. Assim, os portfólios permaneceram sendo utilizados como forma de sistematizar o percurso pedagógico desses/as estudantes durante as aulas de Educação Física, mas alterou os objetivos específicos, conforme explica:

Com relação aos objetivos específicos nós ainda mantemos o portfólio, mas não mais necessariamente os objetivos sejam comportamentais... a gente avançou um pouquinho nisso. Nos próprios estudos que a gente está fazendo em Jeif e essas questões, mas... a gente estabeleceu que sempre teremos objetivos, talvez, atitudinal, mas, também, sempre um objetivo pedagógico. Isso é um avanço, né, na leitura da escola e de nós professores em pensar que a escola também tem seu papel pedagógico, não só aquela questão comportamental. Talvez a gente estivesse com um olhar reduzido a respeito disso, mas a gente já avançou em relação a isso. Sempre temos que ter um objetivo comportamental e um objetivo pedagógico, seja ele qual for (professora Elaine).

A colaboradora relatou acreditar ter avançado em relação ao olhar pedagógico para os/as estudantes com diferenças funcionais no processo de construção curricular, isso porque passou a considerar que os objetivos comportamentais e atitudinais não eram tão importantes quanto os objetivos pedagógicos para esses/as alunos/as. Perguntamos, então, se o seu olhar em relação à presença dos/as estudantes com diferenças funcionais nas aulas havia sido alterado de alguma forma, o que ela nos respondeu:

Como eu vejo os alunos com deficiência nas aulas? Eu vejo como todos os outros... a ideia de que eles participem das aulas assim como todos os outros alunos da escola têm direito de participar [...], eles têm participado das aulas da mesma forma que os demais estudantes. Dúvidas sempre têm. Preciso ver e pensar como conseguir que eles participem da aula assim como os demais, mas hoje acredito que com muito mais tranquilidade e entendimento do que é preciso. O que eu

quero dizer é que em muitas aulas não há a necessidade de se pensar muitas flexibilizações, às vezes a mudança no tamanho, material, da bola já é suficiente para garantir a participação de todos. E isso eu só consigo ver no momento da aula. Não consigo pensar antes, pois muitas vezes não é preciso nenhuma mudança, às vezes são apenas tempos diferentes... pensando no caso do Vôlei (professora Elaine).

De modo semelhante ao processo que levou a professora colaboradora a modificar sua prática pedagógica, o que procuramos registrar ao longo dos três tempos aqui apresentados, transformações significativas também ocorreram em nossa posição de pesquisadora, de modo que pudemos revisitar nossas concepções e avançar na compreensão teórica de que o currículo em ação produz-se nas relações cotidianas na escola, entre professor/a e estudantes. Pudemos compreender melhor como os princípios que envolvem a construção de uma proposta pedagógica alicerçada no currículo cultural constituem-se. Após reflexão, entendemos que, no início da pesquisa, buscávamos uma prática pedagógica que aplicasse esses princípios de modo semelhante ao que era apresentado nos livros, desconsiderando seu princípio mais fundamental que era considerar a realidade na qual se constrói.

Assim, ao convivermos com uma professora que reconhecia seu potencial formador e mantinha-se em constante questionamento a respeito de sua práxis, buscando elementos teóricos e experienciais que permitissem avançar em seus compromissos com a superação de práticas monoculturais excludentes, pudemos entender que toda construção curricular que se reivindique justa e democrática precisa considerar a produção coletiva feita em parceria com todos/as aqueles/as que, de alguma forma, possibilitam o funcionamento da escola. Compreendemos, por fim, que se a professora Elaine chegasse ao Cieja e quisesse desenvolver uma proposta totalmente descontextualizada da realidade que encontrava, ainda que em nome da emancipação e da descolonização, estaria totalmente afastada de princípios do currículo cultural. Ao contrário, ao assumir que vivia situações desafiadoras em seu trabalho docente, iniciou um movimento que a fez conhecer melhor o Cieja, os/as alunos/as, os/as demais profissionais da escola e a si mesma, para que pudesse, então, sentir-se cada vez mais coerente em sua atuação profissional. Em um dos seus relatos de prática, a colaboradora avaliou o seu trabalho:

Avaliando todo o trabalho realizado, enxergamos erros e acertos no percurso. Olhando para os pontos positivos, conseguimos trazer para

as aulas práticas que partiram dos interesses dos estudantes e, para além de ficarmos no que eles gostavam ou conheciam, o trabalho realizado permitiu-lhes ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da prática corporal tematizada. Também consideramos importante o fato de termos dialogado muito durante o semestre, as vozes dos estudantes ecoaram durante as aulas, fazendo com que cada aula fosse elaborada com base na avaliação realizadas da aula anterior [...] Ainda no campo do que consideramos acertos, destacamos o envolvimento dos estudantes com deficiência, tanto nas formas como participaram das atividades como nas aprendizagens relatadas. Em poucos casos foram necessárias pequenas adequações para que realizassem a atividade proposta juntamente com o grupo. [...] Como pontos negativos, podemos citar a ausência de problematização de algumas questões. [...] Poderíamos, também, ter adotado outras formas de comunicação além da oralidade, pois sabemos que alguns estudantes são mais tímidos e falam em poucas ocasiões e, em alguns, casos apenas quando a pergunta é direta. Porém, avaliamos que por se tratar de estudantes que estão na etapa de alfabetização e na etapa básica, e que muitos ainda não são alfabetizados, organizar algum tipo de registro escrito seria pouco produtor, além do que, para alguns, a condição de não saberem ler e escrever os códigos alfabéticos é motivo de vergonha. Chegamos à conclusão que precisamos pensar outras possibilidades de registro para esse público [...]. (Professora Elaine em seu relato de prática, 2016).

E, assim, após um período de um ano e meio acompanhando a professora Elaine em seu processo de construção de um currículo de Educação Física pautado em princípios inclusivos, decidimos que a pesquisa havia chegado ao fim. Um ciclo de aprendizagem pode realizar-se: havíamos chegado a uma realidade desconhecida, com ideias preconcebidas e pudemos, ao longo do tempo, descobrir como acompanhar o percurso de uma docente em um processo investigativo. Processo, esse, que passava pelo receio da complexidade da experiência no Cieja com um perfil de estudantes com quem não se sentia segura para trabalhar, pela sensação de inadequação de seu trabalho em relação a seus princípios, pela sustentação de aproximações da realidade e, sobretudo, pela aposta na produção de experiências com as práticas corporais em conjunto com todos/as os/as estudantes. A resposta à questão originária da pesquisa pode ser respondida.

