

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA MUNHOZ MARSIGLIA

**HOMO DEFICIENS:
TECENDO METÁFORAS PARA OS ABISMOS E PROGRESSOS DO EU**

**São Paulo
2016**

PRISCILA MUNHOZ MARSIGLIA

**HOMO DEFICIENS:
TECENDO METÁFORAS PARA OS ABISMOS E PROGRESSOS DO EU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dra.

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Marsiglia, Priscila Munhoz.

Homo deficiens: tecendo metáforas para os abismos e progressos do eu./ Priscila Munhoz Marsiglia. 2016.
102 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Deficiência. 2. Inclusão escolar. 3. Paradigmas da exclusão.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas.

II. Título

CDU 37

PRISCILA MUNHOZ MARSIGLIA

**HOMO DEFICIENS:
TECENDO METÁFORAS PARA OS ABISMOS E PROGRESSOS DO EU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sendo a banca examinadora formada por:

São Paulo, 29 de março de 2016.

Presidente: Profa. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dra. Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof. Roberto Gimenez, Dr., UNICID

Membro: Profa. Cleide Rita Silvério de Almeida, Dra., UNINOVE

Dedico este trabalho às pessoas que amo incondicionalmente:

Aos meus pais Pedro e Suely,

Aos meus irmãos Denys e Gladys,

Às minhas sobrinhas Luma e Maitê,

Às minhas avós Petronilha (carinho) e Encarnacion (saúde).

AGRADECIMENTO

Agradeço a meus pais Pedro e Suely pelo apoio em todos os momentos, pelos valores repassados, pelos investimentos em meus estudos por toda uma vida, pelo colo, afeto e acolhimento. Vocês são exemplos a serem seguidos!

Agradeço aos meus irmãos Denys pelo incentivo, pelo exemplo de garra e determinação, pela competência e carinho, e a Gladys pelo companheirismo, incentivo, pontualidade e disposição. Obrigada a vocês todos pela confirmação de nossa unidade e força familiar. Amor eterno!

Agradeço a todos que trouxeram calma, carinho e companhia nesta longa caminhada.

Agradeço aos *homos deficiens* que direta ou indiretamente me apoiaram e contribuíram nesta caminhada de mudanças e me revelaram a necessidade de mudança de nossa sociedade. Aprendizado, honra e superação!

Agradeço à orientadora pelo incentivo, conhecimento e paciência que certamente contribuíram para o meu aprendizado. E, finalmente aos membros da banca pelo pronto atendimento ao convite e a possibilidade de compartilhar de seus conhecimentos. À Cleide, pela sensibilidade que rompe a frieza das pesquisas. À Gimenez, por ser um professor diferenciado, que nos encanta com seu conhecimento e didática.

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino. "Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois: "Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus. (Deficiências – RENATA VILELLA)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a problemática dos processos de inclusão do *homo deficiens*, traçando um percurso histórico de exclusão e segregação, que permanecem no ambiente escolar e nos conceitos de leis brasileiras vigentes. O estudo demonstra que durante séculos o tratamento oferecido às pessoas que sofressem de qualquer tipo de deficiência era o isolamento social completo e definitivo, com a criação de instituições totalitárias como manicômios, hospícios, colégios internos. Mas, embora atualmente as leis oportunizem os acessos ao ensino regular, isto ainda é insuficiente, pois o diferente ainda vivencia a humilhação em sua cotidianidade, acompanhada de mito e preconceito. Estes entraves geram a necessidade de estudos e mudanças radicais acerca da compreensão da condição do *homo deficiens* de políticas inclusivas, com base nos direitos humanos de uma sociedade e no direito à escola para todos, independentemente de suas diferenças. O objeto de estudo é a escola regular e atletas paralímpicos. As hipóteses apontadas são: a) a escola regular promove a inserção do deficiente; b) o esporte promove a ecologia da ação e auxilia o desenvolvimento do ser. O objetivo é compreender as experiências e vivências educacionais e escolares do atleta paralímpico e do para-atleta, além de identificar a presença de possíveis atos discriminatórios durante o processo de escolarização. O método utilizado neste estudo é o qualitativo, por meio de pesquisa de campo de história oral com questões norteadoras. Foram realizadas cinco entrevistas no ano de 2015. As entrevistas realizadas demonstraram que a escola regular apenas promove a inserção do deficiente, não garantindo sua real inclusão e a igualdade nos direitos de desenvolvimento pleno, enquanto o esporte promove a ecologia da ação ao *homo deficiens*, transpondo barreiras e limitações atribuídas, superando o pensamento discriminador e excludente. Ao longo de séculos de história social e educacional, as explicações sobre a diversidade humana enfatizaram os aspectos negativos e reducionistas do *homo deficiens*, sendo o tema pouco debatido e sempre marginalizado. Isto mostra que as práticas excludentes se perpetuam são repassadas por gerações e em contextos conturbados e discriminatórios, gerando a necessidade de uma ruptura paradigmática completa e radical sobre as incompreensões acerca do *homo deficiens* e sobre a inclusão educacional e social.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão escolar. Paradigmas da exclusão.

