



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO

DO ESTRANHAMENTO DO CORPO
Um estudo sobre identidade, corpo e
deficiência na escola

Fortaleza - Ceará
2010

CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO

DO ESTRANHAMENTO DO CORPO
Um estudo sobre identidade, corpo e
deficiência na escola

Tese submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestrado em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Fortaleza - Ceará
2010

B518e

Bernardo, Carolina Maria Costa Bernardo

Do estranhamento do corpo: Um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola / Carolina Maria Costa Bernardo — Fortaleza, 2010.

126 p. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação

1. Corpo. 2. Identidade. 3. Diferença. 4. Educação Inclusiva. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação

CDD: 371.9

CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO

DO ESTRANHAMENTO DO CORPO

Um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola

Tese submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestrado em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãe Lília Costa

Ao meu pai Luiz Bernardo

E ao meu filho, Lucas Bernardo Costa Machado

AGRADECIMENTOS

Aos gestores, professores e alunos da Escola Jardim

Por tornarem possível a realização desta pesquisa, acolhendo-me não como uma intrusa, mas como uma colaboradora da escola. Em especial à Girassol e às mães dos alunos Lírio e Rosa.

À minha orientadora

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pelo afeto e ensinamentos que me abriram portas e caminhos possíveis no universo acadêmico.

Ao grupo de pesquisa em Educação Especial

Sarah, Lia, Paulinha, Selênia, Graça, Cristiane, Juliana e Fabrícia. Amigas sempre dispostas a atender um pedido e atentas às minhas angústias e às minhas inspirações.

Aos professores do CMAE

Socorro Lucena, Marina Dias, Álbio Sales, Susana Vasconcelos Jimenez, em especial, Germano Magalhães Júnior, Marcília Chagas Barreto e Betânea Moreira de Moraes, pelas contribuições à minha temática de estudo.

À minha família

Sempre tão atenta, generosa e participativa em minha vida. Em especial aos meus pais, que investiram e investem numa educação baseada no amor, no respeito e no apoio.

Às minhas amigas

Cristiane de Sousa, Suely Lemos e Eliacy Saboya com quem dividi ideias, sonhos, dificuldades e responsabilidades. Amigas com quem pude contar nas horas de desespero e de esperanças.

Ao meu marido

Jucyer Machado, com quem aprendo diariamente sobre as infinitas possibilidades de um amor baseado nas diferenças.

EPÍGRAFE

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer
O inimigo invencível
Negar
Quando a regra é vender
Sofrer
A tortura implacável
Romper
A incabível prisão
Voar
Num limite improvável
Tocar
O inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar nesse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beije
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

SONHO IMPOSSÍVEL

J. Darion - M. Leigh

Versão Chico Buarque e Ruy Guerra/1972



RESUMO

Investigar os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência no contexto de uma escola pública da rede municipal do Ensino Fundamental, que já tenha a experiência de inclusão de alunos com deficiência foi o objetivo desta pesquisa. Problematizou-se, aqui, o estranhamento que surge nas relações com os corpos “desviantes” no contexto de uma cultura escolar e como tais significados atribuídos a estes demarcam a(s) identidade(s) desses alunos e como eles próprios e seu ambiente reagem a sua presença na escola. Algumas questões de pesquisa são levantadas como pontos de partida nesta investigação: *Como se manifestam corporalmente os alunos no interior da escola - em sala de aula e no recreio? Como a aparência, o movimento, os gestos e comportamentos expressam características comuns a todos os alunos e a cada um? Quais os discursos, as ações e as práticas de professores e alunos no dia a dia de uma escola na relação com o diferente e com a pessoa com deficiência?* Com o propósito de observar, descobrir e analisar como as escolas estão respondendo às políticas oficiais expressas no paradigma da *Educação para Todos* e da *Educação para a Diversidade* esta dissertação apoiou-se na pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, e se utilizou de instrumentos da etnografia - a observação e a entrevista – para a coleta de dados. O material empírico foi, portanto, coletado através da observação, dos registros em diário de campo e das entrevistas (individuais reflexivas e semiestruturadas). Foram cinco meses em campo, perscrutando o ambiente escolar para gerar as condições de análise, que permitiram perceber uma rede complexa e sutil de representações e significados, que envolvem as relações entre professoras e alunos, quando se trata de conviver com a diferença de corpos estigmatizados.

Palavras-chave: corpo – identidade – deficiência – escola – inclusão - educação

RESUMEN

Investigar los significados atribuidos al cuerpo y el cuerpo con discapacidad en el contexto de la escuela primaria municipal, que ya tiene experiencia de inclusión de alumnos con discapacidad fue el objetivo de esta investigación. Se problematiza aquí la extrañeza seguro de que las relaciones con los cuerpos "desviados" en el contexto de una cultura escolar y cómo los significados que se les asignen para demarcar identidad (es) de estos estudiantes y cómo ellos mismos y su entorno reaccionan su presencia en la escuela. Algunas de las preguntas de investigación se planteó como puntos de partida en esta investigación: ¿Cómo manifiestan los estudiantes corporales dentro de la escuela - en el aula y el patio de recreo? ¿Qué discursos, acciones y prácticas de los profesores y estudiantes en relación a diferentes personas y la persona con discapacidad? Con el propósito de observar, descubrir y analizar cómo las escuelas están respondiendo a las políticas oficiales expresadas en el paradigma de la Educación para Todos y Educación para la Diversidad, esta tesis se basó en el cualitativo, descriptivo e interpretativo, y ha utilizado las herramientas de la etnografía - la observación y la entrevista - para la recogida de datos. Los datos empíricos fueron recolectados mediante la observación de los registros en un diario de campo y entrevistas (persona reflexiva y semi-estructurados). Había cinco meses en el campo, mirando hacia el ambiente escolar para generar las condiciones de análisis, lo que permitió realizar una red compleja y sutil de las representaciones y significados, que implican las relaciones entre profesores y alumnos cuando se trata de vivir con las diferencias de los cuerpos estigmatizados .

Palabras clave: cuerpo - identidad - diferencia - discapacidad - escuela - educación

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Evolução de matrícula de alunos com deficiência física e/ou mental no período entre 2001 e 2009 no município de Fortaleza – Dados SME.

Tabela 2 – Lista de sujeitos, instrumentos, espaços físicos e situações de coleta.

Tabela 3 – Lista dos sujeitos entrevistados e dos não entrevistados.

Tabela 4 – Roteiro de explanação dos resultados.

Tabela 5 - Tipos de deficiências dos alunos matriculados no Fundamental I.

Quadro 1 – Organização espacial do 2º ano – Turma de Lírio.

Quadro 2 – Organização espacial do 5º ano – Turma de Rosa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO	19
1. IDENTIDADE E ESTIGMA: NÓS E OS OUTROS EM RELAÇÃO	32
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO: PARA ALÉM DE SUA MATERIALIDADE	48
2.1 QUANDO O CORPO É CONSIDERADO DEFICIENTE	55
3. A EDUCAÇÃO DO CORPO: O PAPEL DA ESCOLA	65
4. O CORPO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: INCLUSÃO E AUSÊNCIAS	78
4.1. ESCOLA JARDIM - O CAMPO DE PESQUISA	79
4.2. AS PROFESSORAS E O QUE FALAM SOBRE A INCLUSÃO	82
4.3. O ESTRANHAMENTO	85
4.4. EU, TU, ELES E OS OUTROS	87
4.4.1 Modos de vestir e falar	90
4.5. DINÂMICA, MOVIMENTO, INCLUSÃO: A RELAÇÃO ENTRE CORPOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA	91
4.5.1 Movimentos	93
4.5.2 Professora – aluno: uma linha tênue entre relações e	94
4.5.3 Contatos e interações	96
4.5.4 De igual para igual?	98
4.5.5 Do que se trata a indisciplina?	99
4.6 A SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO APARENTE	100
4.7 O RECREIO: PRESENÇA CORPORAL E AUSÊNCIAS	101
4.7.1 Turma dos meninos e turma das meninas	103
4.7.2 Turma do futebol	104
4.7.3 Turma do boné	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
7. ANEXOS	113

Introdução

Considerações Iniciais sobre a temática em estudo

A ideia de realizar este trabalho: DO ESTRANHAMENTO DO CORPO: Um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola é resultado dos interesses que orientam minha vida pessoal, profissional e acadêmica. É também resultado do desejo de explorar e conhecer mais intimamente as problemáticas das categorias corpo, deficiência e identidade e reuni-las no campo da educação, com a modesta pretensão de contribuir para o debate atual que envolve os paradigmas que norteiam os discursos oficiais de Educação para Todos, Educação Inclusiva e Educação para a Diversidade. Entrelaçar estas dimensões (pessoal, científica e social) é um desafio que ajuda a definir uma rede de significações e incita-me a buscar compreender questões objetivas e subjetivas acerca do dito e não dito sobre o corpo e identidade na escola.

Por que realizar um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola? Quais trajetórias e inquietações pessoais me aproximam destas temáticas? Quais expectativas me mobilizam nesta “expedição”?

Ao ingressar no curso de pedagogia, fui convidada a fazer parte de um trabalho cujos princípios eram o da pedagogia social humanista de Célestin Freinet. A proposta (das sensações ao sentimento) era colocar o corpo do aluno em contato com a arte e proporcionar o autoconhecimento, a reflexão e a expressão. Esse primeiro trabalho desenvolvido com crianças de 04 a 09 anos, de uma comunidade carente das proximidades do Campus do Itapery, pelo grupo Ataliê Girassóis Azuis sob a coordenação de Marilena Van Balkan Gonçalves, fez-me: perceber em meu corpo de professora e no corpo de meus alunos o quanto estava inscrita uma série de verdades que nos diziam “quem ser”, “o que ser”, “o que fazer”; e inferir, principalmente, o quão alienados de experiências mais sensíveis e significativas com relação a nós mesmos, ao outro, ao mundo e ao conhecimento estávamos.

Tal alienação cria uma distância entre o corpo que é vivido e o corpo que é pensado, dito, discursado. Para Palma e Meurer (2008), corpo pensado é comandado por valores pré-estabelecidos de reações controladas; o corpo vivido é protagonista de experiências, vivências em prol do prazer na busca da transcendência. Essa concepção de corpo como objeto prevaleceu durante boa parte da história da humanidade e ainda deixa marcas nas concepções atuais. Assim, modelos corporais, construídos nas escolas, difundidos pela mídia, sempre foram um meio sutil de alienação. Perceber que essas verdades orientadoras de nosso comportamento estavam para além de nossas consciências foi uma descoberta processual, assustadora, inquietante e envolvente.

Desde então, aproximar os alunos de seus corpos e de experiências mais sensíveis em torno dos processos de aprendizagem e do contato consigo, com o outro e com o mundo tem sido uma experiência enriquecedora, mostrando possibilidades e me colocando diante de indagações, tais como as feitas por Trindade (2002, p. 69): *Enquanto educadores que corpos estamos ajudando a produzir? Com que tipos de corpos estamos comprometidos? Com corpos potentes, criativos, alegres, livres, ou com corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados e tiranos? Estamos contribuindo para a promoção de uma pedagogia da cópia, da carência, da falta ou por uma pedagogia da potência, da diversidade, das diferenças, da implicação dos sujeitos com seu entorno?*

Como é o contato do seu corpo com o corpo do outro? Como é com amigos, com colegas, com estranhos, com seus alunos e com suas alunas, com as chefias e autoridades? Como é com as pessoas de diferentes gêneros e etnias, de diferentes classes sociais? Você toca, você respeita, você admira ou tem nojo, inveja e o critica. Enfim, como seu corpo se relaciona com seu entorno, com seu meio ambiente, com outros corpos? (TRINDADE, 2002, p. 69).

Tais questões não são colocadas para serem respondidas por esta investigação; realçam apenas os questionamentos pessoais e profissionais que me levaram à escolha deste tema nesta dissertação de mestrado.

A participação como bolsista de iniciação científica nos projetos de

pesquisa: Formação de Professores Para Práticas de Educação Inclusiva na escola Básica: contribuições a partir da psicomotricidade e do teatro e Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma proposta de formação docente com base na psicomotricidade¹ fez-me ver a dificuldade e o medo das professoras – participantes da pesquisa - experimentarem-se corporalmente, assim como de reconhecerem os limites das práticas que (i)mobilizam e distanciam os corpos nos espaços sociais. Percebi nessa experiência sentimentos que refletiam concepções/práticas corporais das quais fomos alvos em instituições como a escola, e que vêm atender às demandas da sociedade na formação de indivíduos alienados da sua capacidade criadora, que poderia se manifestar por meio das artes (dança, teatro, plástica), mas que sabemos, tem tempo e espaço reduzido em nossas instituições.

Paralelo às atividades do grupo de pesquisa, participei como aluna do curso² O corpo em movimento: na interface entre a arte, saúde e educação o qual fundamentou estudos referentes à corporeidade, ao movimento, à psicomotricidade e a educação, assim como possibilitou a compreensão de que o corpo como condição de existência do Ser precisa ser enxergado nas relações estabelecidas na escola. Pois sofre significações, significa, educa e é educado, se identifica e recebe identificações dentro de um processo de socialização contínuo.

Nesse curso fui descobrindo e compreendendo a relação do corpo com as manifestações identitárias cristalizadas a partir de uma construção relacional social historicamente estabelecida que favorece certos padrões de corpo em detrimento de outros. Corpo é identidade e merece ser compreendido dentro de um sistema social em que se encontram presentes as relações humanas. É um meio de comunicação com o mundo, no qual características identitárias, impressas fisicamente, nos situam como “membros” de um grupo, de uma categoria, de uma classe.

Quando o escritor George Orwell (2001), no livro *A Revolução dos Bichos*,

¹ Pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa de Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará coordenado pela profª. Dra. Rita de Cássia B. P. IMagalhães. (2005 - 2007)

² O curso, cuja duração é de 01 ano (240h/a) tem como objetivo oferecer um referencial teórico e metodológico a profissionais que trabalham com intervenções pedagógicas, psicossociais e clínicas e que desejam utilizar a arte do movimento corporal na sua práxis.

nos diz que todos os animais são iguais, porém alguns são mais iguais do que os outros, embora não se proponha a uma discussão sobre corpo, deficiência ou identidade, sua assertiva ilustra a forma como a sociedade criou estratégias de diferenciação entre grupos e sujeitos, a partir (também) da atribuição de características que ora visam uniformizar, ora visam diferenciar as pessoas conforme determinado padrão.

A experiência no grupo de pesquisa me levou também ao encontro das questões acadêmicas que envolvem os estudos da Educação Especial, mais especificamente, da inclusão de pessoas com deficiência matriculadas no sistema regular de ensino, fato que explica o recorte feito ao estudo do corpo com deficiência, bem como estudos sobre as teorias da identidade.

Existe hoje um discurso de aceitação das diferenças e de valorização da diversidade presente em todas as instâncias sociais e que norteia políticas educacionais, diretrizes curriculares e, inclusive, programas de formação docente. No Brasil, a declaração de Salamanca³ vem colaborando na promoção de debates sobre diversidade e cultura e desenvolvendo políticas de inclusão que direcionam cada vez mais o olhar para grupos percebidos como minoria. Desde então, vem sendo solicitado às escolas que percebam a existência dessas variedades linguísticas, étnicas, culturais, orientações sexuais, origens sociais, deficiências e crenças e criem estratégias de ações voltadas para a “normalização” da diferença. Entretanto essas políticas têm se apoiado em um vago e benevolente apelo à tolerância e não ao elogio e respeito para com a diversidade e a diferença.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como temas transversais, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 73)

³ Trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral e considerada, mundialmente, um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

É oportuno ressaltar que o movimento pela inclusão é uma ação política, cultural e pedagógica que propõe a desconstrução do preconceito e da discriminação, ampliando as discussões sobre o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino regular. A educação inclusiva constitui, assim, um paradigma que vem problematizando a histórica produção da exclusão dentro e fora da escola. Esse novo paradigma pode ser observado, por exemplo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial (1994) e Declaração de Salamanca e Linha de ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

Em 10 anos, o número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas de Fortaleza aumentou mais de 600% e isso tem reflexos diretos nas relações que são estabelecidas dentro da escola, já que há uma mudança que insere novos corpos, novas identidades antes tão excluídos da convivência coletiva.

Abaixo, a tabela mostra a evolução do número de matrícula de alunos com deficiência física e/ou mental no sistema regular de ensino no município de Fortaleza, no período de 2001 a 2009. Em 10 anos, o número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas de Fortaleza aumentou mais de 600% e isso tem reflexos diretos nas relações que são estabelecidas dentro da escola, já que há uma mudança que insere novos corpos, novas identidades antes tão excluídas da convivência coletiva.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES FÍSICAS	
ANO	TOTAL
2001	345
2002	160
2003	43
2004	181
2005	622
2006	1.062
2007	1.796

2008	1.908
2009	2.317
Tabela 1 – Evolução de matrícula de alunos com deficiência física e/ou mental no período ente 2001 e 2009 no município	

Na era moderna, ocorreu com aqueles considerados “deficientes” uma “expulsão” velada da escola. Sua inserção em instituições especializadas levou seu corpo efetivamente para um lugar à margem dos processos societários corriqueiros. Um corpo negado, marginalizado, patologizado do qual devíamos nos afastar. Esta abordagem, no contexto da educação inclusiva, pode e deve ser questionada em suas bases. Porém, valores, crenças e preconceitos não evaporam sob força das leis que advogam atualmente a inserção deste corpo nos processos regulares de ensino.

Se nos espaços sociais, quando um corpo não obedece às *expectativas normativas*, provoca certo estranhamento ao outro que não o reconhece como integrante da norma, o que dizer, então, de um corpo sem pernas, sem braços, sem visão ou com paralisia? Atualmente, nas escolas, professores estão diante de uma diversidade explícita de corpos, o que conduz a discursos e práticas sobre os quais pretendo investigar. Um olhar para as manifestações que revelam/constroem/desconstroem as identidades dos sujeitos dessa cultura específica.

Para Mendes e Nóbrega (2004), é necessário pensar o corpo na educação e na escola. Trata-se de compreender que o corpo não é apenas um instrumento para práticas como a escrita, a fala, o esporte, nem tampouco um molde a ser disciplinado e modelizado em função da aparência e da obediência. Ainda falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão do corpo na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas, por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que a educação escolar está atrelada a ideologias que implicam conhecimentos científicos muitas vezes dissociados de uma ética que

pergunte pela implicação prática desses conhecimentos sobre a vida das pessoas e de seu entorno sócio-cultural. Deixa assim, de contemplar o humano em todas as suas dimensões materiais e subjetivas, enquanto corpo e mente e espírito, enquanto ser histórico, biológico e social, enquanto sujeito psíquico, afetivo, corpóreo, motriz, criativo e expressivo. Talvez seja esse o desafio para professores que têm a oportunidade, em algum momento de sua formação/atuação, questionar os porquês de uma educação que não corresponde às necessidades humanas.

Espaços de formação que coloquem o corpo em “discussão” podem repercutir na criação de uma escola que supere os impasses de uma instituição marcada, de um lado, pelo primado cartesiano da separação corpo-mente e da instrumentalização para o mercado e, de outro, pela discriminação daqueles que ousam fugir dos padrões de normalidade impostos.

Nas últimas décadas, tem-se observado um ressurgimento do interesse pelo corpo como objeto de estudo. Em um levantamento feito pela internet nos bancos de teses e dissertações da USP, UFRGS, e portais como Scielo, Anped, Capes, utilizando as palavras-chave corpo, deficiência e identidade no período de 2000-2005, é significativo como o número de pesquisas que discutem corpo, corporeidade do professor e aluno, corpo e cultura, identidade e deficiência são na grande maioria dessas pesquisas, realizadas em mestrados de sociologia, psicologia, antropologia, filosofia e bioquímica, raros na área da Educação. Evidencia também o quanto de estranhamento e “comoção” a temática corpo, e, principalmente, o corpo que está fora dos padrões de normalidade, nos causa. Foi esta constatação que aproximou os estudos já realizados anteriormente sobre corpo às discussões sobre deficiência, identidade e formação de professores.

No ano de 2008, apresentei o trabalho de monografia *Caminhos e descaminhos do corpo na história, na escola e na vida de duas professoras* cujo resultado mostrou que quando as professoras falam de questões como os gestos dos alunos, as brigas, os bonés, a forma de vestir, a dinâmica do movimento elas identificam que há na escola formas inadequadas e arbitrarias de lidar com esse aluno. Inadequação, também pontuada quando falam da organização física e

espacial da escola, do despreparo, preconceitos e limitações dos próprios professores. Apesar de reconhecerem o papel do corpo e do movimento nos processos de ensino e aprendizagem as professoras se veem diante da necessidade e de circunstâncias impostas pela escola de disciplinar e controlar esses corpos. Sem uma intencionalidade consciente do porquê disciplinar.

No contexto de uma escola, de fato, democrática aberta às necessidades e demandas de seus alunos e professores, faz-se necessária, uma pedagogia que tenha clareza do espaço do corpo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas como espaço ativo e construtivo e não somente como espaço de reprodução dos padrões hegemônicos que, historicamente, têm alijado a espécie humana de inúmeras possibilidades criativas.

Com base nestas argumentações, algumas **questões de pesquisa** são levantadas como pontos de partida para esta investigação: Como se manifestam corporalmente os alunos no interior da escola - em sala de aula e no recreio? Como a aparência, o movimento, os gestos e comportamentos expressam características comuns a todos os alunos e a cada um? Quais os discursos, as ações e as práticas de professores e alunos no dia a dia de uma escola na relação com o diferente e com a pessoa com deficiência?

O objetivo geral deste trabalho foi investigar as manifestações corporais e os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência, no contexto de uma escola regular da rede municipal do Ensino Fundamental que inclui alunos com deficiência, com vistas a, também, analisar como tais significados demarcam a(s) identidade(s) desses alunos e como eles próprios e seu ambiente (re)agem sua presença na escola.

A tentativa foi de problematizar o papel do corpo na escola regular, contextualizando-o na realidade de alunos com deficiência física e, assim, revisitar diferentes perspectivas acerca do corpo, bem como aproximá-las das discussões relacionadas à identidade e à deficiência. Isto se obteve pela apreensão de concepções de professores e alunos sobre a presença de um corpo, às vezes,

estranho ao espaço escolar.

Cabe ressaltar que, ao apontar a pessoa com deficiência como foco da pesquisa, não existe o propósito de categorizar as Necessidades Educacionais Especiais, mas, sim, o de entender o processo relacional deste indivíduo na vida coletiva de alunos e uma escola que se afirma inclusiva, a fim de dar maior profundidade à discussão do corpo na escola.

A seguir, apresento o trajeto metodológico da dissertação para mostrar como foi a aproximação com o campo de pesquisa e o processo de recolha e análise de dados.

Percurso metodológico

O campo de pesquisa e a pesquisa de campo

Antes de discorrer sobre cada etapa da metodologia, conceituando e explicando os porquês de cada escolha feita, situo este estudo no campo da pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, pois se utilizou de instrumentos da etnografia - a observação e a entrevista – para a coleta de dados. O campo de pesquisa é uma escola pública da cidade de Fortaleza; os sujeitos diretos são dois alunos com deficiência e três professoras. Apresento a seguir, a descrição de cada etapa e cada escolha feita para tornar as ideias e o processo mais claro, como sugere Minayo (2007).

O caminho trilhado, frente às infinitas possibilidades de investigação e de escolhas a fazer por uma metodologia que contemplasse os objetivos da pesquisa e os pormenores do tema, foi prazeroso, desafiador, angustiante e, muitas vezes, cansativo. O entusiasmo inicial que me fez querer abraçar a totalidade do objeto confrontou-se com a exiguidade do tempo, obrigando-me a um exercício reflexivo de delimitação. Na reta final, o desejo de concluir com rigor e originalidade conviveu com a insegurança quanto aos resultados obtidos. Expressar os sentimentos vividos durante a pesquisa é um poder que a abordagem escolhida por mim autoriza.