Antes de encerrar nossa permanência em campo, entretanto, fizemos uma última solicitação à colaboradora para que expressasse sua experiência como professora no Cieja:

Eu penso que aqui no Cieja, levando em consideração a questão do espaço físico, de tempos, de muitas questões, acho que é um desafio, assim, não necessariamente seria uma palavra, né? Mas eu estou pensando que é um desafio de contemplar todas as questões, se eu vou pensar lá nos alicerces do currículo cultural, na ideia de descolonizar o currículo, de não haver daltonismo cultural, tudo aquilo que a gente tem que pensar na escolha de um currículo, aqui é muita coisa. Se eu tivesse que contemplar todo mundo do módulo 1 com um olhar assim, seria tanta coisa. Então é um desafio e tem que fazer algumas escolhas, né? E não é fácil (professora Elaine).

Finalizamos explicitando que os tempos destacados só puderam configurar-se da maneira como aqui foram apresentados após a experiência em campo, ou seja, a partir de nosso contato com a realidade pesquisada. Mais ainda, seu estabelecimento definiu-se após um período de reflexão e diálogo, tanto com a professora Elaine quanto com a professora orientadora dessa pesquisa, sobre os aspectos vividos em campo. A produção de uma leitura da experiência pede tempo e condições de afastamento do cotidiano da ação. A práxis implica ruptura do cotidiano, o que, muitas vezes, não é possível no dia a dia do trabalho. Por esse mesmo motivo, consideramos fundamental poder compartilhar este exercício de reflexão com a professora Elaine, de modo que ela também fosse convidada a sistematizar a experiência, desde sua específica posição, que é a de professora. Assim, a professora Elaine teve acesso a este texto, propondo modificações, que foram incorporadas na versão final da pesquisa. Com isso, buscamos garantir que o registro da pesquisa fosse também um momento de interação e consideração conjunta da experiência vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, encaminhamos a apresentação de nossas considerações finais acerca do que pudemos apreender das experiências no Cieja junto à professora Elaine. Nosso objetivo geral da pesquisa foi **acompanhar a produção do currículo em ação de Educação Física, fundamentado nos princípios do currículo cultural, a fim de compreender seus efeitos no processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais em um Centro educacional integrado de jovens e adultos – Cieja**. Como objetivos específicos intentamos realizar uma interface da legislação da diretriz inclusiva educacional com a Pedagogia cultural da Educação Física. Relembramos nossa hipótese inicial de que o currículo cultural do componente poderia contribuir positivamente para um processo escolar mais inclusivo em relação às pessoas com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física. O recorte estabelecido foi o da modalidade de Educação de jovens e adultos/as.

Evidenciamos o caráter exploratório da presente pesquisa, reconhecendo que as respostas que encontramos para nossos questionamentos iniciais foram, tão somente, possíveis devido ao estabelecimento de uma postura investigativa firmada a partir da articulação do arcabouço teórico-conceitual acumulado na revisão de literatura às reflexões realizadas nas experiências de campo junto aos/às participantes da mesma, com especial destaque para as trocas realizadas com a professora Elaine. Entendemos, também, que a apreensão daquela realidade específica foi efetivada desde o estabelecimento de nosso primeiro contato de forma sistemática e crítica, não aderindo a uma expectativa de investigação neutra, em que se pretende reduzir os/as participantes a objetos de pesquisa e pretende-se produzir abstrações a partir de amostras tomadas como estatisticamente relevantes. Afirmamos, contrariamente, outra concepção de produção de conhecimento, em que a compreensão de uma realidade singular foi fundamental para que compartilhássemos experiências e hipóteses que nos permitiram, ao final de nossa experiência colaborativa, alcançar novas elaborações e entendimentos sobre nosso objeto de pesquisa, que serão agora detalhados.

Durante a pesquisa de campo, amparadas pela inspiração etnográfica, tivemos uma atenção sensível às pequenas transformações, modestas pistas e indícios de como a escola vai mudando suas práticas em relação aos/às estudantes com diferenças funcionais, especificamente nas aulas de Educação Física. Por meio da observação participante, identificamos três tempos que, para nós, foram tão mais significativos quanto permitiram compreender a totalidade das experiências vividas de forma mais concreta, os quais rememoramos brevemente:

- O primeiro tempo referiu-se à relação com o campo em busca de comprovação; tempo no qual estávamos em uma empreitada de buscar na realidade o reflexo dos estudos teóricos. A partir de um primeiro olhar para o Cieja e para as aulas de Educação Física da professora Elaine, procuramos a reprodução do currículo cultural a partir dos pressupostos e fundamentos teóricos tal como acessamos em nosso referencial bibliográfico, o que, obviamente, não se concretizou, gerando certa angústia e provocando questionamentos sobre o que estava sendo produzido naquele contexto. A dúvida deu-se, inclusive, para a professora colaboradora, que, logo no começo da pesquisa, mostrou-se com certa hesitação sobre se, de fato, suas aulas dariam conta de contribuir com os objetivos da pesquisa que lhe apresentamos, o que foi evidenciado quando ela afirmou que, talvez, não encontrássemos o que estávamos procurando em suas aulas, justamente por estar com muita dificuldade em aproximar-se do currículo cultural, em suas palavras. Durante o primeiro tempo, portanto, posicionamo-nos como pesquisadoras que buscavam comprovações acerca da hipótese inicial. Esse pensamento resultou em um período de angústias e indagações sobre o processo de construção das aulas que ali se dava para ambas – pesquisadora e colaboradora –, sempre evidenciando a comparação entre o que era realizado concretamente na prática pedagógica com a fundamentação teórica acerca dos pressupostos teóricos caros à pesquisa.
- No segundo tempo, houve um processo de estabelecimento de confiança no comprometimento da colaboradora e em suas estratégias. A pergunta inicial sobre o que estava acontecendo nas aulas deu lugar à busca dos

sentidos sobre o que estava sendo produzido ali, processo que foi possível em virtude da reflexão sobre as perguntas feitas no e para o campo e da observação e análise dos pequenos detalhes e pistas que ele oferecia. Nesse momento, partimos do princípio de que havia uma escolha ética por parte da colaboradora em promover a inclusão dos/as estudantes com diferenças funcionais em suas aulas e, também, uma disposição para refletir sobre sua própria prática pedagógica, o que nos levou a buscar compreender o que acontecia naquele espaço e qual sua relação com as bases teóricas do referencial curricular. Nesse momento, entendemos que o currículo cultural ao qual Neira e Nunes (2009) referiam-se tratava-se, exatamente, ao que estávamos presenciando ali, naquele contexto. Com isso, percebemos que o que estava sendo construído era um currículo compartilhado entre todos/as os/as que dele se favoreceriam e não a implantação de um projeto pronto e descontextualizado, imposto de cima para baixo, como, muitas vezes, é feito.