ABSTRACT

This research has as its theme the issue of inclusion processes of *homo deficiens*, tracing a historical path of exclusion and segregation, which remains in scholar environment and in the roots of current Brazilian laws. The study shows that for centuries the treatment offered to people suffering from any kind of disability was the complete and definitive social isolation, with the creation of totalitarian institutions such as mental hospitals, hospices, boarding schools. However, while the laws currently allow the access to regular education, this is still insufficient because different people still experiences the humiliation in daily life, accompanied by myth and prejudice. These barriers generate the need for radical changes and studies on the understanding of *homo deficiens* condition, and inclusive policies based on human rights and the right to education for all, regardless of their differences. The study's object is the regular school and Paralympic athletes. The selected hypotheses: a) regular school promotes the inclusion of the disabled; b) sport promotes ecology of action and assists the development of the human being. The goal is to understand the experiences and educational and scholar living for Paralympic athletes and para-athletes in general, and identify the presence of possible discriminatory acts during the process of schooling. The method used in this study is the qualitative approach, through a field research based on oral history with guiding questions. Five interviews were conducted in 2015. The interviews demonstrated that regular school only promotes the access for the disabled, not ensuring their true inclusion and equality in full development rights, while the sport promotes ecology action to *homo deficiens*, transposing assigned barriers and limitations, overcoming discriminatory and exclusionary thoughts. Throughout centuries of social and educational history, explanations on human diversity emphasized the negative and reductionist aspects of *homo deficiens*, being the subject little discussed and always marginalized. This shows that exclusionary practices perpetuate and are transmitted for generations into troubled and discriminatory contexts, generating the need for a complete and radical paradigmatic rupture of the misunderstandings about *homo deficiens* and the educational and social inclusion.

Keywords: Disability. Scholar inclusion. Paradigms of exclusion.