A escolha pela abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa se justifica pela possibilidade de utilização de métodos e técnicas de investigação que buscam descobrir e compreender os fenômenos e seus sentidos como um sistema complexo de significados, dentro de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeitos. Possibilita uma atenção especial aos pormenores contidos na realidade, quando o interesse é apreender os significados que os membros de uma determinada cultura construíram ao longo do tempo:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as

experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador não é o único capaz de dar sentidos aos fenômenos, e os sujeitos têm pontos de vista a serem considerados e não são reduzidos a variáveis isoladas. Privilegia, assim, os significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, hábitos que são admitidos como parte da realidade social, pois o “ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994, p.11) comentam que a pesquisa em educação, anteriormente dominada pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa apontada pelos autores é a escolha do campo: a fonte direta dos dados; o ambiente natural que não é transparente e sempre mais rico e complexo que qualquer discurso construído sobre ele:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (...) Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A escolha da **escola** como o campo de pesquisa e fonte direta e natural dos dados se deu primeiramente, por ser esse um espaço no qual passei doze anos como aluna e, quando universitária, tinha o desejo de voltar à escola como professora. Segundo, porque vejo que do ponto de vista utópico, a escola é criada

para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por último, por ser também o lugar que assiste ao desenvolvimento do indivíduo na preservação, na transmissão, na socialização e na perpetuação da cultura, contribuindo para a interiorização dos valores da sociedade. A escola encerra em si um conjunto de elementos que refletem a sociedade e o contexto sócio-cultural em que se insere. O interesse no recorte pela **escola pública** está alicerçado no argumento de que é o local que garante o acesso democrático à educação para todos. Em tese, é local no qual leis, diretrizes e inovações educacionais são primeiramente implantadas. Na escola pública, o discurso e as experiências de educação de alunos com deficiência vicejam.

O processo de escolha decorreu, então, do interesse por uma escola pública que fosse referência para a Secretária Municipal de Educação do Município - SME - no campo da inclusão, haja vista ser essa temática objeto tanto de implementações políticas quanto de ações publicitárias que alimentam o discurso de educação para todos. Os passos seguidos até o encontro da Escola Jardim foram:

1) Em visita à coordenadoria de Educação Especial - setor da SME, obtive a relação de cinco escolas de referência no atendimento à educação inclusiva, bem como ao documento com o quantitativo de alunos com deficiência matriculados por série e por escola no ano de 2009; após um estudo sobre as escolas de referência e dos documentos, optei por iniciar os primeiros contatos com as escolas indicadas, já que sobre elas havia os critérios de qualidade apontados pela SME e os documentos só apresentavam números.

2) Comecei, então, os primeiros contatos por telefone, e, das cinco escolas indicadas, apenas uma delas não criou obstáculos para a visita e possível pesquisa, sendo bastante receptiva e atenciosa. As outras alegaram que eu precisaria de uma série de documentos, autorizações e agendamento, o que me pareceu à primeira "vista" impedimentos para uma aproximação ao campo;

3) Diante das primeiras impressões, decidi pela escola que me acolheu desde a ligação, colocando-se a disposição dos pesquisadores da educação

especial. Começar por quem mostrou empatia ao projeto economizou tempo e favoreceu a relação com gestores, professores e alunos.

4) Por fim, e mais importante, a escola deveria ter alunos com deficiência, cujo aspecto físico fosse comprometido. Ou seja, que sua aparência apresentasse atributos e/ou características que denunciassem um desvio socialmente estigmatizado.

Os papéis que têm sido dedicados à escola tendem à estabilização da norma, à homogeneização do comportamento, à uniformidade das regras, ao agrupamento estável, à rotinização da atividade, à transmissão cultural, ao disciplinamento do corpo e à cristalização de identidades. A existência de uma cultura própria no âmbito da escola reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no âmbito micro da escola e macro da sociedade. Assim, a escola tem se constituído como um espaço de modelização de conhecimentos, de comportamentos, de estética, de gestos e de discursos.

A vivência como aluna, da educação infantil à universidade, assim como as leituras no campo da educação e a experiência como professora levam-me a creditar esses papéis à escola. Porém, esta investigação, a pesquisa com pretensões de ter caráter etnográfico, pode acrescentar, inovar, afirmar ou negar esses papéis.

A escola é considerada como um campo de pesquisa ideal para o estudo, cujo objetivo é descobrir e analisar a relação entre corpo e identidade no contexto de uma escola regular de ensino, assim como os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência por via de um método científico:

Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. (...) Descobrir desafia o

investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo (GRAUE; WALSH, p. 10, 2003).

Dentro da abordagem qualitativa, o estudo de caso do tipo etnográfico foi escolhido como alternativa viável para a consecução dos objetivos desta pesquisa, tomando como base a perspectiva de André (2007, p. 40), que nos diz que um estudo do cotidiano escolar envolve, pelo menos, três dimensões principais que se interrelacionam: a) a primeira refere-se ao clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. b) a segunda dimensão diz respeito ao processo de interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda sua totalidade e dimensão social. c) a terceira dimensão abrange a história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional.

Essa pesquisa de campo foi planejada, portanto, para que a observação e a entrevista contemplassem as três dimensões apontadas pela autora: A escola, as salas de aula e o aluno com deficiência.

Para André (2007, p. 38), o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações.

No campo em questão, foram cinco meses de contato com a escola que se iniciou no dia 01.09.2009 até o dia 19.02.2010. As sessões iniciais de

observações duravam 1 hora e foram aumentando à medida que comecei a me sentir mais segura e preparada para a interação com os sujeitos na escola. Nas últimas semanas, as sessões de observação duraram de três a quatro horas.

Na primeira semana ocorreram conversas informais com a professora responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado no intervalo de um atendimento e outro. Foi com ela que obtive as informações sobre o atendimento especializado, a postura da escola frente à inclusão e as características de cada aluno atendido na sala de AEE. Após esse primeiro contato mais fechado na sala do AEE, as sessões ocorreram no recreio, na quadra e nos corredores da escola e, nos últimos dois meses, o foco foi dado às salas de aulas dos alunos que foram sujeitos da investigação.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional⁴.

O tempo de permanência no campo foi concluído quando ocorreu o momento da *saturação dos dados*: o ponto de coleta a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante ou a aquisição de informação nova é diminuta (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.96).

Para André (2007), enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da “cultura” de grupos e sociedades primitivas ou complexas, o trabalho etnográfico na escola se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar. A autora defende a etnografia como uma forma privilegiada para o entendimento das relações complexas dentro do espaço escolar.

⁴ A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Outra característica do pensamento etnográfico, apontada por Fino (2007), é a concepção da investigação como um processo indutivo, baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas. Para os autores, quem aborda um fenômeno já munido de um conjunto de hipóteses pode falhar na descoberta da verdadeira natureza desse fenômeno.

Segundo *Hammersley* (1990 apud Fino, 2007), o termo “etnografia” refere, em termos metodológicos, a investigação social que comporte a generalidade de cinco funções, entre as quais destaco três que se aplicam a este estudo:

- 1) o comportamento das pessoas no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- 2) os dados recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- 3) a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de acções humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Rockwell (1987) define a etnografia como processo de documentar o não documentado, a partir de um intenso trabalho de campo que implique estar na escola, participar, observar e conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Esse processo depende, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador.

Chegar a esta escola pública, sentar, observar, olhar e conversar significou conhecer, mesmo que rastros, de um mundo dotado de significados codificados que espero conseguir compartilhar, já que cabe ao pesquisador a missão de decodificar os elementos representativos que estão contidos no objeto de estudo.

O trabalho de campo sistemático e prolongado, inerente à abordagem escolhida, revelou aspectos do dia a dia da escola, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar. Revelou, principalmente, o movimento corporal dos alunos e professores e as manifestações identitárias de

cada grupo em cada espaço, o corpo como uma forma de expressão e construção do sujeito.

A realização da escolha dos sujeitos diretos se deu a partir de três critérios: 1) Ser um aluno com deficiência matriculado na escola; b) Ter no corpo um atributo que o “enquadrasse” na identidade social de pessoa com deficiência e c) A escolha dos alunos, portanto, condiciona a escolha dos professores que foram sujeitos da pesquisa. Além dos sujeitos diretos, decorrentes desses critérios, outros sujeitos foram escolhidos em função da relação próxima com sujeitos diretos com vistas a compreender as interações e movimentos em várias situações na escola. Na tabela abaixo, visualizam-se os nomes fictícios, instrumentos, espaços físicos e situações de coleta.

Sujeitos da pesquisa	Nome Fictício	Instrumento de Coleta de dados	Espaços físicos e situações da coleta
Aluno 1	Lírio	Observação	Sala de aula Entrada e saída Sala de AEE
Aluna 2	Rosa	Observação Entrevista	Sala de aula Recreio
Aluno 3	Cactus	Observação	Sala de aula
Aluno 4	Primavera	Observação	Entrada da escola
Aluna 5	Tulipa	Observação	Recreio
Professora de Rosa Turma 5º ano	Violeta	Observação Entrevista	Sala de aula
Professora de Lírio Turma 2º ano	Magnólia	Observação	Sala de aula
Professora do AEE	Girassol	Observação Entrevista e Conversas informais	Sala de aula Sala de AEE
Estagiárias de pedagogia	-	Observação e conversas informais	Recreio e Coordenação
Alunos em geral	-	Observação	Sala de aula Recreio
Tabela 2 – Lista de sujeitos, instrumentos, espaços físicos e situações de coleta.			

A pesquisa etnográfica com crianças é uma possibilidade. Graue e Walsh

(2003) defendem a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Os autores enfatizam que é necessário um interesse pelas crianças, pelos modos como negociam e interagem em grupos, ou seja, "o que se passa 'entre' elas, e não 'dentro' delas.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, é possível afirmar que a escolha de um dado instrumento e/ou procedimento de pesquisa não deve significar uma orientação pronta e única e sim um dos possíveis caminhos de aproximação do real e dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações. Decidir pela observação e entrevista é optar por ver e ouvir as manifestações e os discursos sobre corpo e identidade em um contexto escolar que se afirmava inclusivo.

No âmbito da escola pesquisada, a observação foi valiosa para a apreensão do movimento corporal, da dinâmica relacional e cotidiana estabelecida entre professores e alunos, alunos e alunos, com ênfase notadamente nos alunos com deficiência. Possibilitou, enfim, a observação do corpo e suas manifestações, a forma como ocorrem as interações existentes entre os sujeitos no bojo das relações. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes e gestos: diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

Os dados obtidos do cotidiano dos alunos em sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado e no recreio, constituíram o diário de campo, assim como os sentimentos e impressões de pesquisadora e as entrevistas feitas com as professoras e os alunos com deficiência constituíram expressão de

concepções e sentimentos.

O diário de campo é um dos principais instrumentos da etnografia. Segundo Bogdan e Biklen (1994), tem como objetivo ser um instrumento com o qual o investigador vai registrando as notas retiradas das suas observações no campo. Essas notas são os relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

As entrevistas (reflexiva, individual e semiestruturada) foram gravadas em áudio (com a permissão das entrevistadas) e transcritas. Aplicadas a partir de roteiros (ver anexo) que consistiam de questões que iam sendo selecionadas a partir da conversa. A tabela abaixo mostra as cinco entrevistas planejadas inicialmente e as quatro efetivamente realizadas:

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Professora da sala de AEE	Professora do aluno com Paralisia Cerebral	Professora da aluna com Deficiência Mental	Aluno com Paralisia Cerebral	Aluna com Deficiência Mental
Girassol	Magnólia	Violeta	Lírio	Rosa
Entrevista realizada	Não houve entrevista	Entrevista realizada	Não houve entrevista	Entrevista realizada
Tabela 3 – Lista dos sujeitos entrevistados e dos não entrevistados				

Portanto, somente três entrevistas aconteceram: com a professora Girassol, com a professora Violeta e com a aluna Rosa. A entrevista com o aluno Lírio se tornou inviável pelo tempo, pois teríamos (pesquisadora e professora do AEE) que elaborar uma prancha de comunicação alternativa⁵ sobre a temática da pesquisa, já que Lírio tem muita dificuldade para falar. A entrevista com a professora de Lírio, a Magnólia, não aconteceu por conta da indisponibilidade de tempo da professora.

Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais claramente quando cada um puder falar de suas perspectivas, mais do que quando observado em suas atividades.

Para Szymanski (2004), a entrevista reflexiva vem sendo empregada em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados dos fenômenos de natureza objetiva e subjetiva e de tópicos complexos, difíceis de serem observados por instrumentos fechados, por se tratar de relações humanas que envolvem ações e emoções de quem entrevista e de quem é entrevistado. Pois, através dela, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

A observação bem como a entrevista são dois dos instrumentos de pesquisa mais utilizados em pesquisa qualitativa, o primeiro possibilitando uma análise descritiva de determinado objeto de estudo e o segundo possibilitando uma

⁵ Quando crianças com deficiência apresentam dificuldades para falar ou escrever, vão precisar de uma outra forma de comunicação para se expressar. As Pranchas de Comunicação fazem parte do grupo de comunicação alternativa e são construídas com materiais simples, ou seja, cadernos, álbuns, quadro de pregas, flanelógrafo, painel de alumínio para fixar cartões com ímãs, pastas, dentre outros. Nelas se expõem figuras, números, símbolos, letras, palavras. As pranchas devem ser personalizadas de acordo com as possibilidades de ação do aluno, ou seja, sua condição motora. Fonte: portal.mec.gov.br/seesp

visão subjetiva dos participantes da pesquisa.

Faremos uso da análise etnográfica para descrever os discursos e ocorrências/situações direcionadas ao corpo, especialmente ao corpo com deficiência. A ideia é buscar compreender como suas experiências corporais e discursos circulantes na escola estão presentes na identidade destes alunos.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas, o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A análise etnográfica é caracterizada, segundo André (2007), por um relato escrito resultante do emprego do uso de um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. Caracteriza-se também pela busca de novas formas de entendimento da realidade, uma interpretação de uma determinada realidade, não o seu retrato fiel. Para a autora o pesquisador oferece apenas uma representação/reconstrução do real, admitindo a possibilidade da existência de outras.

Em relação à análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, p.205) expressam com clareza sua consideração como um processo de busca e organização dos dados coletados, uma tarefa analítica para sua compreensão e interpretação. A reflexão impõe exame deliberado do observador sob seu ponto de vista interpretativo, sob suas fontes de teoria formal, sua formação cultural e seus valores pessoais. Assim, os materiais coletados no campo não são dados por eles mesmos, precisam ser construídos através de meios formais de análise: o processo de análise converte os recursos documentários em dados, ou seja, o pesquisador vai percebendo regularidades e padrões, que constituem as categorias de codificação ou os meios para sua classificação e/ou agrupamento. Após leituras e releituras das entrevistas transcritas e do diário de campo são encontrados os aspectos recorrentes que são a base para o primeiro agrupamento da informação em

categorias.

As unidades básicas no processo de análise dos dados são também os elementos básicos para a redação do relatório do estudo. Estas unidades básicas são: exemplos de ação nos eventos e exemplos de verbalizações sobre o significado dessas ações a propósito dos aspectos mais gerais de significação e crença na perspectiva dos vários atores envolvidos nos eventos. Nesta pesquisa, os exemplos de ações foram obtidos a partir da revisão do diário de campo e os exemplos de verbalizações (discurso) são obtidos a partir da análise das entrevistas reflexivas realizadas.

Mattos (2001) adverte que, em pesquisas sobre o cotidiano escolar, deve-se levar em consideração a subjetividade e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da interação entre o pesquisador e uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social. Desse modo, os dados em análise nesta pesquisa permitem, por um lado, a descrição adensada do dia a dia da escola e das impressões e concepções dos sujeitos. Por outro lado, possibilita uma interpretação dos dados, tendo como base o referencial teórico.

A dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo os capítulos 1, 2 e 3 correspondentes a discussão teórica sobre identidade, corpo e escola respectivamente, enquanto que o quinto capítulo trata da análise e resultados, visando aproximar o conhecimento prático do teórico.

1 Identidade e estigma: nós e os outros em relação

O debate que se abre neste capítulo perderia muito de sua autenticidade se meu próprio corpo fosse aqui silenciado. Parto, então, do corpo que é meu, com os traços físicos que expressam e demarcam uma cultura, uma historicidade, um presente e um devir dizendo ao OUTRO (e a mim) quem EU sou. Compartilho a seguir duas experiências de infância como ponto de partida para a reflexão do corpo (ou corpos) como uma das marcas da identidade.

Este capítulo propõe a discussão sobre identidade e diferença, corpo, corpo com deficiência e identidade da pessoa com deficiência. Opto por começar a discutir a diferença a partir do corpo negro em função de ter vivenciado a diferença, estigmatizações, discriminações e preconceito a partir deste lugar.

No elevador social de um apartamento endereçado em bairro nobre da cidade de Fortaleza-CE, quando na companhia de meu irmão e pai, a porta abre e minha família-afro se encontra com uma família moradora daquele prédio. Duas crianças brancas entram brincando e uma senhora grita, “Saíam já daí”. E, simpática, conclui: “O elevador está lotado”. Porta fecha. Silêncio.

Aos doze anos (década de 1990), fui, pela primeira vez, sem saber, a um dos maiores símbolos de ostentação do luxo e do consumo da capital cearense. Ao entrar no Shopping Center Iguatemi, senti-me estranha, com a sensação de que aquele lugar não era para mim. E por quê? Seria por não ver pessoas como eu, cabelos iguais ao meu, famílias como a minha? Ou seria por não ver nem bonecos nas vitrines e nem funcionários das lojas como eu? Abriguei-me no banheiro mais assustador que confortava, e, ao me olhar no grande espelho, quis sair correndo. Nunca esquecerei o sentimento de rejeição e vergonha ao me ver com os olhos daquele lugar. Ser diferente não era uma novidade para mim. Mas ali me vi tão “*anormal*” quanto excluída. E senti na pele o que, anos depois, aprendi nos livros

que discutem diversidade, diferença, preconceito.

Estes fatos vividos na infância, aos 07 e 12 anos, respectivamente, ilustram aquilo para o que quero chamar atenção e que se faz temática deste estudo. O corpo como uma marca de diferença, de singularidade, de identificação, de representação, que fala ao outro quem somos, quem não somos, quem ele é e, principalmente, o modo como iremos – a partir do que vemos no corpo e do contexto - agir, atuar, falar com cada um e entre si.

... É que os sinais com que (se) sai à rua não são meros sinais descritivos, como a roupa ou a estatura. São mais. São sinais diacríticos, isto é, que estabelecem uma diferença de sentido e significado, apesar de serem, em si mesmos, desprovidos de sentido ou significado. Assim como o acento que transforma “a praia” em “à praia” (ALMEIDA, 2004, p.02).

Para as audiências⁶ citadas acima - o prédio e o shopping – as características expressas no corpo negro, feminino, infantil, de cabelo crespo, de nariz largo e vestido com roupas simples diziam que o corpo com tais diferenças não merece igual tratamento. Um corpo estranho a estes ambientes causava, portanto, um estranhamento de não pertencimento. E como consequência do estranhamento que causei, passei a me sentir estranha, excluída e desigual em contextos semelhantes. Uma reação que mostra como o olhar, o discurso e as ações de cada segmento social - que nomeia, classifica e julga - dão sentido e significado às características que configuram identidade(s) e diferença(s), demarcando o desvio, a igualdade, a “normalidade” e a anormalidade.

... quer a identidade seja atribuída ao indivíduo, quer seja adquirida por ele, ela sempre é assimilada por um processo de interação com outros. São outros que o identificam de certa maneira. Só depois que uma identidade é confirmada pelos outros, é que pode tornar-se real para o indivíduo ao qual pertence. Em outras palavras, a identidade resulta do intercurso da identificação com a auto-identificação. Isto explica até as identidades deliberadamente constituídas pelo próprio indivíduo (BERGER; BERGER, 1984: 212).

⁶ Goffman, 1988.

Fujo aqui das versões apenas biologicistas, internalistas, fenomenológicas e narrativas da identidade para ancorar as ideias deste estudo em Goffman (1988), Ciampa (1986) e Iñiguez (2001). Para eles, a identidade é uma construção relacional⁷, social e historicamente estabelecida. Segundo Iñiguez (2001), aquilo que denominamos identidade individual ou social é mais do que uma realidade "natural", biológica ou psicológica. Ela está relacionada com o desenvolvimento de uma sociedade ao longo de sua história, suas regras, suas normas e controle social, assim como as relações de poder e a produção de subjetividades.

Magalhães e Dias (2005) destacam que o ambiente social estabelece os meios de categorização e os atributos tidos como comuns e "naturais" para os membros de cada uma das categorias. O contexto social apontará o pensamento hegemônico sobre a identidade dos tipos de pessoas que nele encontramos. Assim, quando alguém nos é apresentado, seus primeiros aspectos nos permitem prever sua categoria, e os seus atributos permitem prever o que se denomina, genericamente, de Identidade Social⁸. A identidade social é o que os outros acham que somos em virtude das nossas filiações a determinados grupos.

Para cada categoria de pessoas, temos, portanto, atributos social e culturalmente construídos, que são naturalizados como verdades. Os contextos sociais se caracterizam por assumir valores que favorecem certas identidades em detrimento de outras. Assim, nossa identidade vai se moldando de acordo com os valores e crenças que a sociedade e a cultura incorporam como sendo a verdade absoluta sobre *aquele tipo de gente*⁹.

Segundo Magalhães e Dias (2005), a tendência à categorização de pessoas nos primeiros contatos pode facilitar as interações corriqueiras, mas a sua rigidez tende a ser fonte inesgotável de preconceitos e visões estereotipadas. Isto

⁷ Relação entre igualdade e diferença, essência e aparência, metamorfose e não metamorfose, progressão e regressão, objetividade e subjetividade. Ciampa, 1986.

⁸ Goffman, 1988.

⁹ Expressão popular

confirma a assertiva de Iñiguez (2001, 214).

Así, del mismo modo que actuamos de acuerdo con lo que las personas o las cosas significan para nosotros/as, nuestra identidad se va conformando distintivamente de acuerdo con aquellos valores o creencias que vamos incorporando en nuestra definición. Es en este sentido que se afirma que somos y actuamos de acuerdo con aquello que narramos sobre nosotros mismos y eso más que de acuerdo con una hipotética determinación natural u objetiva.

Para a família do prédio “nobre”, os negros no elevador simbolizavam e eram identificados como algo de tão ruim que suas crianças não poderiam sequer descer alguns andares no mesmo elevador. Em casos assim, a cor da pele deixa de ser apenas a cor da pele, um predicado, e passa a constituir um desvio com relação a um padrão. O atributo deixa de ser apenas uma característica, passa a ser diferença e se torna uma diferença ofensiva e ameaçadora que leva a pessoa desviante¹⁰ a ser tratada de maneira diferente pela coletividade. Assim não é a “cor da pele” em si que leva ao desvio, mas a forma como uma coletividade julga o atributo “cor da pele”. Naquele prédio, a família negra pertencia a uma categoria inferior, subalternar, não consumista, não modelo.

Na definição de Omote (1999), o desvio é um fenômeno social construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades, atributos, comportamentos ou afiliação grupal de uma pessoa. A significação de desvio implica uma complexa relação entre a pessoa que é percebida e tratada como desviante, as pessoas que a percebem e a tratam como desviante e o contexto no qual isso ocorre. Uma qualidade/um atributo qualquer pode ser interpretado e tratado como um caso de desvio, dependendo de quem é o portador ou ator, de quem constitui a audiência e do contexto em que ocorre esse julgamento. Para o autor, uma qualidade pode:

(1) caracterizar determinadas pessoas como desviantes, mas não outras; (2) levar seus portadores a serem caracterizados como

¹⁰ Goffman, 1988.

desviantes por determinadas audiências, mas não por outras; e (3) levar seus portadores a serem caracterizados como desviantes pelos mesmos juízes numa determinada situação, mas não em outras (OMOTE, 1999, 07).

No universo micro do qual eu fazia parte, ser negra constituía uma diferença relacional e não um desvio. Contudo, ser negro no Brasil está - com frequência - relacionado a sentidos e significados com valores negativos. Nas palavras de Santos (2000), a sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado lá em baixo para os negros e assim tranquilamente se comporta negando a história social, política e econômica que gerou o *apartheid* oculto no país e produziu convicções escravocratas arraigadas e os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais.

Quando a pessoa negra, ao olhar de uma audiência que a discrimina, se faz presente em espaços onde “não se espera que ela esteja”, ela se torna uma desviante. Ter no corpo as características (atributos) de uma categoria – mesmo que esta categoria faça parte do universo de 50,6%¹¹ da população do país conhecido pela diversidade “racial” e cultural, é sofrer julgamentos e avaliações que determinam o tratamento diferenciado de subestima, de desrespeito e de discriminação.

(...) num país como o nosso, marcado pelo racismo, pelo patriarcalismo, pela exploração e exclusão social ao longo de mais de 500 anos, as relações sociais, as relações dos corpos humanos são atravessadas por questões tão complexas. Na escola, em qualquer instituição educativa, na universidade, o jogo perverso da exclusão, da discriminação, da despontencialização de corpos é perceptível, principalmente quando estes corpos não correspondem aos “corpos padrões”, que se confundem em gênero, cultura e cor com os euro-norte-americanos (TRINDADE, 2002, p. 71).