- Estabelecemos o terceiro e último tempo como referido ao acompanhamento das experimentações da professora na construção do currículo, assim como da sua própria. Nesse momento, compreendemos que currículo é processo e que, como tal, deveria considerar as condições reais em que está sendo produzido. Depreendemos que o descompasso entre teoria e prática durante o processo de construção curricular seria inevitável, uma vez que as condições específicas de cada realidade escolar favorecem a construção de um determinado currículo, sendo que os princípios que o embasam são, estes sim, inflexíveis. Passamos, assim, de pesquisadoras observadoras que procuravam a aplicação de um procedimento, no caso, da efetivação do currículo cultural do componente, a testemunhas de um processo de construção de experiências diárias, compartilhadas com os sujeitos que eram, de fato, a razão de todo o saber pedagógico empreendido na prática docente. Estabelecemos, por fim, que os estudos teóricos que fundamentam o

currículo cultural cumprem um valor de compromisso epistemológico, mas que não se trata da aplicação de conceitos.

Desse modo, compreendemos que o processo de construção de um currículo fundamentado na teorização pós-crítica de Educação e alicerçado nos princípios do currículo cultural da Educação Física apresenta-se como um processo diário de negociação, que deve ser realizado no âmbito da escolarização. Ou seja, identificamos uma ética docente referente às escolhas que a professora Elaine promoveu em suas aulas, o que correspondeu ao modo como a Educação Física passou a ser ofertada naquela realidade. Testemunhamos, então, um processo de transformação cotidiana em busca de uma escola renovada, constatando um movimento do plano micro – o cotidiano das experiências das aulas de Educação Física da professora Elaine no Cieja – para o macro – uma nova concepção das possibilidades das pessoas com diferenças funcionais como aprendentes.

Reconhecemos que a Pedagogia cultural da Educação Física pressupõe uma mudança concepção sobre os sujeitos e seus processos de ensino-aprendizagem, uma vez que os valores e princípios que a legitimam estabelecem uma mudança da própria função social do componente, assim como da pessoa que se pretende formar. Entretanto, evidenciamos que as condições concretas da vida escolar implicam restrições e/ou dificuldades na aproximação com o arquétipo desse currículo, estando os impedimentos relacionados, geralmente, às características particulares de cada unidade escolar e às condições de vida dos/as estudantes. Somando-se a isso, destacamos a inviabilidade de elaboração de planejamentos pedagógicos e planos de aulas que estejam implicados o PPP da escola. Logo, uma ação isolada desse componente, que não faça parte da proposta da escola e das pessoas que ali atuam, não corresponderia ao que se pretende alcançar com essa pedagogia. Consideramos, ainda, que a experiência de escolarização a partir desse referencial pressupõe o confronto com valores hegemonicamente pré-estabelecidos. Tal embate pode, sem dúvida, gerar certas resistências quanto à sua realização, uma vez que o entendemos como um instrumento pedagógico de representatividade daqueles/as que, de outro modo, não estariam contemplados/as em currículos escolares que elegem princípios antidemocráticos como prioridade.

Constatamos que, mesmo que as experiências em campo tenham se referido a uma área específica de conhecimento, a Educação Física, podem contribuir para que novas formas de se pensar a escola sejam concretizadas. Evidenciamos que existiram ganhos advindos das contribuições da professora Elaine para que o Cieja repensasse o corpo-sujeito em outras situações educacionais, além das aulas de Educação Física. Quando, a partir deste componente, reivindicava-se a efetivação dos princípios da inclusão escolar, novas possibilidades de construção e transformação dos corpos-sujeito efetivaram-se, especialmente para as pessoas com diferenças funcionais.

Evocando as contribuições de Rodrigues (2006), a investigação sobre o processo pedagógico inclusivo permite a elaboração de projetos com maior qualidade na educação inclusiva. De fato, a partir de nossa análise, acreditamos que o projeto de escola do Cieja possibilitou condições para que uma inclusão mais efetiva e humanizadora dos/as estudantes com diferenças funcionais fosse concretizada, inclusive nas aulas de Educação Física. Afirmamos, também, que o aspecto fundamental que permitiu a produção de um currículo inclusivo foi, justamente, o processo de construção do mesmo, fundamentado em pressupostos que dialogavam com um projeto mais justo e democrático de sociedade, processo, este, realizado por uma professora preocupada em incluir um grupo que se encontrava, predominantemente, alijado das aulas desse componente curricular. Sobre essa questão, o autor assume que a participação plena, fundada em valores democráticos, em uma estrutura, pressupõe o direito de todos/as compartilharem o ato educativo. A educação inclusiva implica a decisão ética de compreender os/as estudantes, sejam quem forem, como sujeitos únicos, com direito a partilharem do patrimônio cultural historicamente acumulado, portanto, sendo todos/as passíveis de serem incluídos no processo educativo. Assim, fica perceptível que todo o processo de compreensão gerado nas experiências de campo, marcado por distintas formas de relação da colaboradora com o currículo cultural, gerou um movimento escolar que dialogou com o paradigma inclusivo.