RESUMEN

Esta tesis de Maestría tiene como tema la inclusión de los procesos de inclusión del *homo deficiens*, trazando un camino histórico de la exclusión y la segregación, que permanecen en el entorno escolar y los conceptos de la ley brasileña actual. El estudio muestra que durante siglos el tratamiento que se ofrece a las personas que sufren algún tipo de discapacidad fue el aislamiento social completo y definitivo, con la creación de instituciones totalitarias tales como hospitales psiquiátricos, centros de cuidados paliativos, internados. Pero mientras que las leyes actualmente con base en el acceso a la educación regular, esto es aún insuficiente debido a la diferente todavía experimenta la humillación en su vida diaria, acompañado por el mito y el prejuicio. Estas barreras generan la necesidad de cambios radicales y estudios sobre la comprensión de la condición de *homo deficiens* y las políticas inclusivas basadas en los derechos humanos de una empresa y el derecho a la escuela para todos, independientemente de sus diferencias. El objeto de estudio es la escuela regular y los atletas paralímpicos; El objetivo es comprender las experiencias y las experiencias educativas y escolares de los atletas paralímpicos y al atleta, e identificar la presencia de posibles actos de discriminación durante el proceso de escolarización. El método utilizado en este estudio es cualitativo, a través de la investigación de campo de la historia oral con preguntas de orientación. cinco entrevistas se llevaron a cabo en 2015. Los resultados obtenidos confirman a través de la metodología aplicada identificaron las hipótesis: a) la escuela regular promueve la inclusión de los discapacitados y b) el deporte promueve la ecología de la acción y ayuda al desarrollo de la, ya entrevistas han mostrado que la escuela regular sólo promueve la inclusión de los pobres, no garantizando su verdadera inclusión y la igualdad de derechos de desarrollo completo, mientras que el deporte promueve la ecología de la acción del *homo deficiens*, la transposición de las barreras y limitaciones asignadas, la superación de pensamiento discriminador y excluyente. A lo largo de siglos de historia social y educativo, las explicaciones de la diversidad humana hicieron hincapié en los aspectos negativos y reduccionista del *homo deficiens*, siendo el tema poco discutido y siempre marginados. Esto demuestra que las prácticas de exclusión se perpetúan y se transmiten de generación en generación y contextos problemáticos y discriminatorias, creando la necesidad de una ruptura paradigmática completa y radical de los malentendidos acerca del *homo deficiens* y la inclusión educativa y social.

Palabras Clave: Deficiencia. Educación inclusiva. Paradigmas de la exclusión.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS.....	14
1.2.OBJETO DE ESTUDO.....	19
1.3 HIPÓTESES.....	19
1.4 OBJETIVOS.....	19
1.4.1 GERAL.....	19
1.4.2 ESPECÍFICOS.....	20
1.5 LITERATURA ESPECIALIZADA: o que dizem as pesquisas sobre o <i>homo deficiens</i> na escola.....	20
CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO ESCOLAR: CONSERVANDO O SONHO DE EDUCAR.....	24
2.1 LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO.....	26
2.2 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: direitos e deveres.....	29
2.3 PEDAGOGIA SOCIAL.....	31
2.4 SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTE OU NÃO, EIS A QUESTÃO.....	33
CAPÍTULO 3 - O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	39
CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENCONTROS METODOLÓGICOS.....	49
4.1 INSTRUMENTOS.....	49
4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	50
CAPÍTULO 5 - A VOZ INCOMPREENDIDA ECOANDO SUPERAÇÃO	53
5.1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1.....	53
5.1.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 1.....	60
5.2 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.....	65
5.2.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 2.....	66
5.3 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3.....	70
5.3.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 3.....	72
5.4 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4.....	76
5.4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 4	83
5.5 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5.....	87
5.5.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 5.....	89

6.DISSCUSSÕES.....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	100

APRESENTAÇÃO

O último a sair apague a luz...

Esta pesquisa tem como ponto de partida um objeto de estudo, próximo de um objeto de vida. Uma história envolvendo o voleibol como uma prática educacional e esportiva dedicada ao desempenho competitivo e de pesquisa acadêmica, a fim de conquistar o direito do exercício profissional e formação competente.

Ano de 1991, aos 10 anos de idade inicio no esporte, um ingresso revelador e formador como atleta. Durante meu percurso tive a oportunidade de representar seleções de meu Estado, São Paulo e também do meu país, o Brasil.

Em muitos momentos usufrui de experiências internacionais em diversos países da América do Sul e Europa, com visitas a lugares inusitados e impactantes que revelavam uma dimensão marcante da exclusão social, como por exemplo, as seleções Paralímpicas e principalmente, o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. Vivenciado aos meus dezesseis anos de idade, estas experiências ecoaram por toda minha trajetória de vida presentificando-se em uma questão: Como é possível que pessoas sejam colocadas a prova em condições subumanas, preconceituosas e discriminadoras?