¹¹ É a somatória de pretos e pardos. Dado do Pnad publicado no site: <http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/>. Em: 18/09/2009

Para Almeida (2004), a tez da pele, a textura do cabelo e a forma do nariz exibem os sinais diacríticos que definem, por exemplo, uma pessoa negra como pertencendo a uma “raça¹²” e não pertencendo a uma outra “raça”. E esta “raça” não é apenas mais um elemento na descrição, assim como aparentar ser uma criança ou um velho, mas sim o elemento primeiro que a define aos olhos dos outros. E não é só o primeiro traço identificador: é também um traço que coloca todas as pessoas com a mesma característica em um mesmo pacote como mero exemplo de uma categoria. Segundo o autor, a primeira identificação de que somos alvo pelos outros, sobretudo se anônimos e desconhecidos, é feita em torno dos sinais diacríticos.

As características expressas no corpo são destacadas como manifestações do ser e o do não ser de cada indivíduo. Elas terão denominações sinônimas ancoradas nos autores referenciados neste trabalho: são elas atributos em Goffman (1988) e Omote (1999); marcadores identitários, em Veiga-Neto (2002), e traços identificadores ou sinais diacríticos em Almeida (2004).

O fato de alisar o cabelo dos 12 aos 25 anos (como a maioria das meninas negras) talvez tenha sido uma tentativa de eliminar um marcador característico do grupo que se desvia de um padrão hegemônico de beleza. Assumir os cabelos crespos é assumir um sinal diacrítico que, quando não é relacionado ao desleixo, ao feio e ao pobre, pois o “cabelo é ruim”, é visto positivamente (?) como excentricidade. É importante considerar que, para além do significado estético mais amplo e mais genérico do cabelo, existem significações de acordo com a cultura, classe, raça, idade, sexo, nacionalidade, contexto histórico e político. Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo podem significar não só a mudança do modo como as pessoas se veem e são vistas pelo outro, mas a negação de uma identidade.

Em um fórum de discussão – na internet, do qual faço parte, num debate sobre a forma “correta” de chamar uma pessoa de pele negra li o seguinte desabafo:

¹² Raça usada como sinônimo de etnia. O conceito de "raças humanas" deixou de ser utilizado, persistindo o uso do termo apenas na política, quando se pede "igualdade racial" ou na legislação, quando se fala em "preconceito de raça".

“eu não consigo chamar um negro de preto... na verdade não consigo chamar um negro de negro, prefiro falar como se não tivesse cor... acho **estranho**. Pra mim todos são iguais¹³”. **Grifo** meu. A voz acima denuncia o caráter negativo que normalmente é relacionado ao negro. A confissão do integrante do fórum evidencia que é melhor não reconhecer a cor da pele negra porque ela é a marca da diferença que consensualmente constitui o desvio, já que o ‘preto’ não é apenas a outra face da moeda do ‘branco’; ‘preto’ é a face de baixo, com menos valor da moeda¹⁴.

Discorrer sobre a relação de corpo e identidade a partir do corpo negro é reconhecer os conflitos e reflexões pessoais que me provocaram a debulhar esta temática. Deste ponto, procuro construir a ponte entre corpo e identidade e, num exercício de alteridade, propor reflexões sobre o outro, seu corpo, sua identidade coletiva e individual.

Num primeiro plano, a identidade pode ser entendida como traço estático capaz de definir os sujeitos ao longo da vida, distinguindo-os dos demais. Mas é também metamorfose. A obra *A Estória de Severino e a História de Severina*, Ciampa (1986), apresenta dois personagens, um real e outro fictício, um em verso e outro em prosa, a identidade como um processo contínuo de transformação, que ele denomina de *Metamorfose*. Essas transformações se dão ao longo do tempo de vida de cada indivíduo, constituindo uma singularidade que se identifica e se diferencia em relação a si mesmo em diferentes momentos, assim como se aproxima e se distancia de outros indivíduos em momentos diferentes ou iguais.

Para Ciampa (1986), a identidade é uma metamorfose, porque estamos, inexoravelmente, sujeitos às mudanças intrapessoais. Paradoxalmente, somos os “mesmos” e somos “diversos”, e as interações sociais permitem esta estranha dinamicidade. Provém daí sua crítica à cristalização da identidade em papéis fixos. Assim, o EU se configura, a partir das relações sociais que nos permitem observar papéis, assumi-los e depois confirmá-los (ou não) através de outros indivíduos significativos. Construimos, historicamente, nossa identidade a partir da relação

¹³ Usuário Xinah_Poa, 20 de Setembro, 2008 às 04:55 AM em: <http://www.skyscrapercity.com/archive/index.php/t-711528.html>

¹⁴ Almeida, 2004.

dialética que ocorre entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana em torno de atividades semelhantes, tendo como base um conjunto de valores compartilhados, em um determinado território geográfico e simbólico. Igualdade e diferença acontecem ao mesmo tempo e são interdependentes.

Essa identidade do Eu desenvolve-se a partir de uma identidade constituída por papéis e mediatizada simbolicamente, por sua vez antecedida de uma identidade “natural” – quando a criança aprende a estabelecer o limite entre seu corpo e o ambiente não ainda diferenciado em objetos físicos e sociais.

Silva (2000) contribui com o debate ao mencionar que a identidade e a diferença são ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Elas são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva e estão em estreita conexão com as relações de poder.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais (SILVA, 2000, p.82).

Para Neto (2006), corpo é território da identidade. Assim considerando, o território do corpo é uma carta – no sentido mesmo cartográfico – e enuncia uma série de experiências que foram sendo impressas ao longo do tempo e as quais nem sempre podem ser negadas. Os mapas corporais ou as cartografias do corpo não são apenas resultantes de fatores biológicos, naturais ou acidentais; são demarcadores de fronteiras e limites entre o EU, o NÓS e os OUTROS. O autor afirma, ainda, que as identidades precisam de uma corporeidade territorial. O primeiro território onde a identidade se inscreve é a do próprio corpo, onde é

possível reconhecer a demarcação de certos marcadores identitários. Há marcas que se inscrevem de maneira permanente e outras de maneira circunstancial ou temporária. Ambas delimitam fronteiras e estabelecem cortes relacionais entre pessoas e grupos sociais:

A invenção da modernidade capitalista é o claro encontro dos mundos diferentes, expressos no confronto entre corpos de colonizadores e colonizados. Ali, ao se entreolharem os mal nomeados índios e os nomeados europeus, estabelece-se a fina tessitura que costura a diferença identitária entre uns e outros. O corpo do colonizado, depois de ultrapassados os perigos do mar e uma série de riscos da incontrolável natureza tropical, é a última fronteira do projeto de expansão territorial (NETO, 2006, p.58).

A sociedade criou estratégias de diferenciação entre grupos e sujeitos, a partir (também) da atribuição de características que ora visam uniformizar, ora visam diferenciar as pessoas a um determinado padrão. Veiga-Neto (2002, p. 36), por sua vez, vai nos lembrar:

É, sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos proporcionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social etc. Essas marcas cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis.

Estas marcas chamadas pelo autor de “marcadores identitários” recebem um julgamento de valor que estabelecem o padrão e o desvio, as normas e as diferenças entre grupos, etnias, pessoas e tribos. O julgamento sócio-cultural destas marcas impressas no corpo tem bases históricas e culturais e determina quais as condutas e como estas serão valoradas positiva ou negativamente e não o determinismo biológico. Essa valoração nos dirá que existem pessoas que são “mais iguais que outras” e irá estabelecer com quais grupos nos identificamos e de quais nos diferenciamos.

O que o outro vê no primeiro contato com uma pessoa o leva a enquadrá-la em categorias sociais existentes. No corpo evidenciam-se uma ou várias identidades: do homem, do menino, da mulher, da menina, do homossexual, da pessoa com deficiência física, do marginal, do policial, do professor, do aluno, do sertanejo, do urbano, da pessoa que usa tatuagem e *piercing*. Cria-se toda uma expectativa normativa da aparência e da essência, dos gestos e da linguagem, do comportamento e da classe social e a partir daí limita-se o sujeito e cristaliza-se o modo de tratamento.

É importante considerar aqui a voz de Ciampa (1986): a pré-história de um ser é, com efeito, a história de seus predicados (atividades), porém os predicados desse ser não são suas determinações. E exemplifica: O homem é operário. O homem está lá, mas só existe nos seus predicados; e estes predicados, em vez de serem determinações do sujeito homem, são de fato negações do homem, enquanto homem. Pois o homem não se resume a uma única categoria. Somos múltiplos personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam, mas com aparência unívoca e estável.

Na abordagem do autor supracitado, identidade implica tanto no reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de quem se trata, como também de que ele pertence a um todo, confundindo-se com outros, seus iguais. Se nos perguntam quem somos, recorremos a um substantivo (palavra que nomeia o ser) para indicar nossa identidade. O que não sendo suficiente para ser reconhecido, recorremos a outros substantivos, predicados e localização geográfica. Portanto, nossa identidade transcende a individualidade.

Assim como as pessoas, uma sociedade possui uma identidade. Mesmo que líquida, em estado fluido de constante mudança e movimento, como aponta Bauman (2005). Ela é o ambiente humano em que o indivíduo se encontra integrado. A origem da palavra **sociedade** vem do latim *società, átis* que quer dizer 'associação, reunião, comunidade, participação. Sociedade humana vem de *socius, a, um* 'associado, unido', 'associado, companheiro, aliado, sócio'; uma "associação com outros".

Este trabalho assume a ideia da sociedade como um corpo social e cultural que reúne em torno de si um conjunto de discursos, de práticas e de linguagens políticas, higienistas, estéticas, midiáticas, morais, religiosas e econômicas. Sociedade capitalista, dividida em classes sociais, regida por normas e líquida¹⁵.

Em Durkheim (2003), o indivíduo é produto da sociedade, nasce dela e não o contrário. Para ele, as pessoas são coagidas a seguir normas e regras externas a si próprias e que “controlam” sua ação perante a sociedade. Normas sociais que, na maioria das vezes, não terão poder para modificar. A sociedade, portanto, controla não só nossas ações individuais, mas também corpos e gestos, e o indivíduo aprende a seguir normas que não foram criadas por ele para assim se sentir integrado. As contribuições teóricas de Karl Marx¹⁶ nos fazem pensar a sociedade controlada pelos que possuem o poder dos meios de produção e o acúmulo de bens materiais, o que leva à divisão da sociedade em classes e coloca, portanto, nas mãos da classe hegemônica, economicamente, o poder de criar regras e padrões que hierarquizam pessoas em função dos bens que possuem.

Para Goffman (1988), e Velho (1975), contudo, as regras existem antes do advento do capitalismo, porque todas as sociedades criam mecanismos de atribuição de características normativas aos seus membros, que os levam a agir de acordo com o socialmente esperado, orientando o comportamento dos indivíduos, mesmo que eles não tenham consciência disso, criando um sistema de classificação, produzindo formas de controle do indivíduo em todos os aspectos de sua vida, inclusive formas de controle do seu corpo.

Estas formas de controle e manipulação ocorrem devido a um conjunto de normas sociais, compartilhadas pelos indivíduos, que designam o que é bom ou não para a sociedade estabelecendo critérios de normalidade social.

¹⁵ Bauman, 2001: Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto - familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas - perde consistência e estabilidade.

¹⁶ Notas registradas na aula de Teorias da Educação, ministrada por Suzana Ji e Betânea Moreira de Moraes e Maria Susana Vasconcelos Jimenez

Para Canguilhem (1995), o conceito de “normalidade” deve estar sempre vinculado à relação normal-anormal. A norma cria por si mesma a possibilidade do seu contrário já no momento em que indica tudo o que não se pode, ou não se deve, considerar como normal. Um dos seus objetivos é a intenção de se propor como uma necessidade real e objetiva para a manutenção da ordem. Na medida em que se propõe, ela dá origem à possibilidade da sua inversão e transforma-se, desta maneira, na escolha da ordem social possível, já que a outra ordem (caracterizada pela aversão) seria uma *des-ordem*. Portocarrero (2004, p.06) discute a normalização deste modo:

A normalização, para Foucault como para Georges Canguilhem, constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças. As normas visam integrar todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente, para que diversas experiências sejam isoladas e anexadas como domínios apropriados de estudo teórico e de intervenção. No interior desses domínios, as normas não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micropráticas, de modo que nenhuma ação considerada importante delas escape: “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

Nas sociedades capitalistas, o poder consiste na produção de saberes que geram poderes e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício; do ponto de vista da ação, consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos, como os da disciplina e da normalização (Ibid).

Para Segabinazzi (2007), a identidade acha-se em relação dialética com a sociedade. É formada por processos sociais determinados pela estrutura social. Esses processos são implicados na sua formação e na sua conservação. De outra forma, as identidades reagem sobre a estrutura social, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. Para evitar o engano de pensarmos que a questão da

identidade sempre se coloca de forma igual, é preciso considerar a estrutura social e o momento histórico.

A fim de estabelecer a ordem, a sociedade cria pares valorativos de representações – com elementos opostos – que determinam diferenças referentes ao “normal” e ao “anormal” de forma tal que este fenômeno pareça tão natural quanto possível, e assim, os indivíduos em sua maioria, possa se enquadrar no sistema.

Conforme Silva (2000), a relação de identidade e diferença se ordena em torno de oposições binárias: mais/menos, bom/mau/, bem/mal, bonito/feio, alto/baixo, capaz/incapaz, rico/pobre, branco/negro, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Estas oposições elegem arbitrariamente uma identidade específica como parâmetros em relação a qual as outras identidades serão comparadas, avaliadas e hierarquizadas numa demarcação de fronteiras entre nós e eles. Classificar (bons/maus, puros/impuros, desenvolvidos/primitivos), incluir/excluir e normalizar (normais/anormais) são marcas objetivas e subjetivas nesse processo sutil de normalização pelo qual o poder se manifesta.

Afirma, ainda, que a identidade é também aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”, “sou médico”, “sou lixeiro”, “sou aluno”, “sou professor”. Em oposição, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Uma afirmação é parte de uma extensa cadeia de negações. A identidade é, portanto, definida como aquilo que somos e o que não somos.

Para Goffman (1988), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas, de criar normas, de firmar atributos tidos como normais. Quando um atributo é nomeado como "defeito", "falha" ou desvantagem em relação ao outro, produz um amplo descrédito na vida social do sujeito, torna-se um estigma, termo usado em referência a um atributo profundamente depreciativo que confirma a normalidade de outro. Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos percebidos nos permitem prever a sua categoria, e os seus atributos, a sua

identidade social. O “normal” é aquele que não se afasta negativamente das expectativas sociais.

Nossas pré-concepções acerca do outro são muitas vezes exigências apresentadas de modo rigoroso para o “bem” ou para o “mal”. No encontro ou contato com o diferente, fazemos afirmativas em relação aquilo que ele deveria ser, o que ele é e o que não poderia ser. Qualquer transgressão destas expectativas transforma o diferente numa pessoa estranha a quem dedicaremos admiração ou repulsa:

Enquanto um estranho está na nossa frente podem surgir evidências de que ele tenha um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie mesmo desejada – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constituem uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1988, p.12).

O desvio constitui a diferença enquanto o estigma é o valor depreciativo que se dá para a diferença. O autor associa desvios às situações estigmatizantes e discorre em sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* um esquema conceitual que leva em conta essa associação e sua estreita ligação com a percepção dos indivíduos sobre si mesmos. Os estigmatizados e os desviantes não constituem opostos, mas, talvez, formam um *continuum*:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais, feitos com cortes ou fogo no corpo, indicavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída e que deveria ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na era cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro, referente a sinais corporais da graça divina que tomavam a forma de flores em erupção na pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referente a sinais corporais de

distúrbios físicos. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. (GOFFMAN, 1988, p.11)

Para os estigmatizados, a sociedade reduz oportunidades, esforços e movimentos; não atribui valor, impõe e determina uma imagem deteriorada. O estigma serve como uma advertência, um sinal para se evitarem contatos no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público.

Para Goffman (1988), o indivíduo fica inabilitado para a aceitação social plena e, conseqüentemente, ocorre certa desumanização no tratamento ao portador de algum estigma. Conservar a imagem deteriorada daqueles vistos como desviantes é um esforço constante para manter a hegemonia de um padrão identitário na manutenção do sistema de controle social.

Enquanto o desvio nem sempre constitui um problema, ou algo que afeta a (con)vivência, o estigma tem implicações diretas nas interações sociais, tende a anular a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder. Aqueles que são visivelmente estigmatizados são, certamente, mais afetados na sua identidade.

Vale sublinhar, conforme Silva (2000), que identidade e desvio são construídos socialmente, produzidos por meio de transações e organizações sociais, relações de poder, variando ao longo do tempo e espaço. Eles são reais, difíceis de serem alterados, produtos do saber-poder. Não existe identidade sem significação, assim como não existe identidade sem poder. Essa teoria questiona os processos discursivos e institucionais, as estruturas de significação sobre o que é correto ou incorreto, o que é moral ou imoral, o que é normal ou anormal.

Outro ponto importante na obra de Goffman (1988) é aquilo que ele denomina de uma identidade social virtual - o que esperamos que uma pessoa deva ser, e a identidade real social, aquela baseada nos atributos que a pessoa realmente

possui. Ambas as dimensões compõem o que o autor chama de a Identidade Social.

A identidade social e a identidade pessoal são partes dos interesses, definições e expectativas de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em foco. Essas questões podem surgir antes mesmo de o indivíduo nascer e continuar após sua morte. A identidade social dá o sentido de continuidade aos indivíduos, que adotam papéis (decorrentes de suas atividades), normas e valores válidos para todos os componentes do grupo, o que reafirma constantemente, através da memória, a realidade objetiva e subjetiva. De maneira análoga ao que ocorre com a identidade individual, ela vai se constituindo ao longo do tempo, atravessando momentos em que os significados dados as suas atividades e aos seus atributos e características podem se cristalizar ou se transformar.

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção das identidades, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem em nível subjetivo. É importante reconhecer essas “estratégias” individuais, interpretá-las sem julgá-las, nem classificá-las como mais ou menos, boas ou más, corretas ou incorretas, normais ou anormais em comparação ou oposição a um padrão estabelecido.

Assim, compreender a diversidade e a singularidade de cada um tornará possível uma educação que se processa em torno do que diz Ainscow (1997) para todos e para cada um. Compreender, agir e demolir os alicerces do preconceito, da rejeição e do distanciamento que divorcia as pessoas umas das outras, alimentados pelo discurso de uma identidade homogênea que nega as infinitas possibilidades individuais. É preciso uma *des*-construção da ideia de uma homogeneização de corpos como sinônimo de harmonia e estabilização para tornar a realidade eficaz no combate a atitudes discriminatórias e criação de comunidades acolhedoras.

O homem não cria apenas o mundo, cria sentido para o mundo em que vive. O humano é sempre “uma porta abrindo-se em mais saídas”. O humano é o vir-a-ser humano. Identidade humana é vida. E, para Ciampa (1986), tudo que impede a vida impede que tenhamos uma identidade humana. Por isso se faz necessário e

preciso entender como o individuo se “humaniza” nas condições presentes na sociedade capitalista.

Magalhães e Cardoso (2010) discutem, por sua vez, a noção de que a construção da identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de jogos de poder. Alguns grupos apontam o socialmente valorado, influenciando, assim, a constituição das identidades. Há uma disputa pela identidade que, em última análise, se traduz na disputa por bens simbólicos e materiais da sociedade. Neste sentido, Silva (2000, p. 81) comenta:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

É nesse contexto de jogos de poder que são observadas as práticas de inclusão e exclusão através da determinação implícita ou explícita de quem merece e não merece *pertencer*. A constituição da identidade acaba por ocasionar uma operação classificatória entre *nós* e *eles* ou entre *eu* e os *outros*.

Feitas estas considerações, volto às situações de vivência pessoal da “estigmatização”. No meu caso, o atributo diferenciador “cor da pele” carrega consigo uma expectativa negativa social e culturalmente estabelecida. No caso dos sujeitos desta pesquisa, as características físicas/corporais associadas à deficiência estavam explícitas. O corpo lembrava constantemente à audiência que estava diante de alunos diferentes/deficientes. Independente de suas aspirações, idiosincrasias aqueles corpos, tanto quanto a minha pele, estavam marcados(estigmatizados). Assim, a seguir, discutirei que “corpo” é esse e como ele é veículo da nossa identidade e, por vezes, do estigma.

2 Considerações sobre o corpo: para além de sua materialidade

Através dos ritos e mitos, a espécie humana encontrou uma maneira de explicar-se, contar e preservar a memória. Para cada fenômeno natural, havia um Deus do sol, do mar, da Terra, dos ventos, das chuvas, dos rios, das pedras, das plantações, dos raios e trovões que transmitiam os ensinamentos importantes a serem fixados na memória.

Tem-se, assim, o corpo integrado à natureza. E, ao enxergar essa integração em sua existência, o homem compreende a si próprio como membro da natureza, responsável por fazer gerar e nascer o humano do interior de si próprio. Esse pensamento perdurou até o início da Idade Moderna, quando houve um processo de desligamento deste com a natureza, e sua relação passa a ser de domínio (SILVA, 1999). A dicotomia nas relações homem-natureza é datada a partir do século XVIII – muito embora se encontrem fatos anteriores a esta data - quando o olhar do homem se dirigiu à natureza de maneira racional, não utilizando mais as explicações e justificativas míticas.

A relação homem-natureza era, portanto, caracterizada pela interdependência. Os homens consideravam-se integrados ao meio ambiente de tal forma que sua relação não era de domínio e propriedade, como se constituirá pós Revolução Burguesa, mas de integração. Contudo, ainda, na Idade Média, se fortalecem as dicotomias que distanciam o homem da natureza, o espírito da matéria.

Estudos mostram que entre os séculos V e IV a.C, na cidade de Atenas, a relação das pessoas com o sagrado se dava por meio de rituais, festivais, procissões, sacrifícios, e também por meio de competições atléticas, atividade forte entre os gregos. Para Lessa (2003), Platão enfatiza que importa encher a vida com certa espécie de jogos: sacrifícios, cantos, danças para podermos obter da parte dos

deuses a graça de repelir os inimigos e alcançar a vitória nos combates.

Na medida em que realizavam estas manifestações culturais, religiosas, artísticas e físicas para alcançar a graça dos deuses e afastar os inimigos, os gregos se preocupavam também com a preparação do corpo guerreiro. A preparação do corpo se dava por meio da ginástica, dada aos jovens atenienses, como parte de sua formação de cidadão, funcionava como verdadeiro sistema de educação, preparando o corpo para a luta, o esporte e o trabalho braçal. A prática de exercícios físicos, iniciada desde a infância, permitia aos jovens a obtenção de um corpo dos “deuses” não sujeito à fraqueza que era associada a características consideradas femininas, como, por exemplo, a covardia e a não virilidade. Imprimia-se no corpo uma identidade, necessária à manutenção do *status quo*.

Enviamos (os jovens) aos mestres de ginástica, com o objetivo de que, tendo o corpo são e robusto, possam executar melhor as ordens de um espírito varonil e são, e que a debilidade de seu temperamento não os obrigue a recusar a servir sua *Koinonía* (LESSA, 2003, p. 51).

A moral, quanto ao corpo, estabelecia algumas normas de conduta para evitar os excessos que significassem a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, prescrevendo o bom uso dos prazeres (bebida, comida e sexo). Festejava-se o corpo são, forte, belo, porém existia uma moralidade própria para este corpo idealizado. Sublinha Tucherman (2004, p.36): “trata-se de uma moral assimétrica e livre, com um conjunto de regras normativas (e não prescritivas) que convida a uma adesão que terá a intensidade possível para cada um”.

O filme *300 Esparta*¹⁷ ilustra a busca dos grego-espartanos pela perfeição do corpo: somente os fortes sobrevivem. Em Esparta, a mulher bela e forte era pré-condição para gerar um filho guerreiro e a criança que, ao nascer, apresentasse alguma *anormalidade* era eliminada por não se enquadrar nos padrões.

¹⁷ O filme de Zack Snyder é uma adaptação cinematográfica da série de histórias em quadrinhos, Os 300 de Esparta (original: 300), escrita e desenhada pelo norte americano Frank Miller. Warner Bros: 2007.

Na sociedade espartana, submetia-se o recém-nascido a um exame e o conselho dos anciãos decidia se a criancinha servia para o serviço militar. Se o neném fosse considerado demasiadamente fraco, era abandonado, e se fosse apto para o serviço militar, o Estado adotava-o formalmente em função da instrução militar (LEVIN, 1997, p. 225).

Esta característica também está bem personificada no mito *O Leito de Procusto*:

Conforme a mitologia grega, Procusto possuía um leito de ferro na entrada da cidade e nele estendia todos os viajantes que conseguia aprisionar. O leito era a medida. A partir desse padrão pré-estabelecido, os corpos que não se adequavam à medida sofriam uma intervenção, isto é, os menores eram espichados, os maiores amputados. O importante era salvaguardar a medida prévia, o padrão (BIANCHETTI, 1995, p. 8).