Nesse sentido, posto que a Educação Física se dedica mais sensivelmente – e, ainda, com mais legitimidade – ao trato das produções das manifestações da cultura corporal, entendemos o quanto ela é estratégica na proposição de uma nova percepção sobre a escolarização de pessoas com diferenças funcionais. Conforme estabelecemos no decorrer desse trabalho, partimos da compreensão de corpo como uma construção

cultural realizada a partir de práticas discursivas de determinada sociedade, de modo que se manifesta como a expressão da negociação do sujeito com a cultura na qual está inserido (WOODWARD, 2009; LOURO, 2003; BUTLER, 2003). Em virtude disso, a consideração das pessoas com diferenças funcionais pautada, exclusivamente, em um ideário normatizador e medicalizante, como, muitas vezes é observado nas aulas de Educação Física, reduz as possibilidades de filiação das pessoas com diferenças funcionais a um “corpo que carrega o emblema hegemônico da diferença” (PAIVA, 2009, p. 170). Nesse sentido, em um cenário em que o corpo-sujeito tem que existir como performance, certas possibilidades pedagógicas são determinadas e determinantes. Sobre isso, relembramos Nunes (2013) ao afirmar que em uma sociedade que visa ao corpo sadio e à pedagogia do fitness, a governabilidade dos corpos surge como um mecanismo altamente eficiente. Agora, quando o corpo-sujeito que apresenta diferenças funcionais passa a ser entendido como possível, e a Educação Física passa a dar vazão às diferenças expressas corporalmente, estabelece-se o potencial de transformação do que a escola tem a oferecer a essa população.

A partir dessa consideração, tratar da questão dos esportes adaptados como *única* maneira de representar as práticas corporais das pessoas com diferenças funcionais na escola parece ser um reducionismo das possibilidades de produção da cultura corporal dessa população. Isso porque, conforme discutido por Nunes e Goellner (2009, p. 58), tratar o esporte e a cultura física como meios para produzir novas eficiências corporais significa colaborar com as representações idealizadas e estereotipadas de saúde e estética, assim como de performance, relegando à marginalidade os corpos-sujeitos que não se ajustam a esses modelos. Nosso ponto central é que não foram elas, as pessoas com diferenças funcionais, as protagonistas dessas práticas, mas, sim, receberam e foram inseridas em práticas criadas por pessoas com corpos normofuncionais, sendo obrigadas a adaptar movimentos, instrumentos e expectativas, a fim de se tornarem aceitáveis socialmente como esportistas. Novamente amparadas por Nunes e Goellner (2009), entendemos que conceber a performance como uma das duas possibilidades para o corpo da pessoa com diferenças funcionais (sendo a limitação corporal a outra possibilidade) faz com que os seus corpos sejam considerados inábeis para a produção de manifestações de práticas corporais, sendo, assim, reduzidos a um corpo inválido e categorizados como o/a outro/a, aquele/a que não se encaixa nos padrões de sociedade vigentes.

Diferentemente dessa perspectiva, quando a professora Elaine inclui a Atletismo Paralímpico em seu planejamento, o faz com a preocupação em efetivar um dos grandes princípios do currículo cultural, qual seja, a representação dos diferentes grupos sociais. Assim, ao selecionar esses temas, Elaine reconhece que existe um tipo de produção da cultura relacionada às práticas corporais das pessoas com diferenças funcionais que precisa ser contemplada em suas escolhas pedagógicas. Com isso, reiteramos nosso entendimento de cultura como a produção de representações para o mundo por parte dos sujeitos nele inseridos, o que propicia a formação de identidades. Na Educação Física, trabalhar com esse conceito de cultura supõe considerar que não lidamos com práticas corporais destituídas de significados, mas, compreendidas como manifestações da cultura expressas pela linguagem corporal, logo, configuram-se como locais de filiação identitária dos diversos grupos sociais.

Importante destacar, ainda, que não questionamos a legitimidade das práticas corporais adaptadas quanto ao seu pertencimento e reconhecimento aos/pelos grupos de pessoas com diferenças funcionais, uma vez que as práticas corporais, também culturais, estão sendo o tempo todo ressignificadas pelos grupos que as acessam. Porém, evidenciamos que o problema radical está posto quando a adaptação se torna regra, fazendo com que as pessoas com diferenças funcionais não tenham, sequer, a chance de conhecerem as possibilidades de seus corpos e, assim, construírem suas próprias manifestações da cultura corporal. Estamos tratando, então, da falta de representatividade dessa população para tratar das questões da deficiência. Com isso, concluímos que é urgente que a Educação Física culturalmente orientada, preocupada com os valores de uma sociedade que se pretende democrática e inclusiva, busque nas formas de expressão daqueles/as que encontram condições sociais para assumir seus corpos e, conseqüentemente, suas identidades, outras possibilidades de produzir cultura corporal. Nesse sentido, as teorias Crip, que apresentamos em momento anterior, figuram como elementos fundamentais para fazer avançar os estudos comprometidos com a ruptura do ideário normofuncional de corpo.

Podemos considerar que utilizar apenas o esporte adaptado como representação desse grupo identitário específico evoca o retorno a um modelo de deficiência marcado pelo ideário de superação e normalização. Mas a adoção do Atletismo Paralímpico, desde nosso ponto de vista, não se configurou como *erro* ou *engano* por parte de Elaine,

uma vez que expressa o que nossa sociedade tem produzido em termos de representação das pessoas com diferenças funcionais. Há que se considerar que são pouco conhecidas e sistematizadas as produções de manifestações corporais das pessoas com diferenças funcionais. Aqui, retomamos Goffman (1988) em sua explicação sobre as atitudes que contribuem na perpetuação e sustentação social da normalidade, sendo que, ao acreditar que sua característica tornada distintiva é prontamente identificada pelos/as demais, o sujeito é colocado em uma condição de *desacreditado/a*. Nessa condição, o ideal de normalidade é, muitas vezes, defendido pelos/as desacreditados/as, sendo este um importante meio de defesa desse grupo social diante de uma sociedade normatizadora. Na tentativa de aproximação com as normas sociais e padronizações impostas na sociedade, a pessoa estigmatizada em uma determinada cena social busca minimizar suas diferenças a partir da integração em práticas que, para ela, deverão ser adaptadas. Assim, estabelece-se uma marca ambígua, posto que o sujeito, a um só tempo, compromete-se com o ideal normalizante e assume a impossibilidade de cumpri-lo, alimentando a representação social de si como de *outsider* e do/a outro/a como normal.