Problematizações como estas enriqueceram meus conhecimentos profissionais, cresci como cidadã, transformando de maneira significativa minhas concepções sociais, políticas, religiosas e culturais. Transformei minha vida e a vida me transformou. E isto devido a rede social formada pelo contexto esportivo composto por atletas, familiares, teóricos, árbitros, médicos, psicólogos e expectadores.

Nesta trajetória, também foi possível verificar que o índice de jogadoras que deixavam seus estudos para viver apenas em função do esporte era alto. Para mim, que era parte de uma família que incentivava e cobrava o conhecimento e a formação, o caminho presumível ao término da carreira era o da conclusão dos estudos universitários.

Seguindo este percurso, ao terminar o ensino médio, ingressei na faculdade de educação física. Todavia, não conseguia cursar regularmente, pois tinha considerável carga horária treinando em média 10 horas por dia em dois períodos, optei pela eliminação de disciplinas.

O esporte no Brasil infelizmente se distancia da educação formal e acaba por crucificar seus próprios representantes, pois a intensidade dos treinamentos e as exigências são extremas, afastando muitas possibilidades de uma graduação e trabalhos de pesquisa.

Durante os anos dedicados ao desporto, meus questionamentos e dúvidas foram compartilhados com outros atletas, seja quanto à formação universitária, seja quanto às vivências discriminadoras.

Então, uma insatisfação foi se instalando, não de deixar o esporte, mas por perceber e me deparar com os impedimentos que me eram impostos e que limitavam outras perspectivas.

Nesse percurso, foram-se muitos anos, ao final dos quais conclui a graduação em Educação Física, Fitoterapia e com a especialização em Psicopedagogia Clínica e educacional. Estas formações acadêmicas me garantiram com muito empenho o ingresso como professora efetiva da rede municipal e da rede Estadual de ensino de São Paulo em Educação Física.

A cotidianidade escolar como docente revelou-me situações semelhantes às experimentadas, particularmente quanto a aceitação e acolhimento do diferente, e aprofundaram sentimentos de incompreensão e revolta. Estas repercutiram e modificaram minha prática, oportunizando além da socialização, o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando novas descobertas sobre as pessoas com deficiência que me dirigiram à pesquisa. Fui em busca do mestrado, pois acredito na possibilidade de as escolas trabalharem a inclusão com o propósito de melhorar e incrementar os mais variados níveis de saúde física e mental dos seus sujeitos, preparando crianças, jovens e adultos para a vida que se desdobra em científica, técnica, esportiva e artística com o mundo do trabalho.

Todos têm direito a educação, ao esporte e ao lazer. A escola e o esporte poderiam associar uma vivência carregada dos melhores frutos para pessoas com ou sem deficiência, além de proporcionar uma transição para uma possível carreira profissional.

Sem dúvidas, tarefa difícil e desafiante que já extrapolou as fronteiras dos adeptos do paradigma apregoado pela UNESCO (2001) sobre a construção de uma sociedade para todos, e começa a ser exigido de cada um de nós que atuamos na formação de recursos humanos: abrir caminho para que profissionais da educação assumam esta tarefa seminal de favorecer o desenvolvimento da(s) pessoa(s) na e com a diversidade humana. Sem esquecer que o contraponto deste princípio está na prevenção de que a diferença não traga mais desigualdade.

Portanto, vislumbra-se nesta caminhada que se inicia a possibilidade de compreender o mundo, pela ótica de uma pedagogia social, que compartilha experiências pela indissociabilidade entre corpo e mente.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é fruto de uma inquietação muito grande com relação ao transcurso histórico permeado pelo segregacionismo das pessoas com necessidades especiais.

Procuramos fundamentar nosso trabalho, a partir de um panorama da inclusão no Brasil, dos processos discriminatórios e opressores na sociedade e instituições de ensino que implementam as recentes ações inclusivistas. Percebemos que ainda está insuficiente a compreensão sobre a diversidade e complexidade humana.