Amaral (1995) nos relata que: quanto ao universo greco-romano, sabe-se que as pessoas desviantes/diferentes/deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à "sua sorte", numa prática então eufemisticamente chamada de "exposição". Nesse contexto greco-romano, o Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições.

O advento do Cristianismo imprimiu ao corpo uma série de condutas morais de *valor espiritual*: o corpo de Deus encarnado deve padecer para redimir do pecado inscrito em todos os homens. Para Tucherman (2004), a transgressão de Adão e Eva deu-lhes um corpo-para-a-morte ao qual é prometido o apocalipse que prepara o juízo final e a ressurreição.

Este corpo pecaminoso que precisa ser guiado pelo pastor, responsável pelo conjunto do rebanho e por cada uma das ovelhas, diante desta dupla e radical diferença de temporalidade, a saber o corpo para a morte e o que ressuscitará, fará uma cisão, até então

não cristalizada tão opostamente na experiência ocidental, entre o corpo e a alma, e, por muitos séculos eles serão antagônicos, devendo os cristãos, guiados por seus pastores, investir no aprimoramento da alma, já que o corpo é a sede dos pecados da “carne”.

Góes (2003, p. 41) reforça e diz que o corpo é chamado a pagar, por meio de castigos e sacrifícios, os erros cometidos pela humanidade.

O Deus cristão se fez universal e habitou, em carne e osso, entre os homens. Diferente, e em ruptura com o judaísmo, o advento do Cristo põe, no centro da cena, o corpo: o corpo de Cristo crucificado, o corpo da igreja, o corpo transubstanciado da comunhão; o corpo como articulação simbólica e *pathos* da fé.

O Cristianismo, além de criar mecanismos de controle sobre o corpo, prega ao cristão a supremacia da alma. O corpo passa a ser negado e proibido tornando-se culpado, perverso, necessitando ser dominado e purificado através da punição. O corpo era castigado e submetido a suplícios e execuções públicas, às condenações pelo Tribunal do Santo Ofício (a Santa Inquisição), ao autoflagelo. Assim, o bem deve prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. Suportar a dor do corporal, nessa perspectiva, é mais importante do que saber lidar com os prazeres.

A aparência externa do indivíduo foi também retratada como reflexo do seu interior, assim como as manifestações de doenças e deformidades no corpo são atribuídas ao pecado cometido, o que traduz características de uma integração corpo-alma, homem-natureza, espírito-matéria presentes no Cristianismo. O corpo é o lugar dos defeitos e pecados, e a alma, o dos valores supremos, como espiritualidade e racionalidade.

A tradição cristã ensinou o homem a envergonhar-se e fugir da *imoralidade* do seu corpo. Como afirma Tucherman (2004), ela apresenta a moral e a consciência como mecanismos de filtro para o que podem ou não experimentar no (e com) corpo. Essa moral proposta por instituições legítimas da sociedade, como a igreja católica, assume como *verdade* tudo que é contra a natureza do corpo.

No decorrer da Idade Média, percebe-se a tentativa de salvar a pessoa com deficiência em detrimento da eliminação através da morte. A prática decorrente na ascensão do Cristianismo marca a segregação e a exclusão advindas por meio das institucionalizações e abrigos. A morte natural foi, de certo modo, substituída pela marginalização. A pessoa com deficiência deixa de ser morta ao nascer, porém passa a ser estigmatizada, pois, para o moralismo cristão, católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado. O Cristianismo vai pontuar, ainda, que o indivíduo com deficiência possui alma e, assim, não pode ser morto; ao contrário, deve ser mantido e cuidado. A rejeição explícita se transforma em caridade o que está na origem das formas assistencialistas e paternalistas de lidar com deficiência.

Como surgimento da sociedade industrial, o corpo passou a ser *coisificado* a fim de atender as necessidades e corresponder a padrões específicos de funcionalidade. A ruptura corpo-espírito ganha forças na Idade Moderna, marcada pela invenção da imprensa, pelos descobrimentos marítimos, pela Revolução Francesa e pelo Iluminismo - movimento de grande produção científica que enfatiza o homem como sujeito da razão. Neste período, os avanços alcançados pelas ciências se popularizam e transformam as percepções e visões da sociedade em torno do corpo. O corpo se torna, por exemplo, objeto de estudo da ciência, ganhando outros tantos significados. Deixa de ser divino para tornar-se humano.

A modernidade é o momento de culminância de um processo em que não só se encontra a separação entre ser humano e natureza, como também a separação, ainda que formal, entre todos os seres humanos que se tornam, desde então, indivíduos. Assim, nos séculos XVIII e XIX, o corpo individual adquire um poder próprio, ao contrário do período anterior em que a referência é o corpo universal de Deus.

O fim da transcendência é a marca da história do desligamento humano da totalidade, do nascimento de um indivíduo que não crê em uma ordem sobre humana, a quem não resta outra alternativa senão crer na materialidade manifesta do corpo. O ser humano assume, dessa forma, uma nova posição, como resume Kesselring (1992, p.28): a situação solitária do homem moderno, fora e além da natureza e abandonado por Deus (de cuja posição ele se apoderou),

lhe coloca a reflexão sobre a sua liberdade juntamente com a diversidade das condições concretas de vida, processo esse que vai culminar com a revolução Burguesa e o fim da aristocracia, como representantes divinos sobre a terra (SILVA, 1999, p. 09).

A ciência moderna instrumentaliza o corpo, fragmenta-o e o transforma em máquina que se adapta ao modo de produção capitalista, proposto como condição humana de existência. Para Sugimoto (2005), as transformações impostas ao corpo humano para adaptá-lo aos meios de produção, desde a Revolução Industrial até a revolução tecnológica e de informação dos dias de hoje, foram as mais radicais transformações da vida humana já registradas em documentos escritos. Tal legado autoriza a razão e a ciência, como sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas que serão exacerbadas na atualidade. Portanto, ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a ideia de funcionamento corporal como uma maquinaria é reforçada.

Para o autor supracitado, havia a necessidade de "docilizar" os corpos para que esquecessem seu estilo de vida arraigado, desde os antepassados, e se transformassem em uma força de trabalho produtiva e disciplinada. A relação entre corpo e trabalho é bem mais estreita do que transparece superficialmente. O corpo é deslocado para deixar de pertencer a si mesmo e servir como uma máquina de produção, funcionando como um conservatório que converte energia em trabalho mecânico.

Conforme Bianchetti (1995, p. 12), o corpo humano à luz do mecanicismo de newtoniano ganha uma linguagem metafórica que o define como partes de engrenagens mecânicas: o coração é a bomba, o rim o filtro, o pulmão o fole, o cérebro o computador. O que muda a perspectiva de deficiência:

Portanto, definido e visto como uma máquina. Daqui vai emergir um resultado desastroso (...) se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade.

Estes recortes de diferentes espaços, visões e formas de pensar o corpo ocidental cristão nos mostram como a sociedade foi encontrando maneiras de conhecer o corpo, de pensá-lo, assim como de controlá-lo. O trabalho, a escola, a religião, a família são as instituições responsáveis por criar marcas simbólicas que legitimam as amarras sociais que ora negam e ora afirmam e supervalorizam o corpo, como convém.

Procuramos responder aqui a pinceladas históricas uma questão levantada por Bianchetti (1995) em seu artigo *Aspectos históricos da Educação Especial*: que tipo de corpo cada classe dominante, nos diferentes momentos históricos, precisou, valorizou, estabeleceu como corpo padrão? Que corpo cada cultura elegeu como padrão hegemônico? E como a história constituiu os discursos e *verdades* sobre o corpo que não corresponde à “normalidade”?

A respeito desta última questão, o autor referenciado apresenta uma citação retirada da biografia de Henry Ford, que revela como a produção em série vai impor o especialismo, consagrar a divisão do trabalho manual e intelectual e, assim, transformar o corpo num instrumento de movimentos automáticos da linha de produção *taylorista*:

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o modelo t, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam homens ‘fortes e fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos’; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas comum; a maioria do resto podia ser realizada por ‘mulheres ou crianças crescidas’ e, continuava friamente, verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas; 2.637 por homens com uma perna só; duas por homens sem braços; 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante (Bianchetti, 1995, p.13).

O corpo ganha diferentes significados ao longo da história, mas o que parece ser uma constante é o fato de que o corpo expressa a vida social de uma cultura. O corpo não é independente do tempo e espaço onde está inserido e nem dos discursos (míticos, religiosos, científicos) criados para explicá-lo e, assim, forjar condutas e formas de pensar. Na modernidade, estes discursos forjaram um grande número de regras de comportamentos que foram usados como estratégias de controle sobre o corpo.

É possível afirmar que no corpo estão inscritas regras, normas e valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Nesse percurso, registra e reflete comportamentos, pensamentos e ideologias de uma cultura, de um povo. Enquanto ordem simbólica, pode-se afirmar que o corpo é uma representação dos modelos impostos pela cultura.

A cultura dita normas em relação ao corpo; normas que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar, até o ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos (...). Entretanto, mesmo assumindo para nós esse caráter natural e universal, a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e outros intervenientes sociais e culturais (RODRIGUES, 1986, p. 45).

Assim, nosso corpo traz em si marcas sociais que representam simbolicamente os discursos impressos como *verdades* por meio das instituições sociais. É possível observar no corpo de hoje as cicatrizes que cada cultura elegeu como tributos que devem ou não configurar o que homem deve ser intelectual, moral e *fisicamente*. O corpo orgânico ultrapassa sua funcionalidade biológica e se transforma em um suporte de signos sociais inseridos num contexto *sócio-histórico-político-cultural*. E que, não se pode deixar de dizer, cumpre também função ideológica.

Assim, desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade

foram/são criadas atribuições normativas e/ou são estabelecidos sistemas de classificação que vão indicar aos seus membros e suas instituições sociais os critérios de normalidade e anormalidade. Tudo que transgride ao que é considerada norma representa o estranho e converte-se em fonte de perigo. Porém, o padrão normal não é absoluto; depende das formas como determinadas condutas são consideradas nocivas para a manutenção da integridade social. Isto ocorre através do exercício do poder de uns grupos sobre outros.

2.1 Quando o corpo é considerado deficiente

No corpo está a expressão do que está posto e do que pode vir a ser. Reconhecer isso é compreendê-lo dentro de um sistema social, no qual se encontram presentes as relações entre os seres humanos e desses com seu meio. Relações essas que refletem processos históricos e determinam *modelos* para seus indivíduos. Assim compreendido, a existência humana é, também, corporal, e o tratamento social e cultural do qual o corpo é objeto fala-nos, também, das variações e possibilidades na constituição das identidades.

O corpo que não se assemelha aos modelos em voga por via da aparência, das atividades, do gesto ou do comportamento é negado, reiteradamente inibido, oprimido, excluído e estigmatizado pelos atributos característicos do descrédito social, aquele já assinalado por Goffman (1988) no capítulo anterior.

O discurso médico advindo da Modernidade trouxe os princípios do controle, da intervenção e da manipulação do corpo, da saúde e da doença. As novas técnicas e práticas médicas produzem no indivíduo uma reinterpretação do seu modo de ser, de viver, de se relacionar com a sociedade, com seus valores, com suas crenças, com suas bases culturais, com o tempo, com o espaço e com os outros membros da sociedade. O corpo separado do todo, submetido a uma educação e modelação. Dentro da complexidade de definições sobre corpo,

compartilho com Sant'Anna (2001, p.3) a ideia que aproxima as dimensões materiais e simbólicas do corpo como:

... território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los.

Para Silva (2003), o corpo é o lugar onde o indivíduo se reconhece enquanto uma singularidade, partilhando, ao mesmo tempo, significações comuns a todo o grupo social; ao servir de mediação entre a individualidade e a coletividade, está impregnado de símbolos culturalmente partilháveis e comuns, mantém sua singularidade. A vida é cotidianamente inscrita e expressa no e pelo corpo. Ele narra formas de ser no mundo, é a prova incomensurável da existência humana enquanto agente de criação, de significação e de intencionalidade. O corpo é, portanto, um meio de comunicação com o mundo e, ao mesmo tempo, condição de existência do ser.

O corpo com deficiência não encontrou representação nos “espelhos” sociais das sociedades até aqui existentes, marcadas por ideologias variadas da aparência e da produtividade, nas quais o aspecto físico é valorizado dentro de padrões que funcionam como uma espécie de *ditadura* corporal-estética-funcional. Uma *ditadura* hoje disfarçada pelos discursos de saúde, de higiene, de educação, de produtividade e de qualidade de vida. Quando nossos corpos apresentam-se incompletos em sua estrutura física, são considerados incapazes para mundo do trabalho e divorciados do convívio com seus pares.

Os critérios de normalidade são construídos nas relações que os indivíduos estabelecem e compartilham entre si. Foucault (2007) afirma que o poder social estabelece os limites entre o normal e o patológico. O poder seria o agente normalizador que exclui o que não se enquadra, já que as estratégias sociais, e também educacionais, são administradas no sentido de mostrar as semelhanças e

não as diferenças que existem entre as pessoas.

Em uma atividade do grupo de pesquisa do qual faço parte, uma professora propôs a seguinte questão para os participantes, que eram alunos do curso de pedagogia da UECE: *Serei totalmente aceito pela sociedade se eu for. . . ?* As respostas espontâneas e comuns foram: branco, rico, bonito, competente, falar bem, ser popular, heterossexual, magro, produtivo e normal. As palavras citadas imediatamente evidenciam padrões hegemônicos da sociedade hierarquizada, de classe, eurocêntrica, de consumo em que vivemos; demonstrando que as expectativas de aceitação social estão direcionadas para a aproximação do padrão estabelecido. A professora questionava os padrões e fazia os alunos se perguntarem por que, de fato, teriam que apresentar estas características¹⁸.

Os modelos de verdades instituídos (pela igreja, escola, mídias, Estado, família) dão a falsa ideia de que há uma grande maioria igual (portanto uma norma de estabilização) e de que somos todos iguais. Porém, mesmo em tempo de crise das verdades, ainda são reproduzidos modelos de verdades¹⁹.

Nesse contexto contemporâneo, a deficiência pode ser conceituada da forma como relativa a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa. Caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, incluindo alguma função mental. Segundo Amaral (1995), a deficiência é constantemente relacionada à incapacidade como consequência de seu desempenho nas atividades cotidianas.

Conforme a autora supracitada, ter um olho lesionado, a medula seccionada, células cerebrais destruídas, a atrofia de membros, a degeneração de um sistema, a inexistência de partes do corpo ou andar de cadeira de rodas são fatos inquestionáveis, admitidos como realidade em qualquer lugar do mundo. Os predicados ligados a essas determinações são, no entanto, construções simbólicas,

¹⁸ Atividade proposta numa sessão de coleta de dados de uma investigação do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UECE coordenada por Rita Barbosa Paiva Magalhães.

¹⁹ Bauman, 2001.

pois a incapacidade na execução de certas ações (como o não ver, o não andar, o não ouvir, o não falar) nada tem a ver com a impossibilidade de realizar outras atividades sociais. E mesmo na total impossibilidade laborativa o imperativo do existir não terá cessado.

Amaral (1995) estabelece ainda a condição desviante a partir de três ordens de critérios: o estatístico, o anatômico/funcional e o de um **“tipo ideal”²⁰**. O terceiro critério refere-se à comparação que se faz entre indivíduos e grupos instituindo a semelhança ou a distinção entre eles. A aproximação ou o afastamento configurará o pertencimento ou o desvio. A “deficiência” é vista como estereótipo de desvio, caracteriza os grupos estigmatizando-os.

Do ponto de vista biológico, o desvio está presente no corpo quando há falta ou excesso de algo. Para Amaral (1995), o desvio, e mais especificamente o indivíduo desviante, tem sido abordado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são”. Raramente é pensado como diversidade. Um corpo com alguma característica desviante tem em si o estigma social da deficiência, porque se estabelece que ela possui no corpo uma marca que a distingue negativamente das outras pessoas. Esta maneira de encarar a situação é acentuada quando há um parecer médico ou um diagnóstico que nomeia essa deficiência, classifica o indivíduo e delimita quais são suas possibilidades e seus limites.

Assim, o que compromete a vida da pessoa com deficiência não é sua condição/estado físico ou mental, real e concreto, mas o tratamento, o comportamento e os discursos que a audiência gera e afirma em torno dela. Quando se diz que a pessoa não tem uma perna, descreve-se seu aspecto físico e/ou sua condição. Um corpo é comparado com o “corpo mecanizado e ideal”, “produtivo e consumidor”, ficando demarcada, assim, a diferença.

Na demarcação de um corpo como deficiente, a tendência mais comum é valorar e classificar pessoas inserindo-as no grupo dos desacreditáveis. Portanto

²⁰ Grifo meu

opto aqui pela expressão de pessoa com deficiência para demarcar a importância de referir-se à singularidade desses indivíduos sem discriminação.

Há uma ideia cultivada no senso comum de que a pessoa com deficiência não pode corresponder às expectativas da comunidade, razão pela qual ela passa a ser excluída através de preconceitos (sentimento negativo diante do *estranho*), da discriminação (a ação negativa para com o *estranho*) e da invisibilidade (negar-se ver o *estranho*).

Enquanto um estranho está na nossa frente podem surgir evidências de que ele tenha um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie mesmo desejada – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constituem uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 1988, P.12).

O corpo com deficiência provoca, sob vários aspectos, a própria cultura em que se insere. O padrão ideal de beleza, de saúde e de eficácia pressupõe uma integridade física e a deficiência, evidente no corpo, contraria a condição de ideal. O corpo fora do padrão é concebido como um suporte de signos inadequado para a mediação plena da vida, sendo-lhe, portanto negada a percepção de sua totalidade. Em virtude da importância conferida ao aspecto físico, podemos dimensionar os efeitos psicológicos que afetam a pessoa com deficiência, na relação com os demais. Esses efeitos terão implicações diretas com o que ela pensa sobre si mesmo, sua autoestima e sua autoimagem.

A pessoa com deficiência insere-se nesse contexto envolta em uma complexidade inegável nas representações que constrói de si, as quais sofrem influência direta daquelas que lhe são indicadas pelos demais. Como discuto anteriormente, a identidade tem a marca do outro em sua constituição. Quando o “outro” me considera incapaz ou diminuído tende a reduzir minhas oportunidades de

desenvolvimento e aprendizagem.

Pessoas com deficiência fazem muitos esforços, frequentemente, com o objetivo de provar a suficiência frente a “limitações” que lhes são impostas, para além de seus efetivos limites. Esses limites estão possivelmente relacionados à própria privação de interações significativas do que, propriamente, a cegueira, a surdez, a ausência de membros.

Voltando ao conceito de estigma trabalhado no capítulo anterior, é possível afirmar que Goffman (1988) usa o termo em referência a um atributo profundamente depreciativo. Acontece que o atributo que estigmatiza alguém confirma a normalidade de outro. Outra característica do estigma, segundo o autor, é quando um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se impõe e afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Para Goffman (1988), o estigmatizado tende a ver com os olhos de quem o vê com descrédito, já que o processo de estigmatização se dá através da generalização de predicções como: "incapaz", "improdutivo", "assexuado", "antiestético", "especial". Espera-se que a pessoa com deficiência aja de acordo com os predicados de sua identidade social estigmatizada. O estigma, assim, encobre atributos e qualidades do sujeito exercendo poder de controle sobre suas ações, o que reforça a deterioração²¹ da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas.

A sociedade - composta por indivíduos com as mais variadas diferenças e afetados por outros tipos de estigma - assimila a rejeição e reforça a ideia segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação “sadia” na comunidade. A sociedade (de)limita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado e quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas interrelações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social.

²¹ Termo conceitualmente trabalhado na obra de Goffman, 1988.

Quando o desvio pode ser percebido imediatamente pelo outro, é comum que a pessoa estigmatizada oscile entre o retraimento e a agressividade. O “visivelmente” estigmatizado terá motivos especiais para sentir que as situações sociais mistas promovem uma interação angustiada.

Para além de um fenômeno fisiológico, o corpo é uma construção discursiva e histórica. Gaio e Porto (2006) trazem uma reflexão quanto à alienação e ao silêncio de uma sociedade que só a partir do séc. XX começa a *aceitar* e integrar as pessoas com deficiência. São ainda lentas as mudanças na aceitação do corpo que não se enquadra em padrões de normalidade, mas é preciso olhar para trás e ver como esses corpos viveram e sobreviveram em ambientes hostis, para que se possa pensar nas possibilidades de construir uma sociedade inclusiva, aberta às diferenças, na qual o ser humano é muito mais do que um corpo “com defeito”, é corporeidade viva.

O século XXI é marcado por ações políticas, midiáticas e educacionais voltadas para a inclusão, decorrentes das reflexões questionadoras da marginalização da pessoa com deficiência. Em geral os discursos que defendem a inclusão propagam que “ser diferente é normal”. Faz-se necessário compreender que neste discurso está imbuída uma postura social que relaciona diferença com a normalidade, ocultando a ideia hegemônica de que algumas diferenças têm sido consideradas *anormais*, como as pessoas com deficiência. Diferença deve ser entendida, portanto, como o oposto de igualdade e não de *anormalidade*. Se não somos todos iguais e porque somos todos diferentes. O discurso que contrapõe diferença a normalidade afirma, assim, a marginalização da diferença. Quando a escola estabelece as semanas do índio, do negro, da diversidade sexual, do deficiente dizendo que ser diferente é normal, é porque socialmente essa “minoría” não faz parte do padrão de normalidade.

Em 2007, uma escola de samba do Rio de Janeiro escolheu como samba-enredo a temática *Ser Diferente é Normal - O Império Serrano Faz a Diferença no Carnaval*. Vejamos um trecho deste samba:

“Eu quero ver
o amor florescer
ser diferente é normal
e o império taí
pra levantar seu astral
Se liga no meu carnaval
serrinha vem pedir respeito
temos que olhar de outro jeito
quem nasceu diferente
e venceu preconceito
A gente tem que admirar
harmonizar pra ser feliz
diferença social, pra quê?
Tá na cara que a beleza
está nos olhos de quem vê”

Esse samba-enredo e outras expressões do tipo podem ser alinhadas a expressões como: “ele é cego, mas anda como uma pessoa normal”; “ela tem essa deficiência, mas vai à escola como todas as crianças normais”, “Hoje é normal homem gostar de homem”, “eles são casados, mas têm uma vida normal, ninguém desconfia de nada”; “ela tem síndrome de Down, mas é bonita” são flagrantes de um momento da nossa sociabilidade na qual a tentativa de superar estigmas convive ainda com a noção arraigada de norma-padrão. Vivemos o respeito a estes grupos ou somente uma construção de discurso “politicamente correto”?

Para Amaral (1995), trata-se de observar que o atributo deficiência termina, ainda, como única característica digna de nota para a compreensão da identidade da pessoa estigmatizada. A autora aponta, inclusive, que a deficiência assim é negada, muitas vezes, numa perspectiva de compensação, por exemplo, “ele é cego, mas é como se não fosse...”.

As novelas da Rede Globo de Televisão têm dado destaque a personagens típicos dos grupos estigmatizados como: os homossexuais, em *Senhora do Destino* (2004); o deficiente visual e homossexualidade, em *América* (2005); doença mental e homossexualidade, em *Belíssima* (2005-2006); Síndrome de Down, em *Páginas da Vida* (2007); negros em destaque social e paraplegia, em *Viver a vida* (2009-2010); deficiência visual, em *Caras e Bocas* (2009); os intocáveis, em *Caminho das Índias* (2009); negros protagonistas e homossexualidade, em *A*

Favorita (2008-2009); favela e homossexualidade, em *Duas Caras*²². Isto mostra: naquele que é o meio de comunicação mais poderoso do país algumas das questões discutidas nesta dissertação estão em voga. Grupos não hegemônicos tais como as pessoas com deficiência, contudo, são mostrados de forma estereotipada e, em geral, em situações de superação das dificuldades. Isto, embora retire tais pessoas de uma situação de “invisibilidade social”, continua a enfatizar a relação dicotômica e de oposição entre “diferente” e o “normal”.

O corpo da pessoa com deficiência continua assim em constante comparação com o dito corpo normal. A representação do corpo é constantemente associada à magreza, beleza, brancura, juventude, produtividade, tornando-o um produto, um rascunho a ser corrigido e/ou um acessório da presença e consumo. Somos cada vez mais seduzidos a identificar a beleza dos corpos com juventude, a juventude com saúde, daí a afirmação de Del Priore (2000) de que a identidade do corpo feminino corresponde ao equilíbrio entre a tríade beleza-saúde-juventude. Assim também é para o homem, criança, idoso.