No que concerne às políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva e à afirmação das pessoas com diferenças funcionais como sujeitos de direitos, as conquistas são extremamente recentes se comparadas às de outros grupos minoritários, como os/as negros/as, as mulheres, os/as indígenas, etc. Ou seja, há duas décadas essa população era predominantemente entendida como um desvio perante a norma populacional que deveria ser normalizado (PALACIOS, 2008). Nesse sentido, talvez valha considerar a população surda como aquela que se constitui como ponta de lança no processo de reconhecimento das diferenças funcionais não como um desvio, mas como uma marca identitária passível de produção cultural própria.

Gostaríamos de destacar, ainda, que esta pesquisa, à medida que se propôs a acompanhar o processo de produção de conhecimento de uma professora em uma realidade específica, parece ter contribuído também para a sustentação dos questionamentos, incertezas e apostas da professora Elaine, uma vez que o próprio cotidiano da escola, muitas vezes, produz impedimentos para a práxis docente. Pensamos, portanto, que esta pesquisa possibilitou a produção de uma visibilidade social permanente das pessoas com diferenças funcionais na escola acompanhada. Com isso, estamos reconhecendo que o público-alvo da Educação Especial já era considerado

pela escola e pela colaboradora antes de nossa presença. Mas, igualmente admitimos que nossa preocupação de pesquisa possibilitou que o tema da inclusão fosse uma indagação constante, auxiliando, por isso, a colaboradora na sustentação de uma postura de implicação com a produção de soluções para a inclusão em seu cotidiano docente. Pensamos, ainda, que a presença da pesquisadora e de outras pessoas (estagiários/as e outros/as pesquisadores/as) que, igualmente, acompanharam as experiências pedagógicas naquele contexto, contribuiu para que as discussões fossem incorporadas à dinâmica do trabalho, investindo na construção de soluções históricas para essa população naquela realidade vivida.

É fundamental, portanto, que possamos promover, como pesquisadores/as, reflexões qualificadas academicamente que sirvam de questionamento acerca dos sentidos que fizeram com que as pessoas com diferenças funcionais venham sendo, reiteradamente, estigmatizadas em nossa sociedade. Isso tem gerado consequências significativas para a produção de manifestações corporais de um grupo de pessoas marginalizadas nas relações sociais e no acesso aos seus direitos sociais mais básicos. Na escola, os resultados de um processo histórico de negociação sobre os direitos dessas minorias em acessar o sistema educacional possibilitaram que as diferenças fossem consideradas como parte do processo escolar. Entretanto, o que temos presenciado, muitas das vezes, é um cenário em que essas minorias seguem sendo excluídas no processo educacional, reencontrando-se com a escola, após muitos anos de sofrimento, na EJA. Tal processo perverso denota que o currículo escolar vem ainda sendo pensado de modo a contemplar apenas algumas pessoas, representadas em uma norma e contrariando o paradigma político predominante nos dias atuais, que preconiza uma escola que seja para todos/as. Predomina um cenário em que algumas pessoas se identificam com o currículo proposto nas escolas, outras não.

No que tange à Educação Especial como área que trata, oficial e especificamente, das questões relacionadas à escolarização de pessoas diferenças funcionais, cabem algumas considerações: por meio da análise bibliométrica, identificamos que não há produções sendo realizadas que relacionem este campo com processos pedagógicos da Educação Física orientada por referenciais pós-críticos, sendo predominantes a utilização de referenciais biologicistas de Educação Física. Nesse sentido, da mesma forma que os Estudos Culturais apresentam discussões incipientes

relacionadas à produção social da deficiência, a Educação Especial parece não ter se apropriado dos referenciais da teorização pós-crítica da Educação Física. Tal interlocução seria bastante proveitosa, desde nossa perspectiva, na medida em que permite dois eixos de problematização fundamentais para o avanço da efetivação dos processos inclusivos: o primeiro concerne à convocação para que não produzamos homogeneizações sobre os sujeitos com diferenças funcionais. Sem dúvida, é importante reconhecermos que há um elemento identitário em jogo quando percebemos um conjunto de pessoas como cegas. Mas é igualmente importante reconhecermos que tal identidade não pode aprisionar nossa percepção, posto que a diferença é justamente o que escapa à nomeação. O segundo eixo refere-se a uma contribuição relativa às experiências do currículo em ação junto a pessoas com diferenças funcionais que fundamentam consistentemente na recusa a qualquer produção de proposta de currículo modelo a ser simplesmente replicado para pessoas com tal ou qual diferença funcional, ou em tal ou qual contexto escolar. O currículo em ação implica a produção viva e colaborativa das decisões e das experiências educativas, não dialogando com uma noção abstrata de conhecimento, nem com características *a priori* dos/as estudantes.

A título de encerramento de nossas considerações, registramos os seguintes aspectos concernentes a nossos objetivos propostos inicialmente:

- Os princípios do paradigma da inclusão e os princípios do currículo cultural da Educação Física assemelham-se, uma vez que ambos vislumbram a transformação da sociedade a partir de valores democráticos de justiça social, equidade de direitos e respeito às diferenças humanas, defendendo, ainda, o direito à dignidade;
- A construção de um currículo inclusivo de Educação Física pressupõe, em primeiro lugar, a explicitação do entendimento de que a escola é para todos/as e, da mesma forma, a Educação Física também deve ser. Em segundo lugar, implica a compreensão das diferenças funcionais como uma possibilidade humana, permitindo, assim, às pessoas que vivem essa condição o direito ao movimento da forma com que lhes for possível e, inclusive, o direito de expressarem-se corporalmente, produzindo e reivindicando para si suas próprias manifestações da cultura corporal;

- Tanto o currículo cultural da Educação Física, quanto o paradigma da inclusão parecem-nos imprescindíveis na construção de um currículo inclusivo de Educação Física. Isso porque, no caso do currículo cultural do componente, seus pressupostos só podem ser concebidos a partir da consideração das situações concretas do cotidiano das experiências escolares. No caso do paradigma da inclusão, o modelo social da deficiência, que entende as pessoas com diferenças funcionais como sujeitos que contribuem com a sociedade, gerou a criação de uma considerável produção legal garantidora de direitos. Entretanto, vimos que apenas a existência da legislação inclusiva não significa, de fato, a garantia desses direitos, sendo necessário constante movimento de reafirmação dos mesmos, o que também se dá no nível das relações sociais cotidianas;