Buscamos também demonstrar como tem sido abordada a questão da inclusão do ponto de vista da legislação brasileira, e para tanto, pautamo-nos em informações contidas na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional para a Educação Especial e tratados internacionais fruto de convenções da Organização das Nações Unidas (ONU).

Neste sentido, partimos do entendimento de que é imprescindível compreendermos os conceitos inclusivistas, pois somente preparados poderemos ter participação ativa na construção de uma sociedade efetivamente aberta para todas as pessoas, sem preconceitos de raça/etnia, idade, gênero, necessidade especial ou qualquer outra característica pessoal.

Utilizamos como principais teóricos Mantoan (2003), Sassaki (1999), Amaral (1995, 1998) e Edgar Morin (2000, 2005 a,b,c,d, 2007, 2012), devido ao tratamento dado a conceitos como integração, inclusão, preconceito e discriminação, teoria da complexidade e princípios básicos para superação do pensamento simplificado e da conquista do pensamento complexo.

Somos produto de uma sociedade que privilegiou a disciplinarização do saber, a periodização da vida e, no que se refere ao campo da(s) deficiência(s) sob este ideário, foram organizadas inúmeras caracterizações sobre deficiência física, visual, auditiva e mental. Caracterizações que aprisionam a visão de *homo deficiens*, revelada nas expressões “o cego”, “o deficiente mental”, “o surdo”, entre outras, e informam como a comunidade humana elabora e reelabora seus códigos de vida social, que segregam os indivíduos.

Utilizo ao longo deste trabalho um novo termo criado - ***homo deficiens***, pela visão que não reduz o sujeito à deficiência; já que as definições não são suficientemente aceitas quando se busca a igualdade nos direitos, e os muitos sentidos sobre a palavra deficiência são encontrados no dicionário e acompanhadas de mitos, como por exemplo, de um corpo castigado, uma aberração ou sinônimo de impedimento, limitação, incapacidade e invalidez.

Acredito que estas definições não consideram aspectos que se relacionam ao indivíduo, mas sim à uma sociedade excludente e preconceituosa.

Homo deficiens é definido pela diferença e não pela deficiência. Desta maneira, é possível promover o protagonismo dos sujeitos em suas ações na cotidianidade. Emprega-se também, o sentido empregado por Edgar Morin para outras classificações: *homo sapiens*, *homo demens*, *homo ludens*, *homo economicus*. O sujeito tem sua definição pela visão do *homo complexus*, integrando e relacionando características que podem ser contraditórias e opostas como partes de um todo.

Isto implica o enfrentamento da fragmentação que desconsidera o conhecimento, a setorização das práticas e a redução do sujeito à deficiência (MORIN, 2012). É indispensável “desmarginalizar” o *homo deficiens*, construir perspectivas para sua vida, assegurado marginalmente pelas legislações, e compreender que as dificuldades não são identificadoras dos sujeitos, caricaturizados por seus traços negativos e limitado pela ação do outro que o inclui ou exclui.

Os processos limitadores e de exclusão social antecedem a escolarização; são contextos turbulentos e subjugados, precedidos pelo mito e pela trajetória do diferente. O mito acompanhado do medo pode ser causa de uma rejeição ou negação prematura.

Nos últimos anos, em virtude da luta de diversos segmentos debruçados na compreensão da diversidade, foram reconhecidos o direito à inclusão social e a responsabilidade da sociedade em criar condições à plena participação de todos os seus membros, independentemente das suas diferenças.

A inclusão é compromisso de todos, especialmente no Brasil, onde uma educação para todos está amparada pelas políticas públicas e com a garantia de atendimento às necessidades educacionais especiais, considerando as diferenças e singularidades, a conjuntura como propulsora do desenvolvimento, o direito ao saber e suas articulações.

Um dos desafios de se trabalhar com a inclusão e com os assuntos relacionados à deficiência de maneira direta ou indireta (deficientes, familiares, pessoas sem deficiência, profissionais e cidadãos) é o de não haver espaços para debater suas práticas, dificuldades, ambivalências, experiências e pesquisas (AMARAL, 1995).