Tucherman (2004) refere que imagens ideais do corpo humano levam sempre à repressão mútua e à insensibilidade, especialmente entre os que estão fora do padrão valorizado para produzir e, especialmente, consumir. O corpo é hoje alimentado com discursos que homogeneízam padrões estéticos, de comportamento e de gesto, dentro de esquemas de aprisionamento.

A identidade da pessoa enquanto indivíduo é vista como estando assente na interface entre um corpo físico específico, resultado da troca de material genético na reprodução, e a sua personalidade, pertencente ao domínio da mente e da psique. É graças a esta que se pode deixar um legado para lá da morte, quer seja através da simples transmissão de um nome, de uma fotografia onde a personalidade é suposta emanar da representação do corpo, ou de uma obra (ALMEIDA, 2004, p. 11).

²² Pesquisa realizada pela autora deste trabalho em *sites* sobre novelas globais em Fevereiro de 2010.

Contudo, vivemos a “paranóia da beleza inatingível²³”. Está nas capas das revistas e mídias em geral o devir físico, o padrão corporal instituído para a manutenção de uma hegemonia e uma ordem, sustentada pelo controle e pela disciplina sob a falsa capa de liberdade de escolha. Ou seja, caso você possa, é possível comprar um nariz novo, novos seios. No caso da pessoa com deficiência física, por exemplo, a compra de uma cadeira de rodas de qualidade ou de uma prótese de última geração continua acessível a poucos. O que importa, na verdade, não são as necessidades específicas de corpos singulares, mas o consumo de produtos para o alcance do “corpo” mais próximo ao ideal de perfeição presente na mídia.

Na contemporaneidade, com valores concentrados no culto ao corpo, a beleza e a higiene se tornaram pontos de referência na defesa ante o contato com o outro e a terrível ameaça que o outro nos provoca. A moral civilizada domou nossos corpos e cada vez mais tem nos afastado de nós mesmos e do contato com os demais

É neste nível micro, quase imperceptível, da incorporação dos esquemas de diferença e desigualdade, que se joga uma política de baixa intensidade, uma micropolítica de difícil intervenção por parte da usual macropolítica. É a política do face a face, do encontro casual de rua, da visibilidade confirmadora do que nos rodeia. Tal acontece em praticamente todos os níveis de identidade social que são também níveis de desigualdade e diferença: o gênero, a sexualidade, a raça, a etnicidade, a classe, a deficiência, a idade... O corpo parece ser o sustentáculo e a justificação extra-social para certos arranjos sociais (ALMEIDA, 2004, p. 11).

A exaltação ao corpo é de certa forma a negação dele enquanto linguagem subjetiva e cultural. A exaltação de certos modelos de corpos é a negação de outros. A beleza que reveste os produtos de consumo não se inscreve como algo vinculado ao gosto singular; pelo contrário, inscreve-se como norma a ser seguida por todos que queiram ser incluídos na rede social. Rejeitar ou não se adequar a esse estilo de vida esteticamente ideal é estar à margem da sociedade: é ser o

²³ Título de mais um matéria que aborda a temática de corpo e padrão de beleza. Istoé N° Edição: 2100 | 05.Fev.2010

estranho, o excêntrico, o anormal.

Tal perspectiva tem na escola, como instituição social, um dos espaços de exaltação de certos modelos de corpos. Faz-se necessária a crítica a tal abordagem, bem como a uma das instituições que ajudam a criá-la.

3 A educação do corpo: o papel da escola

Ainda no Renascimento²⁴, importantes reflexões sobre a educação dos gestos eram divulgadas por manuais pedagógicos. Nóbrega (2005) afirma que estes tratados eram descritos em versos fáceis de serem fixados na memória e no corpo, a forma de bem se (com)portar em sociedade. As regras estabeleciam “padrões de verdade” do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições e do portar-se à mesa, dos encontros, de como se dirigir aos mais velhos etc.

Entre os séculos XIII e XVII, a tais regras começa a ser acrescentada uma noção de higiene cujos procedimentos de controle social se tornam mais severos através de práticas educativas da gestão da alma e do corpo:

Depois da Idade Média, as regras e preceitos, indicações e manuais sobre a postura ereta e correta se transformam numa verdadeira exortação moral para o “decoro do corpo”. Essa moralidade corporal e postural refletem um interesse de magnitude muito maior que a do momento histórico precedente. A com-postura adquire, desse modo, valor moral em si mesma. O corpo fica sugerido pela postura e pela atitude, mais que pela palavra. A moralidade do corpo se instala definitivamente. A partir desse momento, começa uma verdadeira pedagogia corporal-postural, que tende a retificar o corpo e a refletir fielmente a casta e a linhagem a que se representa através do porte (LEVIN, 1997, p. 238).

Levin (1997) assevera ainda: a pedagogia postural que começa no final do século XVII e começo do século XVIII estava atrelada a exercícios repetitivos, a castigos corporais, ao controle do movimento e domínio da postura ereta. Eram

24

O **Renascimento** (ou **Renascença**) foi um movimento cultural e simultaneamente um período da história europeia, marcando o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. O Renascimento é normalmente considerado como tendo começado no século XIV, na Itália, e no século XVI, no norte da Europa. Além de atingir a Filosofia, as Artes e as Ciências, a Renascença fez parte de uma ampla gama de transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas que caracterizam a transição do Feudalismo para o Capitalismo. Nesse sentido, o Renascimento pode ser entendido como um elemento de ruptura, no plano cultural, com a estrutura medieval.

vigorosas regras pedagógicas que desenvolviam um verdadeiro culto das posturas corporais num sistema de regras religiosas que postulavam formas certas de ser e estar para incluir, assim como para excluir e repudiar os que não se “enquadrassem” nessas regras.

Nas práticas pedagógicas religiosas do final do séc. XVII, eram exigidas a com-postura e a posição ereta desde o início. A aprendizagem era organizada em torno dos deveres religiosos, da culpa, do medo, e da coordenação moral. (...) O corpo deveria permanecer rigorosamente “firme, estável e ereto; que a cabeça não esteja inclinada nem para um lado nem para a frente, que não se mexa nem se levante sem motivo...” (LEVIN, 1997, p. 246).

O autor refere-se, também, ao manual de Gabriel G.M. Schreber, que estabeleceu na Alemanha nesta época um sistema “terapêutico” para a disciplina de criança no qual constavam exercícios e técnicas que pretendiam alinhar retidão moral e postural. **Castigos** corporais eram indicados como estratégias terapêuticas necessárias à educação da criança.

A educação corporal se pautou, também, pela ideia, culturalmente cristalizada, de superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. É importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares. O corpo adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, para além de sua condição fisiológica.

Isto ocorre, sobremaneira, com aqueles cujas características físicas serão denominadas gradativamente de anormais, como pontua Foucault (2002), a partir do discurso médico, notadamente, psiquiátrico e jurídico. A noção de normalidade existente a partir da Idade Moderna mostra o requinte gradativo do diagnóstico dos comportamentos julgados não desejáveis. Funda-se a figura do anormal que confronta e legitima a noção de normalidade.

Foucault (2007) é particularmente preocupado com as relações entre o poder político e o corpo, e descreve várias formas históricas da formação do corpo para torná-lo socialmente produtivo. O corpo é um elemento a ser gerenciado em relação às estratégias da gestão econômica e social das populações.

Será com a Modernidade que a regularização começa a ser realizada pela escola com o nascimento dos primeiros sistemas educacionais nacionais em países europeus. A escola torna-se espaço para socializar de forma sistemática parte dos conhecimentos historicamente construídos, visando à formação do ser humano e à preparação para o trabalho. Implicitamente, a escola vem corrigir, constituir, criar, formar, moldar, civilizar e, como asseveram os estudos *foucaultianos*, docilizar o indivíduo e seu corpo de acordo com os padrões exigidos “ideologicamente” no âmbito do modo de produção capitalista. Nos bancos escolares, meninos e meninas aprendem o que é corpo, aprendem as dicotomias e os valores que subjulgam o corpo, assim como aprendem a moral que o escandaliza.

A escola é uma parte da sociedade – talvez, na modernidade, a de maior influência coletiva – que tem como função, grosso modo, “formar” os sujeitos que a ela se submetem segundo uma certa perspectiva/ideal de civilização. Na constituição da Modernidade a escola é uma máquina decisiva para a efetivação dos novos regimes de verdade. Isso, não muito por ser um discurso forte e sedutor, mas sim por sua extensão material sustentada tanto pelo poder macro do Estado moderno, quanto pelas estruturas que sustentam os aparelhos de produção no sistema neoliberal (ZOBOLI etc. e al, 2006, p. 18).

Portanto, dentro desse papel estrutural e ideológico, a escola se utiliza de verdades/estratégias de subjetivação e de materialização sobre o corpo, legitimando padrões corpóreos ideais e diferentes para homens e mulheres, pobres e ricos, brancos e negros, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, empregados e patrões, assim como nega as possibilidades expressivas e identitárias de corpos e pessoas na sua diversidade. Sofre-se na escola uma “domesticação” que silencia os corpos, polindo-os e condenando-os pelos excessos e/ou ausências em nome da civilidade.

Afinal de contas, a partir da primeira e da segunda Revolução Industrial, será necessário tornar os outrora trabalhadores braçais em operários. A escola começa a realizar o controle da transmissão do conhecimento e a formar pessoas capazes de aceitar a nova disciplina do trabalho que se impôs com a industrialização. Para Magalhães (2005, p. 75 e 76), trata-se de compreender que na escola a questão era menos o que ensinar (conteúdos), mas como ensinar para formar novas mentalidades.

Foucault (2007), referência nos estudos de vigilância e adestramento do corpo, foi quem pela primeira vez mostrou que, antes de reproduzir, a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade. Mostrou que, de um lado, a escola retira compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. Mas mostra ainda, por outro lado, que a família como instituição social, também, teve/tem esse objetivo.

As reflexões deste pesquisador permitem, ainda, analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica. Exercer pressão constante sobre os alunos para que todos respeitem as normas, cumpram tarefas é parte de um sistema punitivo com função normalizadora. O *normal* se estabelece como princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação.

Assim, a escola na modernidade se encarregou de disciplinar os corpos, os indivíduos, valendo-se de inúmeras estratégias explícitas, veladas, violentas ou sutis. A organização espacial das carteiras, os mecanismos de vigilância, as recompensas e punições, os modelos a serem seguidos e até mesmo aspectos da organização pedagógica (progressão de conteúdos, mecanismos de avaliação, divisões de horário etc) são apontados por Foucault (2007) como instrumentos de disciplinamento e coerção.

Conforme o autor supracitado, o processo pedagógico corporifica relações

de poder entre professores e alunos que se articulam, principalmente, no discurso que veicula e produz poder; não se trata apenas do poder repressivo, mas do poder que induz e seduz, que é exercido ou praticado articulando saber e poder. Se remetermos este estudo à questão da escolarização de pessoas com deficiência, é possível observar que entre a Idade Antiga e a Idade Média a pessoa com deficiência sofre um processo de marginalização natural que, gradativamente, se torna social.

A escolarização de pessoas com deficiência será criada da Idade Moderna. A educação especial surge no alvorecer da modernidade sob os auspícios da medicina, da nascente psiquiatria. Haverá um embate para saber se o “deficiente” é educável e passível de adaptação social ou se é um “anormal” que deve ser trancafiado em asilos. Repete-se com deficientes o que Foucault (2002) vai pontuar que ocorre com a noção específica de “loucura”. Para Magalhães (2005), a educação especial, além de uma área de conhecimento e atuação, será um dos mecanismos fundantes da noção de normalidade que perdura até a atualidade. Ela exerce o poder de delimitar quem pode aprender “como todos” e quem “aprende diferente” e, assim, precisa de outras metodologias de ensino e disciplinamento.

Foucault (2007), por sua vez, nos faz pensar na necessidade de olhar de forma mais atenta para as *micropráticas* do poder nas instituições educacionais. Ele argumenta que as formas modernas de governo revelam uma mudança para o poder “disciplinar”, que é exercido por meio de sua “invisibilidade”, através das práticas e tecnologias normalizadoras que agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento. Os que transgridem as normas sofrem punição social, punição intelectual, punição sobre sua vontade, punição sobre a individualidade e punição ao seu corpo. São enviados aos asilos, presídios, escolas especiais.

Os meios coercitivos de vigilância e de controle rigoroso aliados a outras regulamentações formam um sistema punitivo, este, composto por dispositivos disciplinares que fazem funcionar normas gerais da educação. Essas normas permitem a aplicação de *micropenalidades* os desviantes que cometam atrasos, ausências, interrupções das tarefas, desatenção, negligência, falta de zelo,

grosseria, desobediência, tagarelice, insolência, atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira, imodéstia, indecência (FOUCAULT, 2007).

A educação para o corpo na escola está explícita nas disciplinas e conteúdos que envolvem a Educação Física, a higiene, os trabalhos manuais, e a História Natural (ciências humanas) e implícitas nos discursos e ações que envolvem estética, saúde, comportamento e gesto. Na educação especial, notadamente até a década de 1970, os manuais frequentemente estudam sexualidade e aprendizagem do deficiente como categorias à parte, ou seja, são muito utilizadas escalas de desenvolvimento humano para mostrar o que falta aos considerados deficientes para serem “um de nós” (não deficientes).

Os agentes operantes do controle e da normalização do corpo, do comportamento, da estética, dos gestos e dos discursos referentes a ele, ao longo da história, regulam as instituições que compõem a sociedade, como igreja, família, Estado, prisões, asilos e escola, dando sentidos e significados muitas vezes dissociados da realidade objetiva e subjetiva da vida individual e coletiva de seus sujeitos. São estes espaços de modelação e socialização que em sua prática externalizam pedagogias corporais existentes na escola.

O *poder da disciplina* presente nas instituições escolares se utiliza de mecanismos que efetivam a disciplinarização dos indivíduos que a compõem. Segundo Foucault (2007), esses mecanismos permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade é o que podemos chamar as ‘disciplinas’.

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (...) E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os

indivíduos nesse campo permanente e contínuo (FOUCAULT, 2007, p. 158).

O poder disciplinar envolve todos como agentes disciplinadores e disciplinados, como vigilantes e vigiados. Na relação entre contextos macros e micros, escola e sociedade, tanto professores quanto alunos disciplinam e são disciplinados. Por sua vez, as pessoas com deficiência na escola moderna vivem sob um constante “auto de acusação”. São acusados de lentos, pervertidos, estranhos, imorais pelo poder disciplinar.

A disciplina exige um espaço específico para seu exercício, um espaço no qual os indivíduos possam ser vigiados nos seus atos, que tenham seu lugar específico para visualizar seu comportamento para poder sancioná-lo ou medir suas qualidades. A sala de aula e os espaços destinados ao recreio são exemplos desse espaço, onde a vigilância e o controle se efetivam na escola na presença de todos que fazem parte da cultura escolar: do diretor, dos vice-diretores, da supervisão pedagógica, da orientação educacional, dos professores e finalmente dos alunos. Essa hierarquia fundamenta um controle de uns sobre os outros que se modifica a cada espaço. Na sala de aula, professores são agentes da disciplina; no recreio os alunos tornam-se agentes.

O poder disciplinar usa como forma de coerção uma relação que compara os melhores e piores alunos, construindo, essencialmente, uma relação hierárquica de qualidades. Essa hierarquização não remete somente aos alunos dentro de uma classe, ela existe entre todas as classes da escola. Assim, as outrora classes especiais²⁵ foram espaços para os que não se beneficiavam dos processos comuns de ensino, rapidamente chamadas de salas dos “doidos”, dos “coitados”, delimitando uma escolarização baseada em estigmas. O acesso de alunos com deficiência às salas regulares, como proposto pela educação inclusiva, não sobrepuja o processo de estigmatização, embora a convivência seja essencial para a construção de

²⁵ As Classes Especiais foram ambientes em que se ofereciam serviço de natureza pedagógica, prestado na unidade escolar mais próxima da residência de alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência física / múltipla, que requeiram acompanhamento contínuo, recursos, ajudas e apoios intensos, e exijam adaptações curriculares significativas, que a classe comum não consiga prover.

espaços de aceitação.

O receio dos alunos quanto às sanções que vão receber, caso infrinjam as normas, demonstra a eficácia das penalidades e o funcionamento da engrenagem do sistema punitivo. Essas punições são expressas através de suspensões, expulsões, reunião com os pais, redução nas notas, mudança de classe e, dependendo da gravidade, ocorrência policial. Ou ainda da ameaça de envio para a “classe especial”, a “sala de atendimento especializado”. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2007).

Será ainda a escola um espaço fechado e vigiado em toda sua extensão, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, como afirma (FOUCAULT, 2007)? Será a escola lugar de vigilância constante e controle sobre todas as movimentações na escola?

Nas escolas as práticas transgressoras são “registradas”, estas relatam as ações dos alunos e dos professores. Através dessas “ocorrências”, ambos podem ser suspensos ou expulsos dependendo da gravidade do ocorrido.

Eu não quero dizer que o Estado não seja importante; o que eu quero dizer é que as relações de poder, e, conseqüentemente sua análise se estendem além dos limites do Estado. Em dois sentidos: em primeiro lugar porque o Estado, com toda a onipotência do seu aparato, está longe de ser capaz de ocupar todo o campo de reais relações de poder, e principalmente porque o Estado apenas pode operar com base em outras relações de poder já existentes. O Estado é a superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família parentesco, conhecimento, tecnologia etc (Foucault, 1980, p. 122)²⁶.

²⁶ FOUCAULT, M. L'impossible prison, recherches sur le systeme pénitentiaire au XIX siècle. Paris, Éd. du Seuil (Apud MAIA, 1995, P. 88).

Os discursos e práticas de professores e gestores, pais, comunidade e diretrizes governamentais mostram direta ou indiretamente como se pensar/formar/educar/escolarizar o corpo do homem/da mulher, como devem se comportar, como devem ser.

Filmes como *Ao mestre, com carinho*²⁷, *Escritores da Liberdade*²⁸ e *Mentes perigosas*²⁹, dentre outros, retratam casos de escolas no final do século XX com dificuldades em lidar com alunos vistos como desviantes, por serem entendidos como indisciplinados, violentos, desinteressados, hostis; alunos que confrontam as regras da escola e os professores. Questionam o papel de uma educação que não “serve” para eles e criam-se pedagogias para lidar com eles, e isto constitui processos de estigmatização.

O que dá sentido, nessa complexa maquinaria de poder, à escola é seu papel específico na constituição de homens úteis para não só produzir os bens, mas também para vivê-los, apropriá-los e consumi-los no contexto da sociedade capitalista. Por isso, esta concepção que divide o ser humano em corpo/mente, em corpo/máquina é produzida com os efeitos do poder. A educação escolar está atrelada a ideologias que constroem conhecimentos científicos muitas vezes dissociados de uma ética que pergunte pela implicação prática desse conhecimento sobre a vida das pessoas e de seu entorno sócio-cultural.

No ambiente escolar, os saberes que emergem desta visão de ser humano fragmentado produzem e fazem circular significados próprios do exercício de poder construídos historicamente.

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “nãomovimento”. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são

²⁷ To Sir, with Love, James Clavell, Sony Pictures: Inglaterra, 1967.

²⁸ Freedom Writers, Richard LaGravenese, Paramount Pictures: Alemanha / EUA, 2007

²⁹ Dangerous Minds, John N. Smith, Buena Vista: EUA, 1995.

raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de bomcomportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

A separação corpo e mente ainda está presente na escola. Com discursos e práticas que, desenvolvidos sob o paradigma desta dicotomia, incrementam as relações de poder em prol de ajustes sócio culturais relativos aos modos de pensar (mente) e aos modos de agir (corpo) do humano (ZOBOLI etc. e al, 2006). Temos uma escola que enfatiza o cognitivo em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento e reforça a dicotomia corpo/mente. Dimensões como a expressiva, a afetiva, a emocional ficam esquecidas e tendem a ser trabalhadas minimamente, apenas nos primeiros anos de escolarização.

Faz-se necessário, contudo, reforçar que a educação escolar é apenas uma, entre muitas práticas sociais, a qual a humanidade utiliza para realizar a tarefa de socialização e “adestramento” de seus integrantes no sentido de educá-los a um certo modelo ideológico e cultural.

Na escola, o corpo, como objeto de disciplina escolar, será caracterizado sob o enfoque da infância, da pré-adolescência e adolescência, das relações sociais; enfim, do desenvolvimento humano e/ou mesmo numa perspectiva da “linha de montagem do homem do sistema” – o que caracterizaria a instituição escolar apenas como uma “fábrica”, e não como um centro de formação humana dos quais todos nós somos co-responsáveis (SOUZA NETO etc. et al, 2005, p. 359).

A este respeito o clipe musical *Another Brick In The Wall II* (criado a partir do filme **The Wall**) da banda Pink Floyd surpreende pelas imagens metafóricas e reais que aludem ao formato ideológico das escolas e seus resultados disciplinadores sobre os sujeitos, assim como a estratégias de adestramento e controle do corpo e do movimento. As salas com carteiras enfileiradas,

padronizadas, organizadas para o não movimento e para a obediência; o professor que humilha o aluno que lê poesia, punindo-o por ser diferente e por ousar enfrentá-lo mesmo sem dizer nada; e os alunos caminhando em filas, iguais, para uma maquinaria que irá destruí-los são cenas que ilustram bem o que argumentamos neste estudo.

O imaginário social considera o professor alguém que deve impor respeito, afinal ele é o arauto da disciplina. Para isto, seu corpo reveste-se de rigidez e hipertonicidade; somam-se a isto as horas sentada diante do computador, de livros e cadernos. Isto implica em uma rotina de trabalho que pode levar ao adoecimento. As marcas que as experiências escolares deixam em cada indivíduo, aluno ou professor que a frequenta não podem ser apagadas instantaneamente.

O movimento possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. Contudo, há um preconceito contra o movimento e, para a maioria dos professores, é mais civilizado permanecer rígido, quieto, calado ou falando baixo. Isto disciplina os corpos infantis a uma rotina imobilidade em cadeiras desconfortáveis. Assim, o movimento na escola fica restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Para crianças com deficiência o “respeito” a esta regra torna-se mais doloroso na medida em que sua forma de interação com o mundo diverge daquela procurada pela escola.

Para Strazzacappa (2001), professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos considerados indisciplinados são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, não somente porque o aluno necessita ficar sem movimentar-se, mas pelas

características dos métodos e conteúdos de ensino, que o colocam num mundo bem diferente daquele em que ele vive, pensa e interage com seu corpo. Toda a aprendizagem para ser incorporada precisa, antes, passar pelo corpo, ser experienciada corporalmente.

Observa-se uma dualidade nesta relação, ou seja, de um lado o aluno que se mantém quieto, quando a norma escola prescreve, recebe como prêmio a liberdade de movimento. De outro lado, o aluno que se move em demasia - quando não é permitido - recebe como punição, por exemplo, não ir ao recreio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto e, mais ainda, revelam que o movimento na escola pode ocorrer desde que restrito a momentos previamente definidos pelos adultos.

Porém, na escola, há professores que se assumem como agentes de desmonte desta realidade porque o processo de disciplinamento corporal não é absoluto. A instituição escola deixa brechas para a possibilidade de se pensar a quebra da dicotomia corpo-mente.

Para Mendes e Nóbrega (2004), é necessário pensar uma nova função para o corpo na educação e na escola. Trata-se de compreender que o corpo não é apenas um instrumento para práticas educativas, ou seja, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. A escrita, a fala, as artes são produções que evidenciam o corpo da pessoa que as produz; assim faz-se necessário avançar para além do aspecto da instrumentalidade.

Talvez seja este o desafio para professores que têm a oportunidade em algum momento de sua formação/atuação deparar-se com questões relacionadas ao corpo e ao movimento. Magalhães (2007, p. 157), por exemplo, mostra em sua experiência com a disciplina Psicomotricidade no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará que, a partir de vivências corporais, a “formação ganha outra dimensão quando não enfatiza apenas o cognitivo, o conceitual, trabalha a imbricada relação corpo-mente-emoção e, dessa forma, explora toda a gama de potencialidades que as pessoas têm e desconhecem”.

Espaços de formação que coloquem o corpo e a diversidade desses corpos em “discussão e movimento” podem repercutir na criação de uma escola que supere os impasses de uma instituição marcada pelo primado cartesiano da separação corpo-mente, da instrumentalização para o mercado. Uma escola que se cria sob o primado da “normalidade” e do “poder disciplinar”.

A história nos mostra que a disciplina do corpo constituiu a identidade das pessoas. Identidades afetadas pela afetação dos corpos pela cultura, em especial pelas tecnologias de comunicação, mantendo-os sob constante vigilância. Antes a vigilância era feita pela Igreja, pela família, pela escola; hoje, a mídia com seus *sites*, revistas e manuais de autoajuda “vendem receitas” para o corpo adequado.