- Os desafios que a colaboradora viveu, sistematicamente, ao confrontar o currículo cultural da Educação Física com a realidade do Cieja, contribuíram para que deixassem de existir práticas pedagógicas de apagamento dos sujeitos. Entendemos que tratar as diferenças funcionais dos/as estudantes como se elas não existissem e dizer, por isso, que essa população não necessita que sejam consideradas suas especificidades, é perpetuação da ideologia. É preciso reconhecer as diferenças para acolhê-las, a partir da condição material com que se expressam nos diferentes contextos da vida, inclusive na escola. Partindo desse princípio, postulamos que a pesquisa representou um salto qualitativo no campo dos estudos curriculares da pós-modernidade, aqui representados pelo currículo cultural da Educação Física, no que se refere ao exercício das maneiras concretas como as diferenças do setor da população estudado evidenciam-se no dia a dia das aulas de Educação Física. Quando a colaboradora afirma que “a gente falava bastante que tinha que incluir as pessoas com deficiência, mas a gente nunca disse como”, indica uma importante lacuna nas produções dessa área do conhecimento. As diferenças funcionais não vinham sendo concebidas como marcadores sociais e, portanto, as pessoas com diferenças funcionais não estavam sendo percebidas como um grupo identitário com uma história própria e, portanto, produtor de cultura;

- Por sua própria caracterização e por suas condições específicas de gestão, o Cieja estudado apresentou condições propícias para que um projeto mais inclusivo de Educação Física fosse possível, como a maior disponibilidade de acolhimento das diferenças no âmbito pedagógico e a possibilidade de receber pesquisadores/as que contribuiriam para a reflexão da práxis pedagógica. Cabe ressaltar ainda que a forma como a colaboradora utilizou tais condições, produzindo, em sua ação docente, transformações significativas, foi fundamental para o avanço dos processos inclusivos. A professora Elaine pareceu compreender que as diferenças funcionais constituem-se como um aspecto da vida do sujeito, que não pode ser reduzido a uma patologia. Ao incorporar esse pensamento em sua prática pedagógica, não negou que o segmento social em foco tivesse negado o seu direito de ser no mundo. Igualmente, ao registrarmos de maneira sistemática os desafios que a colaboradora viveu, percebemos a produção de práticas pedagógicas que não apagam, mas qualificam os sujeitos;
- Apenas a convivência permite a produção de problemáticas que visem à superação das práticas, ou seja, é na convivência que se produzem os processos inclusivos de escolarização, reafirmando o princípio radical da legislação inclusiva: é no exercício dos direitos que avançamos nos direitos.

Esta pesquisa mostra, portanto, que é no processo de escolarização que se torna possível a produção de soluções para a inclusão escolar, logo, é apenas no contato com as diferenças entre si em um cotidiano respeitoso e reflexivo que produzimos indagações e experimentamos soluções. A construção de um currículo inclusivo pela professora Elaine foi possível à medida que ela iniciou um movimento de aproximar-se ainda mais dos/as alunos/as, conhecendo suas características e criando as aulas. Reafirmamos, a melhor preparação para a inclusão é, justamente, o enfrentamento reflexivo da experiência escolar diária, suscitada pela materialização das diferenças entre os/as estudantes em situações concretas.

Gostaríamos de destacar, ainda, que a pesquisa possibilitou o encontro com o que chamamos de aspectos inesperados, ou seja, que não estavam relacionadas à hipótese inicial e aos objetivos propostos:

Identificamos que, por mais que tenhamos um grande acúmulo teórico sobre a produção histórica acerca da especificidade da Educação Física – a saber, a produção

das manifestações da cultura corporal dos sujeitos –, quando vamos discutir sobre a escolarização das pessoas com diferenças funcionais, esses conhecimentos tornam-se paraconsistentes, ou seja, cessamos as explicações de cunho social e cultural para voltar a respostas de caráter orgânico. Mesmo para os/as pesquisadores/as posicionados a partir dos Estudos Culturais, por exemplo, entender como se dá a especificidade da produção social da deficiência é um debate ainda incipiente. É fundamental, portanto, que possamos promover reflexões qualificadas academicamente, que sirvam de questionamentos acerca das razões pelas quais essas identidades têm sido permanecem apagadas no cenário dos Estudos Culturais.

Em segundo lugar, entendemos que nesta sociedade, hegemonicamente, as pessoas com diferenças funcionais, antes mesmo de existir como pessoas, vão ser percebidas de maneira demeritória. Trata-se de uma produção discursiva, já que trata de posições sociais e não de características dos indivíduos. Nessa perspectiva, a chamada deficiência tem um lugar na sociedade que antecede a ideia de “pessoa com deficiência”. Ao longo da pesquisa, buscamos mostrar como esta situação engendra-se na realidade, nas relações concretas. Essa perspectiva insere as pessoas com diferenças funcionais na política cultural sobre o corpo. Quando afirmamos que o gênero constitui identidades antes mesmo de uma mulher nascer, não estamos essencializando a mulher, mas percebendo a força do discurso sobre essa condição. Da mesma maneira, no debate sobre a condição de pessoa com diferenças funcionais, não podemos considerar essencialista o reconhecimento de que, nasça quem nascer, com a condição que tiver, vai pesar sobre ele/a um lugar de pessoa com deficiência que não se relaciona, exatamente, com quem ela é ou com que corpo tem, mas com o seu lugar no discurso. Assim, para lutar contra um estigma é preciso reconhecer sua construção histórica. É preciso reconhecer que uma pessoa com diferenças funcionais faz parte de um conjunto identitário e não de uma classificação nosológica, de uma enfermidade. É também uma produção discursiva o deslocamento de ente patológico à possibilidade identitária. Por isso, é preciso atentar à identidade social das pessoas com diferenças funcionais, o que nos coloca em situação delicada, posto que as próprias pessoas com diferenças funcionais, muitas vezes, não se reconhecem como um grupo identitário.

Gostaríamos, ainda, de destacar que o currículo cultural da Educação Física abre possibilidades educacionais junto às pessoas com diferenças funcionais ao posicionar

esse público como estudante, como *aprendente*, como alguém que pode, não apenas, circular pelo espaço escolar, mas agir, aprender e contribuir com o processo formativo de todo o grupo. Entendemos que essa perspectiva possibilita o acolhimento das pessoas com diferenças funcionais de uma forma mais justa e alinhada a princípios democráticos, diferentemente do que acontece com as demais perspectivas do componente, que tendem a separar tais pessoas das demais ou adaptar os conhecimentos a elas destinados, afastando-se de concepções inclusivas. Profissionais da área que compreendem a Educação Física como historicamente construída e que se colocam ao lado de grupos sociais historicamente deslegitimados alinham-se aos princípios da Educação para todos/as em uma perspectiva inclusiva. A escola pública configura-se como um espaço de disputas éticas e políticas e a universalização da Educação pública constitui fundamental aspecto da consolidação dos direitos sociais. A disputa política não pode dar-se apenas na macroesfera legislativa, é preciso seguir lado a lado com a produção de conhecimentos acerca das condições de produção do cotidiano escolar, a fim de garantir que as conquistas alcançadas legalmente saiam do confinamento da escrita e ganhem contorno real na vida.

Encerramos afirmando que mais investigações em campo são necessárias, sob os seguintes aspectos: i) repensar o lugar dos corpos-sujeitos com diferenças funcionais nos processos pedagógicos; ii) inserir a Educação Especial nos Estudos Culturais e nas produções das teorias pós-críticas da Educação, trazendo as discussões dessa área específica, pois, a nosso ver, as diferenças humanas vêm sendo entendidas, muitas vezes, de modo abstrato; iii) subsidiar a Educação Especial por meio de produções acadêmicas, de modo a incorporar processos pedagógicos de outros componentes, como a Educação Física, especialmente sob um viés pós-crítico, iv) realizar novas pesquisas que deem visibilidade ao currículo cultural da Educação Física em uma perspectiva inclusiva.

Concluimos que somente ao compreender os processos pelos quais as injustiças se produzem cotidianamente é que se torna possível resistir e lutar organizadamente contra a dominação. Marcados nossos posicionamentos, enfatizamos que desejamos não nos calar, mas, sim, contribuir para possíveis mudanças em uma área historicamente marcada pela exclusão, referindo-nos à escolarização das pessoas com diferenças funcionais nas aulas de Educação Física. Não seremos cúmplices de mais gerações

alijadas de seu direito de serem reconhecidas como estudantes, ou até mesmo como sujeitos de direitos. Embora acreditando que nunca seremos capazes de descrever o sofrimento vivido por todos/as que foram direcionados/as aos mecanismos de correção e isolamento, precisamos ter a dignidade de reconhecer e expor o terror a que foram – e ainda vêm sendo – submetidos/as. Tratar do fenômeno da estigmatização das pessoas com diferenças funcionais permitiu-nos melhor compreender a contemporaneidade no que se refere à luta pela resistência às políticas de medicalização e biologização da vida, que subsistem como ideário predominante.

Voltamos, então, para as Teorias Crip como uma possibilidade de aproximação por parte dos Estudos Culturais: um primeiro diálogo a estabelecer, uma vez que existem pessoas que têm começado a produzir do lugar da identidade monstruosa. Para isso, precisamos deixar de priorizar a formação de organizações para, organizações de familiares, organizações de reabilitação. É preciso reconhecer e legitimar movimentos sociais organizados de pessoas com diferenças funcionais que produzam vida!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADELMAN, M. **A Voz E A Escuta**: Encontros e Desencontros entre a Teoria Feminista e a Sociologia Contemporânea. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

AGUIAR, C.A. Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et. al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 943p.

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.

ANGEL, T. Manifesto Freak. (2016). Disponível em: <<http://www.frrrkguys.com.br/manifesto-freak/>>. Data de acesso: 15 de fevereiro de 2017.

ANGELUCCI, C.B. **O Educador e o Forasteiro**: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes. São Paulo. 2009. Tese. (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

ARBEX, D. Holocausto brasileiro. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial. 2013.

BAUMAN, Z. Estranhos à Nossa Porta. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2017.

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

BRANDÃO, C.R. Um “eu” chamado “nós”: movimentos sociais, movimentos populares e a educação popular. In: BRANDÃO, C.R. **A Educação popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em:

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2008a.

_____. Decreto nº 186 de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

_____. Decreto nº 6.571 de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. Acesso em: 07 de dezembro de 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

_____. Decreto nº 7.611 de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

_____. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – secadi. Apresentação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>. Acesso em 19 de abril de 2015.

BRITO, A.X.; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 7-38, jul, 2001.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução SILVA, T. T. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CANDAU, V.M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, 2011.

CANEN, A. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural*: tensões e implicações curriculares. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1998.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Out./Nov./Dez., nº 21, 2002.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 2009

CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 1º ed., 1992.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003.

COSTA, M.V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V. (org). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

COSTA, A.M; SOUSA, S.B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

COUTO, E.S. Uma estética para corpos mutantes. In: COUTO, E.S; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DE LA VEGA, E. *Diversos y colonizados: el sueño multicultural de la escuela*. Rosario Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

DIAS, C. Pesquisa qualitativa – características gerais e referencias. Maio 2000. Disponível em: <www.geocities.com/claudiaad/qualitativa>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

DORNELLES, P.G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai.-ago. 2012.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Cultural Theory: the key concepts*. 2nd. ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.

ESCOSTERGUY, A.C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCUADERO, N.T.G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Fernandes, E. (1999). **Multiculturalidade e inclusão escolar**: estudo sobre condições de acessibilidade social conferidas, sob o ponto de vista axiológico, pelos professores, em geral, e de Educação Física, em particular, a alunos oriundos de etnias minoritárias e com diferenciação cultural, do distrito de Viseu. Dissertação (Mestrado) - Porto: FADEUP.

FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. Cenários de um descompasso da pós-graduação em educação física e demandas encaminhadas à Capes. Vitória, Porto Alegre, Curitiba. Disponível em: <[https://feff.ufg.br/up/73/o/UTF-\"CENARIOS_DE_UM_DESCOMPASSO_DA_POS-GRADUACAO_EMEDUCACAO_FISICA_E_DEMANDAS_ENCAMINHADAS_A_CAPES.pdf](https://feff.ufg.br/up/73/o/UTF-\)>. Acesso em: 09 de junho de 2015.