A educação dos corpos – não o seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares, recolocá-los na centralidade que eles têm na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura. A escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, hábitos e preconceitos. É importante momento no processo de construção da identidade reforçando padrões, estereótipos e representações sobre segmentos sociais.

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós nos comunicamos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando, dentre todos, quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos.

Reflico, então, que o estudo sobre as representações do corpo no cotidiano escolar podem ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação como, também, podem nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo.

O estudo sobre o corpo com deficiência como um dos ícones da identidade da pessoa com deficiência presentes nos processos educativos escolares e não-escolares poderá nos apontar outros caminhos, além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos.

Foucault (2007) enfatiza que o poder não é disciplina, esta é simplesmente uma maneira de que o poder pode ser exercido. Ele também usa o termo "sociedade disciplinar", discutindo sua história e as origens e as instituições disciplinares, tais como prisões, hospitais, asilos, escolas e quartéis. Foucault também especifica que, quando ele fala de uma 'sociedade disciplinar', ele não está se referindo a uma 'sociedade disciplinada'.

Além de todas as possibilidades de descrição do corpo como algo concreto, há toda a dimensão da subjetividade que envolve a identidade do sujeito. O corpo não é somente o somatório das partes anatômicas que o compõem; os elementos subjetivos que o complementam conferem uma singularidade. Todo corpo é composto de uma série de componentes e atributos físicos, simbólicos vivenciais, porém o que torna cada corpo singular é o tocante à sua subjetividade.

Historicamente, os processos de disciplinamento do corpo considerado deficiente são mais ferozes e menos sutis. Alunos surdos que se comunicam pela língua de sinais (sua língua natural) tiveram mãos amarradas na escola e foram, brutalmente, por vezes, obrigados a falarem, cegos foram educados para se comportar como os que veem, pessoas com deficiência mental vestem-se de roupas de cores neutras por saberem que seus comportamentos chamam a atenção da audiência e são retaliados³⁰.

A educação é algo que não está presente em todas as épocas do mesmo modo; ela muda de conteúdos e de forma e acompanha os movimentos da sociedade. Franco (2001) contribui quando diz que cada momento histórico cria necessidades objetivas de formação do próprio grupo humano, bem como os meios

³⁰ O ator Sean Penn no *making off* do filme "Uma lição de amor", em que interpretou uma pessoa com deficiência mental, fala sobre este aspecto.

formativos da civilização. Todas as práticas sociais se exercitam a partir de intencionalidades explícitas ou não. A sociedade precisa pensar numa educação que contemple o ser humano em todas suas dimensões, enquanto corpo e mente e espírito, enquanto ser histórico, biológico e social, enquanto sujeito psíquico, afetivo, corpóreo, motriz, criativo e expressivo. Sem deixar de considerar que existe uma materialidade e uma subjetividade que se manifestam no corpo.

No processo de educação inclusiva, a pessoa com deficiência, por ter um corpo julgado diferente, é convidada tanto ao convívio cotidiano na escola, como a ter acesso ao conhecimento socialmente construído e acumulado pela humanidade. Resta investigar como esta escola com toda a carga de disciplinamento herdado pela modernidade lida com tais pessoas.

4 O Corpo das crianças com deficiência na escola: inclusão e ausências

A exposição descritiva e adensada foi importante para compor uma visão ampla da realidade escolar em questão, permitindo, assim, que de cada episódio possa emergir uma rede complexa de sutilezas, que nos remetem ao cruzamento com outros campos conceituais (gênero, classe, formação do pedagogo, gestão e políticas educacionais) que não estão no foco, mas que têm incidência e relação com a temática escolhida. Esses episódios, que estão para além do recorte do nosso objeto, servem para que o leitor possa fazer inferências, para além do ponto de vista da pesquisadora. Abaixo, segue tabela com roteiro de explanação dos resultados:

4.1 Escola Jardim - o campo de pesquisa
4.2 As professoras e o que falam sobre a inclusão
4.3 O estranhamento
4.4 Eu, tu, eles e os outros 4.4.1 Modos de vestir e falar
4.5 Dinâmica, movimento, inclusão: a relação entre corpos no espaço da sala de aula 4.5.1 Movimentos 4.5.2 Professora – aluno: uma linha tênue entre relações e práticas 4.5.3 Contatos e interações 4.5.4 De igual para igual? 4.5.5 Do que se trata a indisciplina?
4.6 A sala do Atendimento Educacional Especializado e a inclusão aparente
4.7 O recreio: presença corporal e ausências significativas 4.7.1 Turma dos meninos e turma das meninas 4.7.2 Turma do futebol 4.7.3 Turma do boné
Tabela 4 – Roteiro de explanação dos resultados

4.1 Escola Jardim - o campo de pesquisa

A escola faz parte de um Centro Municipal de Educação e Saúde - CMES, pois ela integra escola e posto médico. Está situada na Zona Oeste da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, em um bairro onde vivem 21 mil pessoas³¹, e faz parte da Secretaria Executiva Regional III - SER III³², órgão subordinado às secretarias administrativas, incluindo a SME.

A escola tinha em seu quadro (Jul/2009) 19 alunos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental I. Segundo a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, foi uma das primeiras escolas de Fortaleza a matricular alunos pertencentes ao público alvo da educação especial, ainda no ano de 2005. A tabela abaixo mostra os tipos de deficiências dos alunos matriculados no Fundamental I:

Deficiência	Idade	Série
Deficiência acentuada	11/2001	1 ^o
Hiperatividade	11/1999	2 ^o
Hiperatividade	06/2000	3 ^o
Hiperatividade	11/1996	5 ^o
Hiperatividade	07/2000	2 ^o
Indefinido	Não informado	5 ^o
Mental	12/1997	2 ^o
Mental	06/1993	5 ^o
Mental	11/1999	2 ^o
Mental	04/1987	4 ^o
Mental	11/1995	5 ^o
Paralisia Cerebral	09/1987	4 ^o

³¹ Dados em: <http://tvverdesmares.com.br/cetv1aeducacao/meu-bairro-na-tv-no-joquei-clube/>

³² Fazem parte da SER III os bairros: Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bonsucesso, Bela Vista, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Padre Andrade, Parque Araxá, Pici, Parquelândia, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha.

Paralisia Cerebral	08/1987	2 ^o
Quadros psicológicos ³³	09/1999	3 ^o
Quadros psicológicos	11/2000	2 ^o
Quadros psicológicos	01/1999	3 ^o
Quadros psicológicos	01/2002	2 ^o
Quadros psicológicos	09/1998	2 ^o
Síndrome de Apert	09/2000	1 ^o
Tabela 5 - Tipos de deficiências dos alunos matriculados no Fundamental		

O Conselho Escolar é atuante e conta com uma rede de pais que participa ativamente das atividades da escola, inclusive fiscalizando a matrícula de alunos com deficiência. Uma parte do corpo docente é atuante nos sindicatos dos professores, veste camisas de seus grupos políticos e se reúne na escola.

Quem vê a escola pelo lado de fora não tem a dimensão do que é a escola por dentro. Há dois grandes portões pretos de ferro que só abrem às 7 horas e às 13 horas para a entrada de alunos do turno da manhã e tarde, fechando 15 minutos depois. A impressão à primeira vista é de uma escola pequena, contudo o espaço é amplo. Os primeiros sentimentos diante dos portões fechados, no primeiro contato com a escola, foram de ansiedade diante do trabalho que havia pela frente e de medo quanto ao processo que se desenvolveria a partir do encontro com os alunos.

Jardim conta com o prédio administrativo que reúne as salas da secretaria, diretoria, xérox, biblioteca, auditório, sala de higiene bucal, sala dos professores e com dois pátios ao redor dos quais se concentram as salas de aula. Entre o portão (entrada/saída) e esse primeiro prédio há um espaço amplo, de chão calçado com árvores usado como estacionamento. Em volta do segundo pátio fica a Educação Infantil, *playground*, horta e jardins. Ao redor e anexo ao segundo pátio, ficam séries do Ensino fundamental, refeitório, sala de informática, coordenação,

³³ *Quadros psicológicos* e/ou psiquiátricos: TDAH, depressão, ansiedade, estresse etc.

palco e sala de Atendimento Educacional Especializado. Ao final, a quadra de esporte coberta e o posto médico de saúde que tem um portão de acesso para a escola.

Aos meus olhos, a Escola **Jardim** rompe com o preconceito e estigma de que escola pública é sucateada. A escola comemorou em 2008 a construção de novas salas de aula e do banheiro adaptado para crianças com deficiência, assim como reformas de reparação e ampliação, o que gerou o aumento da capacidade de 750 para 1.250 vagas.

Nas paredes, muitas informações sobre os recursos financeiros que a escola recebe, cartazes com chamadas “democráticas” para a participação de toda a comunidade escolar no conselho, cartazes sindicais, cartazes com frases bíblicas e sobre respeito ao patrimônio e ao próximo. Nas portas de todas as salas, há, por iniciativa da professora do AEE, placas com informações escritas em Braille, Libras e Português - o que demonstra o cuidado com a comunicação acessível e passa a ideia de que há na escola também alunos cegos e surdos, o que não condiz com a realidade. Em conversa informal com professora da sala do AEE, quando perguntei sobre a Ausência desse público, ela diz que a Secretária *controla* a matrícula e encaminha alunos cegos e surdos para outra escola.

Seguindo na descrição do campo, não há rabiscos ou pichações e 2/3 das paredes do segundo pátio são de cerâmica. Na parte de cima da cerâmica, há pinturas de desenhos infantis da TV como nas salas, assim como cartazes que ilustram histórias, alfabeto, natureza e frases. Não se vê no chão lixo ou sujeira e sempre ao final do intervalo todo o chão é varrido. A escola, além de limpa, é estruturalmente organizada. O único espaço que se apresentou descuidado foi o refeitório com as cadeiras amontoadas sobre as mesas e sem iluminação.

A sala do Atendimento Educacional Especializado tem toda uma decoração lúdica e a seguinte frase: *O que temos de igual é o fato de sermos diferentes* sobre os personagens “especiais” da Turma da Mônica. Frase essa que constrói o discurso da diferença em oposição ao igual e não ao *normal* - num verdadeiro elogio

à diversidade. Os atendimentos são feitos em uma mesa, no computador ou no chão sobre um tapete de EVA. A mesa é redonda (quatro lugares) e sobre ela há muitas pastas, papéis, caixas. A sala do AEE, dedicada ao trabalho com os alunos com deficiência, tem um banheiro adaptado exclusivo, bons e ótimos equipamentos (DVD, computadores, TV), uma diversidade de material didático e possui ar-condicionado, assim como a sala da diretoria, da secretaria, a biblioteca, a sala de informática.

Em todas as salas de aula, há portões de grade e cadeados que são trancados no intervalo. Algumas estão em círculo, outras em fileiras. É possível dizer que cada sala foi um retrato fixo durante o período em que fiquei e diz muito, não só da forma didática e pedagógica como da postura corporal, gestual e ideológica das professoras.

Diante de uma série de sinais positivos como os já citados acima, indicadores de práticas afirmativas de uma escola inclusiva, dois cartazes, reflexo de uma ideologia, merecem destaque: o primeiro foi colocado na parede da diretoria com a seguinte frase: *Servir engrandece a alma*; e o segundo, na semana da consciência negra em todas as portas das salas de aula, sobre fotos de crianças negras: *Não existe raça negra, existe raça humana*.

O incômodo que essas mensagens causaram levaram-me de imediato a realizar uma série de conexões teóricas. No primeiro caso, a frase remeteu à questão da *docilização* dos corpos para a manutenção de uma dada ordem através de uma educação pública de massa voltada para o ideal de servir, tal qual esquadrinhou Foucault (2007). A segunda frase trás para esta escola um debate que ocorre em nível macro sobre o conceito da não existência de raças, e denuncia, no mínimo, uma confusão conceitual que nega uma diferença na tentativa de afirmá-la.

A escola escolhida apresentou a implementação das políticas de inclusão (inclusive investimento público), marcas discursivas de suas contradições e alunos com deficiências no perfil que eu desejava, revelando-se, assim, um ambiente adequado para minha investigação.

4.2 As professoras e o que falam sobre a inclusão

A professora Girassol tem 50 anos e há três é responsável pelo atendimento na sala do AEE e pela inclusão na escola pesquisada. Há quase oito anos começou a trabalhar com *alunos deficientes*³⁴ na sala de aula comum. É formada em pedagogia e letras, especialista em psicopedagogia, com formação em LIBRAS, Braille e Tecnologia Assistiva. No período em que eu realizava a pesquisa, seu neto nasceu com Síndrome de Down. O Atendimento Educacional Especializado deveria ser exclusivo dos alunos matriculados com deficiência, entretanto, Girassol comenta que todos aos alunos com dificuldade de aprendizagem ou distúrbios de comportamento são encaminhados pelas professoras ao AEE, com a “desculpa” de terem TDAH. Contou-me que são comuns alunos ativos serem medicados com Ritalina³⁵ por serem diagnosticados com hiperatividade: *O menino hoje em dia não pode se mexer que é hiperativo*. Foi Girassol que me apresentou a escola, os alunos e as professoras e foi com ela que tive inúmeras e confidentes conversas sobre a vida dos alunos atendidos, sua vida e a rede de conflitos e poder que vive a escola. Seu discurso sobre a educação inclusiva e a inclusão é politizado, polido e seguro. E quando cai em contradições, como no episódio do aluno Primavera, reconhece e verbaliza suas limitações. Sobre a inclusão ela diz:

A minha experiência com a inclusão eu acho extremamente gratificante, porque apesar de ser difícil, lenta, a gente precisa acreditar muito pra ver o sucesso desse aluno, o desenvolvimento dele. É um processo lento, as pessoas não costumam acreditar (...) poderei dizer que sou uma iniciante na inclusão, tem muita coisa pra aprender e muito trabalho a ser feito. Girassol

Magnólia é professora de Lírio e sobre ela não há dados suficientes para apresentá-la, já que a entrevista não pode ser realizada como mencionado no início

³⁴ Na entrevista, se referiu aos alunos com deficiência como alunos deficientes.

³⁵ **Metilfenidato** (nome comercial **Ritalina**) é usado para tratamento medicamentoso dos casos de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), narcolepsia e hipersônia idiopática do sistema nervoso central (SNC).

do trabalho, em percursos metodológicos. Nosso contato foi restrito a sala de aula onde poucas vezes ela se aproximou para pedir explicações do projeto, para falar das dificuldades de aprendizagem de algumas alunas e para falas da freqüência de Lírio em sala de aula.

Violeta é a professora da turma do 5º ano A, do turno da tarde. Ela tem 46 anos, é formada em pedagogia, com especialização em biologia e em educação ambiental. Há dez anos está na Rede Municipal de Fortaleza. É professora de Rosa, trabalha dois turnos na Escola Jardim e o turno da noite numa escola pública do Maracanaú. Em nossas conversas e, inclusive, na entrevista, Violeta fala muito do sentimento de despreparo para lidar com a inclusão e que sente a falta do apoio da escola e dos pais dos alunos com deficiência. Seu processo com a inclusão foi bastante traumático, pois lhe rendeu um processo³⁶ administrativo aberto pela mãe do seu primeiro aluno com deficiência. Sobre a experiência ela diz:

*No início foi muito dolorosa, **porque eu não estava preparada**, apesar de saber que a gente nunca está preparada, né, mas como veio assim de repente, não houve antes uma informação que explicasse o professor do que se tratava, principalmente pra mim. (...) **E eu não sabia nem do que se tratava, que tipo de deficiência o aluno tinha**. Eu disse tudo bem, já que ela (outra professora) não pode ficar eu fico. (...) pra minha surpresa o aluno gritava muito na sala, é um menino bom, mas ele tinha um apego a um rádio, quando esse rádio quebrava, ele ficava no desespero e eu também fiquei desesperada. **Porque eu não estava preparada pra trabalhar com aquele tipo**, aquela situação, que eu não sabia como resolver naquele momento, a mãe se ausentava muito da sala e eu ficava sozinha na escola. Violeta*

Ela sente que precisa de uma formação específica para conduzir as relações com o aluno com deficiência e mediar os conflitos provenientes dessa relação. Sua fala faz parecer que, se fosse outro menino a gritar na sala, ela saberia

³⁶ O processo foi decorrência de uma atividade propostas em sala de aula onde a professora trabalhou um texto sobre inclusão dos alunos especiais. Segundo a professora, a mãe alegou que o texto humilhou e constrangeu o aluno em sala. Que a partir daí, ela, professora, fica sem saber como agir.

conduzir e pedagogicamente lidar com a situação, mas, se é o aluno com deficiência, ela sente que não tem preparo para esse “tipo de gente”. Deixando claro que a identidade social estabelecida levou ao estranhamento e ao distanciamento daquele que recebeu o descrédito.

Eu acredito na inclusão, eu acredito que os alunos que frequentam a escola eles ficam mais carinhosos, sociáveis, aprende alguma coisa mesmo aqueles que a gente não sabe trabalhar pedagogicamente, mais eles aprendem sempre algo com os colegas, trocam um pouco de ideia com a professora. Violeta

Seu discurso acima coloca os alunos com deficiência como agentes no papel de aprender a conviver com a diferença. E ela? E os outros alunos? O que aprendem?

Girassol reforça a importância dessa convivência. Entretanto, não percebe o quão importante seria se o discurso incluísse todas as pessoas da escola aprendendo sem necessariamente precisar de uma formação específica para compreender o outro e sua singularidade.

Dependendo da deficiência alguns não vão aprender a ler e nem a escrever, mas eles estão aprendendo a conviver, estão acreditando neles, estão melhorando a autoestima e eu acho que o benefício é inigualável, ninguém pode medir. Girassol

Vale aqui apresentar um episódio que põe em cheque o discurso e a prática de uma professora da escola de referência em inclusão. De longe, avistei alguns alunos no estacionamento, em alvoroço, cercado um menino de aproximadamente 10 anos, introspectivo, que arrancava as plantas do jardim e se machucou. Chamá-lo-emos de Primavera. Muita gente ao seu redor e Girassol cuidava do seu ferimento enquanto orientava a mãe a ir matriculá-lo em outra escola porque não dava para ele ficar na Escola Jardim. Acompanho Girassol até a sala do AEE e ela defende a tese de que o aluno não pode ficar e diz que a Diretora precisa ter pulso firme porque, se as outras escolas não aceitam alunos com deficiência, se

a Escola Jardim abrir as portas para “todo mundo”, a escola perde qualidade. Esse conflito acionou o conselho de pais e durou cerca de uma semana, quando a mãe obteve o encaminhamento da SER-III, que obrigou a escola a matricular. Pude observar o encontro da mãe de Primavera com Girassol em conversa sobre o filho e em seguida ouvi a professora do AEE dizer para mim como ela tinha sido arbitrária e injusta. E que suas atitudes tinham decorrido do medo que ela teve quando viu o menino arrancar as plantas do jardim com uma força que a assustou. O medo diante do estranhamento foi um sentimento que também experimentei quando fiquei sozinha com Lírio.

4.3 O estranhamento

Quando vi Lírio pela primeira vez, chegando à sala de AEE, onde acontecia uma vídeo-aula sobre diferença, algumas crianças se amontoavam na porta e ficaram uns poucos instantes olhando para ele. Ele olhava para mim, para a professora e para as outras crianças. Iniciou-se um burburinho entre as crianças que assistiam ao filme com a chegada dele, algumas viram a cabeça para vê-lo. Ouço uma professora dizer: *O Lírio é lindo*. No tom de quem respondia a comentários como se alguém tivesse dito o contrário. Desejei observá-lo dos pés à cabeça, mas fiquei constrangida e receosa de constrangê-lo. Houve um momento que Girassol me deixou sozinha com Lírio e eu fiquei um pouco apreensiva com o olhar dele e o silêncio, mas logo comecei a tentar uma comunicação através da prancha que estava sobre a mesa.

Em conversa informal com duas estagiárias, elas desabafam sobre tudo que pensam sobre a educação especial e as pessoas da escola. Uma delas diz que Lírio é todo torto e que alunos o imitam. Cena que presenciei duas vezes, nos meses de campo. Uma delas falou que no dia em que foi ficar na sala dele, para substituir a professora Magnólia, achou horrível porque Lírio ficava só olhando para ela. As estagiárias fizeram comentários sobre Rosa e a prima pelo fato de elas só andarem juntas, “É muito estranho”, disse uma delas. Foi difícil ficar só ouvindo e fazendo comentários vagos. Não poder dizer o que eu sinto e penso para não mudar o

discurso sobre o que investigo.

Na turma de Rosa, os alunos quietos e apáticos foram os que me causaram estranhamento, havia cinco que não falavam, não escreviam, não interagiam, não perguntavam e quase não se mexiam na carteira. O comportamento de um menino, o maior da sala em tamanho e idade, chamou minha atenção desde o primeiro dia em que entrei na sala de aula. Ele senta de costas para a turma, de frente para o quadro, encurvado, tirando e colocando as mesmas coisas dentro da mochila, durante toda a aula, em todas as aulas. Na terceira aula, perguntei sobre ele à professora, informando esta que ele tem 15 anos e já está pela quarta vez no quinto ano, sempre com o mesmo comportamento. Para Violeta, ele é o aluno mais diferente que ela tem: *Mais diferente é ele devido ele só se sentar de lado, nunca o vi sentar de frente, e ele gosta muito de canto de parede, então eu acho ele diferente.*

Quando levei para Girassol as informações sobre o aluno, desconfiada que ele fosse autista, ela, que não sabia da existência desse aluno, chamou sua mãe e começaram a reunir dados que confirmaram a suspeita. Por 4 anos, a professora ignorou a existência de um aluno autista.

4.4 Eu, tu, eles e os outros

Lírio é um menino de 11 anos, tem a pele branca e cabelos pretos, os braços são longos e finos, suas mãos grandes, dedos longos. Seus pés são virados para dentro. Usa óculos com bastante grau e, na maioria das vezes, está de boné. Achei seu rosto muito bonito. Usa fraldas descartáveis e está sempre arrumado, impecável e cheiroso. Comunica-se emitindo sons, gritos e com as mãos aponta para o que quer que a tia-mãe olhe. Quando fica eufórico, seu corpo treme todo ou balança ao alto seus dois braços. Ele tem gestos e comportamentos de bebê, quando interage com as pessoas e as coisas ao seu redor. Lírio faz travessuras com a tia-mãe e depois ri e dá gritos. Sobre ele a professora Girassol disse em entrevista:

Ele tem paralisia cerebral (...) ele é uma criança que tem muita dificuldade motora. Fisicamente ele é muito comprometido, ele tem um problema de postura na cadeira de roda, ele tenta, mas vai arriando o corpo, tem que ficar todo tempo chamando atenção, o lado direito é mais comprometido do que o lado esquerdo, (...) então ele é muito comprometido realmente e é dependente da mãe pra se locomover. Girassol

Lírio sempre chega à escola acompanhado pela tia - que exige ser chamada de mãe - e é quem empurra sua cadeira de rodas. Seu atendimento na sala de AEE acontece pela manhã, duas vezes na semana, no horário de 10h às 11h. É o único momento em que a tia-mãe o deixa sozinho na companhia da professora Girassol. Na sala de aula, no refeitório ou em qualquer outra atividade, ela acompanha Lírio. No turno da tarde, Lírio chega com sua tia-mãe entre 13h20min e 13h30min, momento em que a escola está mais tranquila sem a movimentação de entra e sai de pais e alunos. O aluno Lírio costuma faltar bastante. Na sala, Lírio se locomove sozinho, entre o quadro branco e as carteiras, empurrando a própria cadeira de rodas, no momento após explicação.