FRANÇOZO, S. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FRANÇOZO, S.; NEIRA, M.G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 531-546, 2014.

FONTES, M. Os percursos do corpo na cultura contemporânea. In: COUTO, E.S.; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. 2001.

FORO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DIVERTAD: comunidad de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional. Acesso em: 30 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://forovidaindependiente.org/el_modelo_de_la_diversidad/>.

GAVÉRIO, M.A.; OLIVEIRA, E. L. A crítica deficiente: alguns posicionamentos crip-feministas. In: IV Enlaçando Sexualidades - Moralidades, Família e Fecundidade, 2015, Salvador. Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador: EDUNEB, 2015.

GIROUX; H.A.; MCLAREN, P.L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOFFMAN, E. O Eu e Seu Outro. In: GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 2004.

GONÇALVES FILHO, J.M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A.M.B. **Psicologia e compromisso social**. São Paulo, Globo, 2004.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 12(24), 2003.

GUARIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997a.

_____. **Representation: Cultural representations and signifying practices**. Sage, 1997b.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HARLOS, F. E. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. São Carlos: UFSCar/PPGES, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Série Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 28).

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T. (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KAFER, A. **Feminist, Queer, Crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

KALMUS, J. **A produção social da deficiência mental leve**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2000.

LIMA, H.L.A. Corpo Cyborg e o dispositivo das novas tecnologias. In: COUTO, E.S; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth.. Nota Introdutória – Cultura e Política: implicações para o currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, jul/dez, 2009.

LOURO, G. L. (org) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução SILVA, T. T. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCAS, S.; CANEN, A. Avaliando multiculturalmente um Projeto Educacional: o caso das “Escolas do Amanhã”. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 328-343, set./dez. 2011.

MACEDO, E.E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MALINOWSKI, B. Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2.ed.SãoPaulo: Abril Cultural, 1976.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS; A.T.; NEIRA, M.G. Interfaces entre o currículo cultural da educação física e o processo de inclusão. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014.

MAZZONI, A.V. **"Eu vim do mesmo lugar que eles": relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MELLO, A.G de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 10, p. 3265-3276, Oct. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf> >. Acesso em: 05 de julho de 2017.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MERHY, E. Anormais do desejo: os novos não-humanos? Medicalização e biopolítica – sinais que vêm da vida cotidiana e da rua. In: COLLARES, C.L.A.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M.C.F. (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MINAYO, M.C.S. (org); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOYSÉS, M. A.A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C.L.A.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios, tensões. **Revista Brasileira de Educação**. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NAVARRO, D. El Lugar Del niño en la psiquiatria. La anormalidad. In: NAVARRO, D. **Psiquiatria y Nazismo**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010..

NEIRA, M.G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática** (UFG), v. 11, p. 81-90, 2008.

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface** (Botucatu), v. 14, n. 35, p. 783-795, dez, 2010.

_____. **A reflexão e a prática de ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. São Paulo. 2011b. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

_____. Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Revista de Educación Física y Deporte**, v. 33, p. 51-71, 2014.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, pp. 01-16, set./dez., 2007.

_____. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NOVAES, V.S. *A performance* do híbrido: corpo, deficiência e potencialização. In: COUTO, E.S; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NUNES, M.L.F. **Sobre Frankenstein, Monstros e Ben 10**: fragmentos da formação em Educação Física. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Corpo, saúde e o governo de si. **Revista de Educação** – Vila Flor (2013). Disponível em: <<http://vilaflor.art.br/educacao-01/mario-nunes.php>>. Data de acesso: 13 de abril de 2017.

NUNES, C.R.F.; GOELLNER, S.V. O espetáculo do ringue: o esporte e a potencialização de eficientes corporais. In: COUTO, E.S; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NUNES, M.L.F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado em 16 de setembro de 1966.

PAIVA, L.L. Corpos amputados e protetizados: “naturalizando” novas formas de habitar o corpo na contemporaneidade. In: COUTO, E.S; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones CINCA, 2008.

PALACIOS, A; ROMANACH, J. El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). **Intersticios**: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 2 (2) 2008.

PRIBERAM. Dicionário. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/>>. Data de acesso: 15 de janeiro de 2017.

PRIETO, R.G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. Revista de Educação, Apeoesp, n.º 16, mar./2003.

Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada. Acesso em agosto de 2015.

RECHINELLI, A.; PORTO, E.T.R.; MOREIRA, W.W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, mai-ago, 2008.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, A.C.L. Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM, v. 14, n 1, pp. 67-73, 2003.

_____. (org). **Inclusão escolar: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto 43.052 de 04 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=05042003D+430520000. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Projeto Asas: quando a cidadania vai além do direito à educação** / Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Judith Camargo Curiel de Braga. - São Paulo: SE, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Portaria 647 de 24 de janeiro de 2008. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=25012008P%20006472008SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secre=29&depto=0&descr_tipo=PORTARIA. Acesso em: 30 de junho de 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Portaria 1566/08. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME. Acesso em: 30 de junho de 2017.

_____. Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Clubes Municipais: aprendendo com o esporte. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/esportes/clube_escola/>.
Acesso em: 20 de junho de 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEABRA J.R., L. ARAUJO, P.F. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Especial de Ação. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/400012/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=2>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2015.

SILVA, T.T. (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. No texto está com a marcação 1995b

_____. Depois das teorias críticas do currículo. A difusão mundial da escola: Alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: **Educa**, p. 85-100, 2000.

_____. Documentos de identidade – uma introdução às teorias do discurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, C. L.; VELOZO, E.L.; RODRIGUES JR, J.C. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 37-60, dez, 2008.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOFIATO, C.G.; ANGELUCCI, C.B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017.

SOUZA, J.M. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J (Orgs). **Diversidade e diferenciação em pedagogia**. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000.

SOUZA, M.M.N. **Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e cultura corporal na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCHERMAN, I. Corpo, fragmentos e ligações: a micro-história de alguns órgãos e de certas promessas. In: COUTO, E.S.; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Salamanca, Espanha, 1994.

_____. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNESCO. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.V7s3iaIYGPI>. Acesso em: 15 jun. 2016.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, 2004.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, maio/jun./jul./ago., 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.