*Ele é criado por uma tia que o adotou, ele é muito bem assistido dentro das possibilidades da família, ele tem fono em casa, tem terapia ocupacional, tem fisioterapia. Só que a mãe que cria protege muito o Lírio, ela chega a super proteger, **ela não confia em ninguém**, então ela traz o Lírio e ela leva, eu passei um ano trabalhando com o Lírio pra conquistar a confiança dela de ficar só com ele e durante esse ano, os comandos que eu trabalhava com o Lírio, ele olhava pra mãe se ela balançasse a cabeça que sim ele obedecia, caso contrário ele não fazia e hoje o Michael evoluiu. Girassol*

Rosa tem 16 anos, está no 5º ano do Ensino Fundamental e faz parte de um projeto de arte-educação na escola. No laudo da matrícula, consta que a aluna tem Deficiência Mental, mas, em entrevista, Girassol diz que ela tem Deficiência Intelectual, decorrente de um tumor cerebral e da cirurgia para a retirada do mesmo. Seu rosto denuncia alguma deficiência mental e física: o olhar dela tem um desvio e

um olho é menor do que o outro; tem a testa alta e grande, seu ombro direito é mais baixo que o esquerdo e o braço tem movimentos limitados. A perna direita parece mais fina e ela puxa a perna esquerda ao andar. Tem uma cicatriz longa e bem marcada que sai de uma orelha a outra, passando por cima da testa. Seus dentes são grandes e tem várias manchas marrons. Seus cabelos ficam constantemente assanhados e suas mãos tremem quando ela mexe nos seus cabelos, com muita dificuldade para arrumá-los. Sobre Rosa, Violeta diz:

*Ela tem uma aparência assim, que eu não digo muito deficiente, mas dá pra notar em alguns traços, o andado, o movimento dos braços e fisionomia dela, que a gente nota pelo rosto dela que ela tem algum problema, mas não dá pra ver que é um problema, digo, maior, a aparência dela é quase que **normal**, apenas tem um andado que dá pra notar uma diferença, mas é pouca. E o olhar também, muitas vezes dá pra perceber que ela tem um pequeno problema. Violeta*

O grifo revela em sua fala o caráter da deficiência como *anormalidade* e da pessoa com deficiência como *anormal*.

Nas entrevistas individuais, foi pedido às professoras que descrevessem Lírio e Rosa e depois falassem o que eles tinham de diferente dos demais alunos, assim como os demais alunos deles. A resposta das professoras quanto a esta relação dá ênfase a aspectos da personalidade, do comportamento e dos limites, nada com relação aos atributos físicos e aos marcadores identitários da identidade social de deficiência. A professora Girassol ressalta que as diferenças são:

... as limitações, as barreiras que eles encontram, porque eles pensam como os outros, sentem como os outros, amam como os outros, são rebeldes como os outros, as vezes que eles querem ser eles são, a diferença mesmo ta na limitação, na barreira. A barreira do Michael é a comunicação e a locomoção. A barreira da Virginia é a lentidão, ela é mais lenta, e é mais sensível, tem uma sensibilidade muito aguçada... Girassol

É possível inferir também, a partir da comparação que Violeta faz, a questão dos limites do corpo e do movimento de rosa quanto à brincadeira e à quietude:

O comportamento dela é diferente, (...), até porque ela é um pouco mais mocinha do que os outros garotos da sala e muitas vezes ela se isola um pouco, não tem as mesmas brincadeiras, parece que ela não gosta muito de brincar da mesma maneira que eles brincam, de falar as mesmas coisas, por isso que eu acho o comportamento dela é diferente. Violeta

Eles brincam mais, se arriscam mais nas brincadeiras, eles não medem consequências das brincadeiras. E ela já tem certa medida, certo cuidado nas brincadeiras, tanto no modo de falar com os colegas da parte mais verbal, quanto na parte de brincar, usando os movimentos, eles são muito mais livres, mais soltos do que ela. Violeta

Quando foi perguntado a Rosa por que não brinca com as outras crianças, ela diz *É porque os meninos me xingam. Eles não gostam que eu fique com eles não. Eles não gostam que eu brinque. (...) É porque eles me xigam e eu não gosto. As meninas também. É eu não gosto. Eu olho (para os colegas de sala). Gosto de ver eles brincarem. Queria (brincar com eles, mas não brinca) com ninguém, eu só fico sentada e olhando os meninos correndo.*

Ou seja, Rosa deseja participar desse movimento coletivo, quer brincar, mas atribui aos colegas as razões de não fazer isso, então ela olha, fica quieta. Para a professora, isso constitui sua identidade de mocinha, enquanto a identidade corporal dos outros alunos é de liberdade.

Quero destacar, aqui, a compreensão de Rosa sobre Ela e o Outro, no caso Eu, a pesquisadora. Em entrevista a Rosa, quando pedi para que me descrevesse, ela disse: *você é Bonita*. Pedi, então, para ela dizer minhas características físicas para uma pessoa cega ou que nunca tivesse me visto, no que ela diz, demonstrando certo domínio de linguagem: ***Ela tem um corpo bonito, é saudável, tem a cara linda. E só***

isso. Ela não verbalizou minha cor. Ao se descrever, contou: Meu cabelo é longo, sou responsável, gosto de estudar, gosto de dançar. Ela não verbalizou suas características físicas, além do cabelo, e nem fez referência a sua “condição” de aluna com deficiência em nenhum momento da entrevista. Então, perguntei o que ela tinha de diferente das outras pessoas, no que prontamente ela responde: *Eu sou branca.*

Rosa não diz que minha cor é negra e diz que a sua é branca. Ela não falou dos meus cabelos (na época, crespos) e falou dos seus. Ela ressaltou o meu corpo e não falou do dela. O que não é valorizado socialmente nela, ela ressaltou em mim (corpo, rosto), o que não é valorizado socialmente em mim, ela ressaltou nela (cabelo longo, pele branca). Então o que é valorizado socialmente é para ser dito, e o que não é deve ser silenciado - eis a lição que sociedade e escola ensinam, e que a pessoa diagnosticada como deficiente mental/intelectual pareceu compreender. Ela tanto vê como nega o atributo que nos leva a ser desviantes e/ou estigmatizados, resalta as qualidades. Isso demonstra, talvez, uma consciência dos atributos que revelam sua identidade social, porém, em nenhum momento da entrevista, ela verbaliza isso, colocando em questão a sua própria deficiência, já que é tida como Deficiente Mental, e a sua identidade estigmatizada. Cheguei a pensar na possibilidade de seu diagnóstico ter sido um erro de laudo.

Os mecanismos de estigmas, criados para hierarquizar diferenças, são tão fortes e poderosos que mesmo uma pessoa com deficiência absorve e reproduz um sistema muito "eficiente", sutil e resistente a discriminação.

4.4.1 Modos de vestir e falar

A forma de falar e vestir de alguns gestores e professores muitas vezes surpreendeu-me. Como o uso de bermudas e chinelas rasteiras e frases do tipo “Ei, gatíssimos”. “Ei, macho”, “É por isso que eu digo que vagabundo merece a pena de morte”. As vestimentas das funcionárias do lanche são shorts, chinelas, camisetas. Algumas usam toucas higiênicas, outras não.

Entre os alunos, a blusa da farda é comum a todos. Mas a parte de baixo varia bastante. Calças, bermudas, shorts (shorts curtos), calças de *lycra*. E nos pés, sandálias, chinelas de dedo e tênis. Há desde alunos impecáveis a crianças com roupas sujas e rasgadas. No recreio, muitas crianças ficam descalças. O visual dos alunos: cabelos soltos, amarrados, tranças, uso dos bonés, maquiagem, blusas por baixo da farda. É comum repetirem o visual: quem vem de boné, vem sempre de boné; quem vem de trança, vem sempre de trança.

Grupos distintos de alunos correm pelo pátio e pelos corredores da escola aos “gritos de guerra”, expressando em linguagem subliminar a violência e estigmatização de alguns: “UH, é a piolhenta”, para uma magrinha, negra dos cabelos crespos. “UH, ó o bebezinho”, para um menino que estava chorando; “UH, *bó* arrambar a porta” e “UH vai ter é peia”, para provocar a briga entre os grupos. Essa última frase mais comum e mais cotidiana. Vejamos um diálogo entre dois meninos:

- Se tu puxar meu caderno, dou um murro, no teu olho pra tu cair pra trás.
- Se a tia te pega dá uma facada no teu pescoço e um tiro na tua cabeça.

A agressividade parte dos alunos como coisa corriqueira e é notada em suas falas e gestos. Um dia um aluno fala para a professora: *Tia fica só olhando pra mim!* E ela pergunta: *E você quer que eu faça o quê?* No que o menino de 13 anos responde: *“Dê um murro no meu olho.”*

Além do já apresentado, chama a atenção o fato de falarem de sexo de forma obscena e falarem sobre drogas com conhecimento de causa: Menino de 10 anos chama outro na carteira e diz: *Faz carreirinha, pra gente cheirar.* E fazem o gesto de usuários de droga..

4.5 Dinâmica, movimentos, inclusão: a relação entre corpos no espaço da sala de aula

A sala do 2º ano é arejada e possui TV, um armário com uma diversidade de material didático e cinco ventiladores. A média de alunos presentes é de quatorze por aula e a idade deles varia de 08 a 12 anos. A rotina foi praticamente a mesma. A professora chega e passa de 20 a 30 minutos organizando papéis, chamada, livros e depois escreve no quadro o conteúdo da aula. Enquanto isso, os alunos conversam e/ou brincam sem muito alvoroço, organizados em grupos separados, sem muita interação entre professora e alunos. Meninas de um lado da sala, carteiras bem próximas, e meninos do outro lado, carteiras mais distantes umas das outras. Lírio senta atrás dos meninos. O quadro abaixo, a posição onde Lírio sentou nos dias em que estive presente.

Professora									
Meninas					Meninos				
1ª. fila	X	X	X	X	X		X		X
		X	X			X	Lírio	Tia- mãe	
			X						

Quadro 1 – Organização espacial do 2º ano – Turma de Lírio

A Sala de aula de Rosa, 5º ano, é ampla, e as trinta carteiras estão sempre organizadas como mostra o quadro. Tem uma média de 27 alunos por aula, na faixa-etária que varia entre 10 e 15 anos. Carteiras em bom estado, pisos e azulejos brancos, quatro ventiladores funcionando dos cinco existentes na sala. Normalmente mais meninos que meninas. Como no 2º ano, meninas sentam com meninas e meninos com meninos, a diferença com a outra turma é que aqui o gênero masculino e feminino interage mais, seja através de conflitos provocados ou de conversar entre dupla (menina-menino). As meninas interagem mais com a

professora e fazem questionamentos durante as explicações. A professora explica olhando mais para seu lado esquerdo, onde estão as meninas. A localização dos meninos e das meninas não é fixa.

X	X	X	X	X
X				X
X				X
Rosa				X
Professora				

Quadro 2 – Organização espacial do 5º ano – Turma de Rosa

4.5.1 Movimentos

A chegada de Lírio na sala de aula tem todo um ritual. Ele entra com a tia-mãe que psra sua cadeira de rodas a dois passos da porta e fica aguardando enquanto a mãe abre caminho até sua carteira adaptada e deixa a bolsa lá. Enquanto ele espera a tia-mãe afastar as carteiras do caminho e organizar suas coisas, olha para todos em sala: para os alunos, para a professora e para mim. Não houve um dia que não me olhasse ou apontasse o dedo para mim. Depois de preparar o caminho, a tia-mãe volta, tira o cinto de segurança que prende Lírio na cadeira de rodas, pega-o no colo, passa por entre as carteiras e os alunos até chegar à carteira adaptada, onde o senta. Esse processo de transferência dura cerca de 5 minutos e é solitário. A professora nem se aproxima. Só uma vez, vi um colega arrastar as carteiras para ajudar a tia-mãe, e Lírio deu gritos como se reclamasse do barulho. O colega o imitou.

A tia-mãe senta sempre ao lado do filho, faz carinhos constantemente, beija-o no rosto, media algumas (poucas) interações entre Lírio e a turma, brinca, copia as tarefas, dá o remédio quando alarma o celular, arruma-o na carteira e levanta a mão dele para que ele responda a chamada. O papel que a tia-mãe exerce ao lado do filho poderia ser feito pela professora junto com os alunos. Sua presença em sala ajuda Lírio a realizar algumas atividades, porém inibe e intimida contatos e

afetos, distancia Lírio dos colegas e da professora mais do que aproxima.

O movimento dos alunos na sala de aula de Rosa se caracteriza pelo corpo sentado durante os exercícios e explicações com caminhadas pela sala para fazer a ponta do lápis ou ir de carteira em carteira conversar ou fazer brincadeiras. O uso do estilete pelos próprios alunos é permitido para que façam pontas de lápis. A maioria dos alunos tem suas próprias garrafinhas com água - o que evita saírem da sala.

Na sala, Rosa é muito quieta na carteira, solitária e muito observadora. Poucas vezes a vi conversando. Na maioria das vezes, senta ao lado da professora, silenciosa e quieta. Sua atenção se divide entre a observar os alunos e a copiar o que tem no quadro, o que predominantemente faz. A professora vez por outra olha para o que Rosa copia e dita ou ajuda na cópia da tarefa. Rosa senta ao lado da professora e conversam, vez ou outra, sobre assuntos variados. Sobre a socialização de Rosa, a professora Violeta disse:

Às vezes acho que ela é um pouco solitária. Tem dia que ela senta próxima a um colega, mas de repente, ela se afasta. Tem dia que ela não quer sentar perto, a preferência dela é ficar mais distante e muitas vezes ela fica solitária e algumas vezes os colegas têm que ter muito cuidado ao fazer alguma brincadeira com ela, porque às vezes com uma brincadeira pequena, ela fica chateada, fica nervosa demais. Violeta

A professora fala como se o problema do isolamento entre Rosa e os demais fosse um problema só dela, como se a professora e os alunos não estivessem implicados nesse processo de aproximação, de afeto e de interação.

4.5.2 Professora – aluno: uma linha tênue entre relações e práticas

A professora tem sempre o cuidado de separar o material didático para

Lírio, mas a atividade dele não tem relação com o que ela passa para os demais alunos. Ela entrega a atividade nas mãos da tia-mãe, olha para ele e mostra que ele tem que pintar as letrinhas. Enquanto ela explica e aponta com o dedo, ele fica olhando. Ela sai e ele fica olhando para o papel, faz a ponta do lápis sozinho e a mãe observa. Esse é o tipo de contato mais próximo que partiu da professora. Assim é também com os outros alunos: não há contato, não há troca de carinhos, não há diálogos. Há um único aluno que recebe demonstrações de carinho da professora: ela passa toda aula perguntando: *Cadê o neném da mamãe?* E ele não olha, não sorri e baixa a cabeça. Pareceu-me constrangido.

Na hora da explicação, a professora diz: *Senta, não é hora de conversar. Ajeitem a fila, hora da explicação.* E assim se comportam os alunos durante a explicação. Há depois espaço para interação entre os alunos e a professora: ela pergunta, eles respondem, eles perguntam e ela responde. E muitas vezes os alunos são convidados a irem ao quadro e vão. Os que não se interessam baixam a cabeça ou ficam quietos, até que Magnólia percebe e chame a atenção deles, perguntando sobre o conteúdo e explicando. Só não é assim com Lírio. Enquanto ela explica no quadro o conteúdo de Adições com Reserva ou lê a história de um livro, Lírio brinca com as tintas na sua carteira e fica assim durante todas as explicações: brincando e observando as outras crianças, alheio às atividades pedagógicas em curso. Em alguns momentos a tia-mãe realiza alguma atividade com ele, tenta fazê-lo pegar o lápis que ele insiste em pegar ao avesso, mostra a atividade no livro para ele pintar. E o que tem no quadro a tia-mãe copia no caderno. Lírio olha muito pouco para o que acontece entre a professora e os outros alunos e não olha para o quadro nem para a professora explicando.

Um dia, Magnólia escreveu no quadro de 01 a 100 e foi perguntando a cada aluno, de um por um, chamando pelo nome, qual era aquele número e todos foram respondendo. Fiquei apreensiva por não saber o que ela iria fazer ao chegar a vez de Lírio e, para minha surpresa, quando ela lhe perguntou: *Que número é esse?*, a resposta veio das crianças que gritaram “ 55” . É possível inferir que o ato das crianças de responder por Lírio foi um gesto de proteção e cumplicidade ensinado ou surgido espontaneamente? Foi um gesto admirável ou preocupante? Uma vez

que, ao mesmo tempo em que é incluído na atividade, Lírio não tem a oportunidade de aprender significativamente os números, pois a atividade em si não é adaptada para ele.

A sensibilidade do gesto, ensinado ou espontâneo, mostra crianças que se colocam no lugar do outro em um momento específico de dificuldade, o que me leva a perguntar: como a inclusão, do ponto de vista da sociabilidade e da convivência social, poderia servir para envolver os alunos de maneira mais efetiva com Lírio em sala, ajudando-o com sua cadeira, sentando ao seu lado, ensinando-o a pegar no Lápis? Por que Magnólia e Girassol não pensam juntas estratégias que envolvessem os alunos no processo de aprendizagem de Lírio, através de um “aprender a conviver”?

A postura corporal da professora aponta uma resistência dela em envolver-se diretamente com Lírio: afetivamente, pedagogicamente e corporalmente. Certo dia, Girassol chama a professora Magnólia à sala do AEE para lhe mostrar as conquistas de Lírio em cada trabalho, cada realização. Magnólia mostrou-se indiferente, ouviu quieta e saiu sem dizer nada.

Na turma do 5º ano, quando os alunos entram na sala, já encontram o conteúdo escrito no quadro (o mesmo que ela utilizou na turma da manhã). Violeta explica a atividade entre 15 e 25 minutos e o restante do primeiro tempo é para que os alunos resolvam exercícios que variam entre responder questionário de geografia e responder 100 continhas de matemática no caderno, a partir dos exemplos apresentados. Enquanto resolvem os exercícios, a professora caminha pela sala em postura de guarda, verificando o que fazem e o que não fazem. A sensação, muitas vezes, era de que sua presença em sala era mais em função da ordem que do aprendizado. Se os alunos a solicitam, explica, tira dúvidas ou media conflitos, no grito e no sermão. Diferente de Magnólia, que ou se omite ou conversa.

Na turma de Rosa, uma menina negra de cabelos lisos e dentes comprometidos é alvo de *brincadeiras* que a relacionam com macaco: *Olha o fulano, vai casar com a macaca, né?* Sempre que ela levanta, o menino diz a mesma frase

e o *fulano* se benze. Outra menina é chamada de “mongol”. Quando surgem conflitos de discriminação, a mediação mais comum é a de pedir para que as crianças encerrem a discussão: “Cala a boca todo mundo e está encerrada a conversa”.

4.5.3 Contatos e interações

Um momento interessante de interações entre os alunos ocorre quando a professora termina as explicações de conteúdo e deixa o momento livre para os alunos conversarem ou brincarem enquanto ela corrige as tarefas, escreve nas agendas, ou tira dúvidas. Nesse momento em que as crianças se levantam e se movimentam, Lírio se inquieta na carteira e grita por sua tia-mãe: *mam mam mam* e aponta para a cadeira de rodas. É quando ela começa novamente todo o processo de transição, agora da carteira adaptada à cadeira de rodas, e o coloca lá na frente, entre a professora e as meninas. É um momento de muita euforia da parte de Lírio, que dá gritos, ri alto, treme e movimenta a cadeira de rodas sozinho, virando-se ora para as meninas ora para a professora. Na maioria das vezes, a professora não esboça nenhuma reação, nem olha, como não olha para os outros e continua fazer suas atividades.

Um outro movimento que ilustra sua postura foi quando um dia, após as atividades, ela coloca o livro na mão de Lírio e fala para ele entregá-lo para a professora. Encostou sua cadeira de rodas na mesa da professora e saiu. Lírio se locomove sobre rodas e deixa o livro cair. A tia-mãe volta e aproxima ainda mais a cadeira de Lírio da professora e a professora nem sequer olha para os dois. A mãe chama a atenção da professora e diz para ela olhar para o filho porque ela quer entregar-lhe o livro. A professora fica imóvel olhando para Lírio. Foi observado um único momento de tentativa de diálogo da professora com Lírio: Após feriado do carnaval, a professora sentada a sua mesa pergunta onde Lírio passou o carnaval, e a tia-mãe não responde. A professora perguntou novamente. E a tia-mãe não responde mesmo. Aí a professora diz que sentiu sua falta.

Onde estiver, Lírio costuma observar bastante outras crianças que estiverem em seu entorno. Na sala do AEE, sua postura é mais quieta e séria, mas em sala de aula. Seu comportamento e gestos são de muita expressividade: dá cascudinhos na própria cabeça, bate as pernas no chão, brinca mexendo as mãos, os braços e as pernas ao mesmo tempo, grita quando uma criança passa ou faz alguma brincadeira, ri, dá gargalhadas. Ele sorri sempre que um aluno ou aluna sorri para ele (espelho). Quando sua professora ou os colegas se aproximam, ele treme, grita, chuta o chão ou aponta com o dedo mostrando para a tia-mãe. É com a mão esquerda, ou dedo indicador, que ele toca a tia-mãe quando quer chamá-la, dando gritinhos para mostrar o que lhe chama a atenção.

É importante apresentar algumas cenas da relação de Lírio com as pessoas da sala de aula: um aluno toca de forma afetuosa o ombro de Lírio enquanto conversa com a tia-mãe. Outro, o mais velho da turma, grita seu nome na maioria das vezes que passa por sua carteira: *Olha o Lírio* e Lírio o observa enquanto o menino caminha e passa por ele. Esse mesmo colega faz algumas tentativas de pegar na cadeira de rodas de Lírio para empurrá-lo pela sala e até mesmo de conversar com a tia-mãe, mas não vi nenhuma empatia da mãe na interação com o menino. Um dia, esse colega de Lírio foi até sua carteira adaptada entregar o livro da atividade do dia e falou diretamente com Lírio: *Pega o livro*, e a tia-mãe pegou. O menino depois olhou para mim, com expressão de satisfação. Lírio pega no braço de um menino que está sentado na carteira ao lado da dele e o colega não interage, vira-se. Lírio tenta a comunicação com o outro menino da frente e o menino de imediato vira a cabeça, baixando o olhar para o chão e Lírio faz o mesmo.

Em conversa informal com a tia-mãe de Lírio, ela fez questão de frisar que os alunos não têm problemas com **Lírio**, já sobre a escola e professores ela não podia dizer o mesmo. Nas poucas conversas que tivemos, ela demonstrava bastante insatisfação com a escola (gestão e professoras) e muita empatia com alguns alunos.

4.5.4 De igual para igual?

Cactus é um aluno matriculado com o laudo de Deficiência Mental, de outra turma, mas que não assiste à aula e passa todo o tempo de sala em sala, pelos corredores ou com funcionários. Ele é branco, magro, tem gestos afeminados e tem um rosto muito admirado por todos na escola. Ele costuma falar muitos palavrões e as pessoas na escola têm medo de qualquer aproximação ou contado por que ele grita, faz escândalos, xinga, se joga no chão.

Um dia, ele entra na sala do 2º ano encarando todo mundo, faz graça com o lápis, fala baixo e sozinho, ri e joga o lápis na minha direção. Senta na carteira de um aluno e não sai de lá mesmo após o pedido do menino que estava sentado lá. Lírio está sozinho na cadeira de rodas em frente aos meninos e observa o movimento de Cactus sob o olhar de sua tia-mãe. O aluno mais velho da turma bate com força na carteira para assustá-lo e ele permanece imóvel, olhando a todos, insultando e rindo. Chegou a chamar, gritando, uma menina de *vagabunda*. No que todos riram, e a professora, imóvel, não tomou nenhuma atitude. O menino, que sentava na carteira ocupada por Cactus, pede à professora para tirá-lo de lá e ela o orienta para sentar em outro canto porque Cactus não vai sair de lá, que é melhor ignorá-lo. A sala inteira para pra observar o movimento em que o “intruso” se aproxima de Lírio e o encara. Lírio, quieto, abaixa a cabeça e fica olhando para o chão. Cactus começa a gritar com ele mandando-o falar. *Fala Lírio. Fala!* Repete a intimação várias vezes até quando ele dá o último passo para cima de Lírio levantando a mão para pegar em sua cabeça, e a professora entra para mediar o conflito e diz: *Não faça isso que a mãe dele vai brigar com você.*

Primeiro, chama a atenção o fato de Cactus intimidar a todos na escola. Provavelmente em decorrência da sua linguagem depreciativa e expressão corporal agressiva, seu movimento inquieto e o estigma de “doidinho” como é reconhecido. Um comportamento que fere as normas e as regras do convívio social. Terceiro, porque Cactus é forçado a um convívio do qual é alijado efetivamente. Por que Cactus está na escola? Quais as razões da família e quais as obrigações da escola com seu processo de desenvolvimento? Cactus não participa nem do Atendimento

Educacional Especializado. A omissão da escola e das professoras no seu acompanhamento pedagógico, talvez, ilustre mais ainda o aspecto da exclusão.

4.5.5 Do que se trata a indisciplina?

Um aluno do 2º ano risca o chão na frente da professora que não diz nada. Outro faz a ponta do lápis e joga os restos no chão, atrás da professora. Sua postura corporal deixa dúvidas se ela não vê ou finge que não vê. Após explicações de conteúdos, alguns meninos correm sobre as carteiras, pulando de uma a uma, como se brincassem de pega-a-pega, e outros jogam capoeira. Não há por parte da professora nenhuma advertência. Um menino, que costuma se movimentar bastante durante as aulas, desobedece a um pedido da professora, virando-se de costas para ela e ela não reage. Meninos falam muito palavrão e entre as meninas não observei nenhum comportamento de desrespeito, agressividade ou de movimento que extrapole o que é comum se esperar.

Lírio também tem seus momentos de indisciplina: joga objetos no chão ou bagunça seu material organizado sobre a carteira pela tia-mãe. Ela o adverte, fala com firmeza e ele repete várias vezes o mesmo ato, encarando-a rindo ou sério.

Entre os meninos da turma de Rosa é recorrente trocas de ofensas com palavras de baixo calão e frases de cunho violento e agressivo. A professora costuma separar os grupos ou pares que provocam algum comportamento que atrapalhe a aula.

4.6 A sala do Atendimento Educacional Especializado e a inclusão aparente

Na sala de AEE há fotos de alunos com deficiência em atividades realizadas na escola e passeios. Fotos que à primeira vista, mostram os alunos com deficiência socialmente incluídos e participativos. Há uma foto de Lírio dançando em

uma das festas da escola e em um passeio ecológico. Há recortes de notícias da inclusão desta escola nos principais jornais da cidade. Um dia, presenciei a organização da sala do AEE para as fotos que iriam ser tiradas e publicadas em uma revista da SME.

Os destaques dados à escola no jornal mostram o reconhecimento pela escola do papel que lhe é dado, como também algumas disparidades entre o que é mostrado e o que foi percebido por mim. Dos alunos mostrados nas fotos em atendimento, na época da imersão em campo, menos da metade frequentavam a escola. E as fotos que mostram Lírio em atividades passam uma primeira ideia de que ele efetivamente está incluído e socializado com os demais alunos. Segundo a professora Girassol, Lírio:

*Participa de tudo da escola, se tiver um passeio, ele participa se tiver uma festa, ele adora participar das coisas ele participa na cadeira de rodas, participou dos pequenos leitores quando ele terminou a alfabetização, se tiver festa na escola a mãe vem fica com ele sentado na quadra, ele é assim tem um tratamento da melhor forma possível, então ele interage com os coleginhas, os colegas brincam com ele, o **Lírio é uma criança muito abraçada dentro da escola**, ele não tem problema. Girassol*

Não vi Lírio participar de nada que envolvesse os outros alunos, e da única festa que teve no período em que estive lá ele não participou. E se a fala em grifo retrata o contato físico, o toque de uma mão na cabeça ou no braço de Lírio foi o mais próximo que vi de um “abraço”.

4.7 O recreio: presença corporal e ausências significativas

O movimento corporal dos alunos no recreio foi um “filme” agradável de observar: correm, gritam, cantam, brincam, abraçam-se, empurram-se, batem-se,

jogam-se no chão, pulam Sozinhos, em dupla ou grupos, predominantemente. Na maioria das vezes são meninas com meninas, meninos com meninos. Quando estão no mesmo grupo, meninos correm atrás das meninas e vice-versa. Muita coisa acontece ao mesmo tempo. A maioria das crianças corre o tempo todo. Uns atrás dos outros, puxando o outro pelo braço, cabelo. Sorrisos nos rostos. À primeira vista, os alunos confundem-se, porém, um olhar aproximado revela o encontro entre grupos distintos.

Nas brincadeiras de pega-pega, os grupos correm entre si, numa mistura que não une, pois eles reconhecem quem faz e quem não faz parte. É visível os líderes de turma pela postura, que amedronta, impõe, comanda e direciona as brincadeiras. No recreio, há muito movimento, contato corporal e divisão de grupos. É possível enxergar várias identidades, inclusive dos alunos com deficiência.

Há ausência total de adultos no recreio: nem funcionários, nem professora, nem gestores. Vez ou outra aparece alguém de fora: uma vendedora ambulante, homens da Secretaria de Saúde, mães dos alunos. As ocorrências do recreio são resolvidas entre os próprios alunos: crianças que se machucam, brigas ou conflitos entre grupos, ameaças. Os adultos interferem em casos extremos. Quando professores cruzam o pátio, passam por vários alunos, mas não interagem com nenhum, como água e óleo.

Certo dia, percebo um menino (entre 12 e 14 anos) com as mãos e a blusa da farda na boca, de onde saía um pouco de sangue. Ele andava de um lado para o outro e olhava para as mulheres dentro da secretaria conversando. Procurava ajuda. Uma professora perguntou-lhe o que havia acontecido e, quando ele começou a explicar, ela ouviu um pouco e depois saiu, deixando-o falar sozinho. Ele continuou a andar pra lá e pra cá, saiu no corredor em direção à sala (onde estava escrito auditório) e voltou com livros nas mãos. E foi embora, dando satisfação apenas ao porteiro.

Outro episódio, que vi em vários dias, retrata ainda a ausência dos adultos. Crianças subindo e brincando sobre um muro com cerca elétrica. A única

intervenção que vi para evitar o perigo iminente foi a atitude de uma funcionária do lanche que, vendo aquela situação, chamou a atenção, ameaçando chamar a diretora e pedindo para que descessem. Eles saíram correndo.

As estagiárias da pedagogia, que algumas vezes se aproximavam para conversar, perguntaram se eu já havia pesquisado a sala dos professores no momento em que ocorria o recreio. Que eu deveria ir porque lá eu ouviria o que os professores realmente pensam sobre os alunos, disse uma delas. Falou que eles chamam os alunos de: “Coisa ruim, troços etc”. Falou que sentiam medo do recreio dessa escola. Uma delas comparou com outras e disse que é tudo assim: *O recreio dá é medo.*

No recreio, Lírio lancha e vai embora, ele não fica para o recreio. Todos os dias foram assim: na fila e durante o lanche, poucos alunos olham para ele e raros interagem. Estão em grupos, enquanto Lírio está sempre na companhia de sua tia-mãe. Quando ele sai do refeitório, empurrado em sua cadeira, cruza o pátio e passa por entre as crianças que brincam, correm, pulam, andam de mãos dadas ou conversam em grupos. As crianças que correm ou andam desviam de Lírio, sem vê-lo.

Rosa, diferente de Lírio, fica para o recreio. Sempre sozinha ou (raramente) na companhia de sua prima (esta internada no Mira Lopez, com o diagnóstico de esquizofrenia) que estuda na sala ao lado. Passa a maior parte do recreio sentada em algum cantinho e vez por outra passeia bem devagar pelo pátio, bem próximo à parede. Rosa está sempre observando o movimento e as brincadeiras das outras crianças. Quando perguntada sobre seus colegas da escola e a prima, ela disse:

Não tenho amigos. A Tulipa é minha prima. Ela não é minha amiga. É porque nós somos primas, ela é criada com outra mãe. Ela não é minha amiga, ela é minha prima. Brinco (com Tainara), só que ela não ta na minha casa, ela foi embora pra casa dela. Rosa

Rosa é muito direta, sem subterfúgios e de uma lucidez que coloca em cheque uma das características da Deficiência Mental, que é a dificuldade intelectual e de comunicação. Encara a situação de não ter amigos com a gravidade que merece e não aceita verniz - brinca com Tulipa porque ela mora em sua casa e não porque seja sua amiga.

4.7.1 Turma dos meninos e turma das meninas

Assim como em sala de aula, meninas e meninos costumam estar em lados opostos. No recreio, meninas formam diversos grupos: das que dançam, das que se maquilam, das que jogam voley, das que namoram. É comum ver meninas passeando de mãos dadas pelos espaços da escola, sentarem próximas umas das outras, conversarem mais. Enquanto os meninos, quando conversam, sentam mais afastados. Ouvei de um grupo de meninas a seguinte máxima: *As mulheres são fortes, os homens são fracotes*. Uma menina torce a mão de um menino, o empurra e joga-o em cima do palco, bem próximo a mim. Com mais força que ele. Quando ela o solta, ele sai correndo atrás de outra menina e toca sua mão duas vezes no bumbum dela, ri e sai correndo.

Meninos correm pelo pátio, em velocidade, se jogam sobre o palco, rolam no chão, lutam, brincam de brigar, imitam ninja, heróis, jogam capoeira. Há meninas que correm atrás dos meninos, meninos que correm atrás de meninas. Em especial, correm atrás dos que se destacam pela beleza ou por aspectos de liderança. Quando pegam, batem, empurram, derrubam no chão. Às vezes meninos e meninas entram no banheiro, em grupos, e de lá se escutam gritarias. Outros ficam na porta, gritando, chamando pelos nomes de quem estava dentro e quando quem estava dentro saía todos começavam a correr pelo pátio. Um menino que corria atrás de uma menina disse: *Me dá um beijo na boca*. Essa dinâmica ocorreu várias vezes e me assustava pelo fato de um grupo trancar o outro no banheiro e gritarem palavras de violência e de apelo sexual. Entre eles, tudo parecia uma brincadeira acompanhada de risos e gargalhadas.

Na quadra, durante o recreio, meninos que jogam futebol correm atrás da bola. Onde há bola, todos estão atrás. Todos falam ao mesmo tempo e falam muitos palavrões. Fora da quadra ficam grupos de meninas, jogando vôlei, dançando, cantando, requebrando ombros e quadris, mexendo os braços.

As crianças estão sempre se pegando. Empurram-se, agarram-se, batem-se e abraçam-se. Um menino alto pegou uma menina menor pelos cabelos e a empurra até a parede. Solta-a. Volta para o grupo de meninos, chega empinando-se por trás de outro menino. Uma moça coloca a bola de vôlei na barriga e simula ser uma grávida, com dores.

4.7.2 Turma do futebol

Os Meninos do “futebol” andam sempre na companhia do professor de Educação Física, ficam do lado de fora do portão e só entram quando o professor chega. Vestem-se com shorts e blusas características do universo futebolístico e trazem uma mochila (estilo hippie) nas costas, caminham com andar semelhante ao de jogador de futebol. Seguem do portão até a quadra o professor de porte atlético, alto e roupa semelhante. Ele vai à frente e os alunos o seguem de forma disciplinada e organizada. Em quadra, jogam futebol sob supervisão do professor que faz brincadeiras com o que esperam para jogar. Brinca de luta com um aluno, pega-o pelo pescoço, por trás e o rodopia. O menino ri e tenta lutar e lutam. Após o jogo, o professor os acompanha até o lanche e depois até o portão.

4.7.3 Turma do boné

Quando toca a sirene, os alunos começam a sair de sala correndo e gritando ao encontro de seus pares. A turma do boné, composta por meninos de aproximadamente 13 anos, se encontrou ao meu lado e a primeira ideia que veio foi: *É permitido o uso do boné? Que bom!* Pois na década de 1990, fui muitas vezes

punida na escola com castigos pelo uso do boné, por ir sem tênis e mascar chicletes. Os integrantes do grupo se cumprimentam com as mãos, num código gestual, sorriem e começam a falar expressões e gírias desconhecidas para mim. Logo tiram no “zero ou um” quem vai contar. Um fica contando e os outros saem correndo até que o que contava saia correndo atrás deles.

Considerações finais

Nesta parte final de minha trajetória investigativa, não quero dizer que cheguei ao fim da caminhada, pois acredito que a escrita desta dissertação reflete somente uma parte do processo. Outros caminhos ainda estão por vir, e cada leitor produzirá também sua própria interpretação. O estudo revelou um olhar que me foi possível, sendo tudo o que escrevi e interpretei somente uma das formas possíveis de representar a vida cotidiana e corporal dos que fazem a inclusão de pessoas com deficiência na Escola Jardim.

Neste momento, farei uma retomada das intenções iniciais de pesquisa, já apresentadas na introdução, as quais foram de investigar as manifestações corporais e os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência, no contexto de uma escola regular da rede municipal do Ensino Fundamental que inclui alunos com deficiência, com vistas a, também, analisar como tais significados demarcam a(s) identidade(s) desses alunos e como eles próprios e seu ambiente (re)agem sua presença na escola.

É oportuno dizer que a escola é um contexto de muitos encontros. Encontro de pessoas, de corpos, de cultura, de práticas e políticas diversas, entretanto, o que se pode inferir é que, nesses encontros, poucos são os diálogos e raros são os contatos corporais entre grupos diferentes e pessoas diferentes. Quando os alunos estão em sala têm um comportamento comum: estão sentados, meninas de um lado, meninos de outro, escrevem, levantam, sentam, caminham, brincam um pouco e vez ou outra infringem regras a normas. Estão todos em sala, mas não parecem pertencer ao mesmo grupo.

Os corpos das professoras em sala de aula, quando se aproximavam dos alunos, estavam revestidos de uma postura de indiferença que, acredito, reforçam uma pedagogia de corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados, tiranos e alienados, como nos fala Trindade (2002). Alienados de uma relação que envolva a compreensão sobre o universo do outro. A relação estabelecida entre

professoras e alunos, incluindo Lírio e Rosa, como foi mostrado no capítulo anterior, demonstra nuances e tentativas de uma aproximação cuidadosa, mas não de fato uma abertura autêntica para o outro.

É sintomático que essa abertura tenha vindo da pessoa cuja formação envolve cursos na área da educação especial e uma experiência de 8 anos na educação inclusiva. A relação de Girassol com Lírio e Rosa abre uma brecha para se dizer que podemos educar nossos afetos e desconstruir padrões de comportamentos cristalizados a partir do relacionamento com o conhecimento, pela convivência com as teorias que pensam a diversidade e a diferença.

Como educadora, professora, pesquisadora e mãe, questiono-me sobre o que precisamos fazer para promover uma pedagogia das diferenças. Educar para o elogio às diversidades não pode prescindir, a meu ver, de enfrentar as barreiras de aceitação do corpo em suas múltiplas identidades, que é, por extensão, a aceitação do Eu e do(s) Outro(s), admitindo a implicação dos sujeitos com o que acontece em seu entorno.

Na escola, as crianças passam cerca de 3 horas e 30 minutos em sala de aula e 30 minutos no recreio e lanche. O tempo dedicado ao conteúdo em sala de aula corresponde a 20 ou 30 minutos, no máximo; no restante do tempo, os alunos fingem que fazem tarefas (copiam) sob a observação não muito atenta das professoras e por vezes de uma repressão que não parece ser em nome da disciplina, mas de uma pedagogia de vigilância, ausências e desinteresses de contatos, de aproximação.

No recreio, o movimento dos alunos é bastante expressivo: quase todas as brincadeiras envolvem contatos lúdicos, de afetos e de desafetos. Muitos momentos de alegria das crianças e jovens parecem estar sempre acompanhados de algum tipo de aproximação corporal. O toque ao corpo do outro chega muitas vezes a ser agressivo para quem vê de longe, mas são acompanhados de gritos e sorrisos num movimento potente, criativo, alegre e livre. Os discursos sobre o recreio revelam uma compreensão por parte dos adultos, inclusive minha, em alguns

momentos, de quem o vê como um momento de desordem, de violência e de indisciplina. Comportamentos que no meu tempo de aluna eram punidos como indisciplina, como mastigar chiclete, usar boné ou short, ir de chinela, andar descalços, são autorizados.

O recreio mostra o encontro de grupos que se formam a partir de características comuns: turma dos professores, turma do futebol, turma do boné, turma das meninas e turma dos meninos. Nesse contexto, chama a atenção o fato de os alunos com deficiência não estarem juntos, assim como não estão juntos outros 17 alunos com deficiência na escola. Rosa está no recreio, mas está em um canto, na companhia da prima, escondidinha, só olhando e desejando participar das brincadeiras. Lírio está na sala, mas não é envolvido nas atividades porque não há práticas pensadas para sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Lírio passa pelo recreio e “não é visto”, Rosa não é vista em sala de aula, não se relaciona com os outros alunos. E mesmo ambos fazendo parte do grupo cuja identidade social é estigmatizada pela deficiência não se encontram.

A inclusão na Escola Jardim existe no papel, existe em números e é confirmada pela presença de alguns (e não de todos que constam do quadro estatístico) em sala de aula. Contudo não é possível afirmar que as pessoas que fazem a escola incluem efetivamente os corpos que revelam a identidade de uma pessoa “deficiente”. As políticas públicas educacionais não darão conta sozinhas do abismo em que nos encontramos frente à diversidade. É preciso discutir igualdade e diferença para desconstruir as ideias cristalizadas de *anormalidade* que o desconhecido, o desigual, o diferente, em síntese o OUTRO, nos causa.

Discutir sobre a relação de corpo e identidade é reconhecer os conflitos que surgem dessa relação e reelaborar concepções acerca dos universos possíveis de expressão e manifestações do ser na escola, já que neste espaço a identidade é assimilada por um processo de interação com outros. Volto a dizer que é preciso uma *des*-construção da ideia de uma homogeneização de corpos como sinônimo de harmonia e estabilização para tornar a realidade eficaz no combate a atitudes discriminatórias assim como é preciso uma criação de comunidades acolhedoras.

Entretanto, essas políticas têm se apoiado em um vago e benevolente apelo à tolerância e não ao elogio e respeito para com a diversidade e a diferença.

Referências bibliográficas

- AINSCOW, M. **Educação para Todos: torná-la uma realidade**. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALMEIDA, M. M. C. V. **O Manifesto do Corpo**. In: Revista Manifesto, 5: 17-35, 2004. Em: <http://jornadanigs.ucoz.com/index/artigos/0-2>
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005.
- BERGER, P.; BERGER, B. **Socialização: como ser um membro da sociedade**. In: FORACCHI, M.M. E MARTINS, F.S. (org.). Sociologia e Sociedade. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1984.
- BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. Nº 3. Volume 2. 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MEC. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CIAMPA, A. da C. **Identidade. A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FINO, C. N. (2008). **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópoles, Editora Vozes: 2007
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GAIO, R.; PORTO, E. **Educação física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças**. In MARCO, A. de et al. Educação Física: cultura e sociedade. Cap.Campinas, SP: Papirus, 2006.

GÓIS, C. de. **O corpo da psicanálise no território de Deus e da história**. In: THEML, N.; BUSTAMANTE, R. M. da C.; LESSA, F. de S. (ORG). Olhares do corpo. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

INIGUEZ, Lupicínio. **Identidad: de lo personal a lo social**. In: CRESPO, E. (ed.). La constitución social de la subjetividad. Madrid: Catarata, 2001. p. 209-225.

LESSA, F. de S. **Corpo e cidadania em Atenas Clássica**. In: THEML, N.; BUSTAMANTE, R. M. da C.; LESSA, F. de S. (ORG). Olhares do corpo. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

LEVIN, E. **A infância em cena: contribuições do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Trad. de Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; DIAS, A. M. I. **Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva: uma leitura a partir de Erving Goffman**. In: 28ª Reunião Anual da Anped, 2005, Camxambu-MG. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Anped, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Formação docente e educação psicomotora: construindo interfaces**. Anais do 10º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade: Interfaces da psicomotricidade. Fortaleza: SBP, 154-160. 2007.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. C. **A Pessoa com Deficiência e a Crise das Identidades na Contemporaneidade**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MAIA, A. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. In: Tempo Social. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. (p. 42-59) In: Revista INES-ESPAÇO, nº16, Jul./dez., p. 42-59, 2001. Em: <http://www.admead.ufla.br/moodle/file.php/1/moddata/glossary/1/100/MATOS-Etnografia2001.pd>

MAZONI, A. R. M. G. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”: um**

estudo de caso. Dissertação: UFMG. 2003. Disponível em <http://www.ufmg.br>

MENDES, M. B. de S.; NOBREGA, T. P. da. **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 27, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓBREGA, T. P. da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OMOTE, S. **Deficiência: da diferença ao desvio.** In: MANZINI, J. E.; BRANCATTI, P. R. Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999. p. 03-21

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos.** São Paulo: Globo, 2001.

PALMA, L. E.; MEURER, S. T. **Concepções sobre corpo e corpo deficiente para professores de Educação Física: um estudo de caso.** Lecturas Educación Física y Deportes, v. Ano 13, p. 1-1, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/concepciones-sobre-corpo-e-corpo-deficiente-para-professores-de-educacao-fisica.htm>

PORTOCARRERO, V. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem.** In: Revista Educação & Realidade, v.29, n.1, 2004, p.169-185

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85).** México: DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo.** 4^a ed. Rio de Janeiro: dois Pontos, 1986.

SANT'ANNA, D. B. **Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres.** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANT'ANNA, D.B de **É possível realizar um História do corpo?** In SOARES, C. Corpo e História. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001.

SANTOS, M. **Ser negro no Brasil hoje.** Fonte: Folha de S.Paulo - Mais - Brasil 501 d.c. - 07 de maio de 2000.

SEGABINAZZI, C. **Identidade e trabalho na sociedade capitalista.** Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 2-18. jan./jun. 2007

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional.** Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

SILVA, Lorena Dantas. **Corpo e Deficiência.** Par'a'iwa, João Pessoa-PB, v. 3, 2003.

Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/01-dantasdasilva.html>

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA NETO, M. F. **Mapas do Corpo, Territórios de Identidade**. In: Wilton Garcia. (Org.). *Corpo e Subjetividade: estudos contemporâneos*. São Paulo: Factash Editora, 2006, p. 57-66.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cad. CEDES., Campinas, v. 21, n. 53, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

SUGIMOTO, L. **A história do corpo humano**. Jornal da UNICAMP. 2005

SZYMANSKI, H. (ORG). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRINDADE, A. L. da. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Ed.Vega, 2004.

VEIGA-NETO, A. **As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades**. In: Regina Leite Garcia. (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002.

VELHO, G. **A utopia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da.; BORDAS, M. A. G. **Cisão corpo/mente na escola: uma análise a partir da epistemologia social**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 08, n. 1, p. 13-32, dez. 2006.

_____. Declaração de Salamanca. 1996. (Documentos Internacionais) [on line], Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br>> Acesso em: 8 out. 2001.

ANEXO - A

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

OBJETIVO DA PESQUISA: Descobrir e analisar os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência no contexto de uma escola regular da rede municipal do Ensino Fundamental que inclui alunos com deficiência; analisando como tais significados demarcam a identidade destes alunos.

Idade/Formação/Tempo de experiência

Como foi ou é sua experiência com a inclusão? Você acredita na inclusão? Acha que é possível?

Como é o seu trabalho na sala de Atendimento Educacional Especializado? Quais as dificuldades que você encontra?

Quem são os alunos atendidos por você? Qual o caso mais “complicado” e por quê?

Quem é M.? Como você descreveria o comportamento dele? Pode descrevê-lo fisicamente? Qual a deficiência dele?

Quem é V.? Como você descreveria o comportamento dela? Pode descrevê-la fisicamente? Qual a deficiência dela?

O que ela tem de diferente dos outros alunos? Por que ela é especial?

Qual seu trabalho com eles? O que é importante ensinar para ela? E o que é mais importante ensinar para os demais alunos?

Há algo no corpo dessa aluna que você não gosta, ou te incomoda? Quais gestos/comportamento você não gosta, ou te incomoda?

ANEXO – B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

OBJETIVO DA PESQUISA: Descobrir e analisar os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência no contexto de uma escola regular da rede municipal do Ensino Fundamental que inclui alunos com deficiência; analisando como tais significados demarcam a identidade destes alunos.

Quando você começou a estudar? Está em que série?

Você gosta de vir a escola? O que mais gosta nessa escola? Quais são as coisas que você faz aqui? O que você aprende quando vem pra escola?

O que você acha da sua professora? Ela ajuda você?

O que acontece na sala do AEE? O que você mais gosta e o que não gosta?

O que você acha dos seus amigos da escola? Gosta deles? O que eles têm de mais legal? O que eles têm de mais chato?

Eles olham pra você? O que você sente quando olham? O que as pessoas falam sobre você?

Vou pedir pra você me descrever.. Como eu sou?

Como você é? O que você gosta de fazer?

O que você sente quando se olha no espelho?

Quem é a pessoa mais diferente da escola? Porque ela é diferente?

ANEXO - C
ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

OBJETIVO DA PESQUISA: Descobrir e analisar os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência no contexto de uma escola regular da rede municipal do Ensino Fundamental que inclui alunos com deficiência; analisando como tais significados demarcam a identidade destes alunos.

Idade/Formação/tempo de experiência

Como foi ou é sua experiência com a inclusão? Você acredita na inclusão? Acha que é possível?

Como é sua relação com a aluna V.?

Como você descreveria o comportamento dela?

Como você a descreveria fisicamente?

Qual a deficiência dela?

O que ela tem de diferente dos outros alunos? O que os demais alunos têm que ela não tem?

O que é importante ensinar para ela? E o que é mais importante ensinar para os demais alunos?

Há algo no corpo dessa aluna que você não gosta, ou te incomoda? Quais gestos/comportamento você não gosta, ou te incomoda?

O que caracteriza um comportamento/corpo normal de aluno?

Quem é a pessoa mais diferente da turma, e por quê?

Descreva o aluno que você mais gosta o que menos gosta, o mais bonito e o mais feio.