Frente a tais prerrogativas, uma das mais desejadas mudanças relacionadas às diferenças é a compreensão do *homo deficiens* em seu contexto escolar e social, ultrapassando uma inclusão simplista em uma sala de aula “regular” e efetivando a igualdade de atendimento (BRASIL, 2001). Inserida neste desejo emergiu o impulso de se estudar as implicações da inclusão no processo de escolarização, abarcando as vivências e experiências de atletas paralímpicos enquanto sujeitos, distanciados dos holofotes da espetacularização do esporte.

Partindo então do livro *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules), de Lígia Assumpção Amaral (1995) que propõe debates considerando a compreensão do deficiente e tecendo reflexões sem discriminação, buscando a potencialidade de cada um nos seus aspectos subjetivos e objetivos. Nos parágrafos a seguir, destacaremos alguns pontos desta obra que consideramos pertinentes para o tema deste estudo.

Amaral (1995) emprega o mito para fazer algumas analogias entre os “12 trabalhos de Hércules” e a correlação deficiência/sofrimento/purificação, estabelecendo um vínculo com a inevitabilidade de purificação por intermédio do sofrimento.

Segundo a mitologia grega, Hércules foi um herói castigado pelo seu comportamento desviante, que para ser redimido de seus crimes teria de realizar uma dúzia de tarefas em busca de purificação. Esta batalha é uma prática cotidiana em que é trocado o sofrimento pela purificação e, neste caso também pela imortalidade.

O primeiro trabalho de Hércules é destacado na obra com o título do primeiro capítulo - “O leão da Neméia: o desvio como ponto de partida” refere-se a um animal que devorava as pessoas, eliminava rebanhos e plantações, e não era nomeado pela comunidade, dificultando sua localização.

Nesta rota, Amaral apresenta Junito Brandão que discorre sobre o significado simbólico do número 12, como “caminho do sol”, o número da Jerusalém de 12 portas, 12 cadeiras e 12 apóstolos, e nos diz que: “[...] as doze provas configuram um vasto labirinto, cujos meandros, mergulhados nas trevas, o herói terá que percorrer até chegar à luz...” (AMARAL, 1995, p. XVII). Para a autora, esta luz significa um conhecimento maior das deficiências, compreendendo o labirinto como as muitas tentativas de acertos no estudo e na prática com e sobre o *homo deficiens*, pois trata-se de um fenômeno de caráter multifacetado, que pode levar à coisificação, à vitimização ou à fragilização do deficiente, reproduzindo a ideia maniqueísta de uma “força/fragilidade – cabendo à sociedade o primeiro termo e ao deficiente o segundo.” (p. XIX).

Este entendimento parece revelar e justificar, em grande parte, os movimentos coletivos das pessoas com deficiência, na tentativa de acabar com a compreensão dicotômica do processo inclusivo em favor de uma compreensão que supere a lógica simplista e enriqueça as informações e aprendizados, que, por sua vez, talvez não sejam capazes de substituir por completo o desconhecimento pelo conhecimento e não consigam reverter o processo histórico de muitos anos de segregação. Trata-se de uma busca incessante, também da parte de pesquisadores sensíveis a esta desigualdade. Todas as pessoas possuem sua

individualidade, subjetividade e capacidades diferenciadas, que podem servir de alimento para um sistema diverso e complexo.

O desconhecimento relacionado à inclusão não navega apenas nas fontes de informação, cruza também as questões relacionadas às emoções que cotidianamente não são confessadas e/ou estão num plano inconsciente ou do não admitido, como o preconceito, por exemplo. E a história contribui para o mergulho em uma reflexão crítica sobre os “acobertamentos” das produções religiosas ou superstições em relação ao diferente, e pelo alijamento da compreensão formal (AMARAL, 1995).

Compartilhar das proposições de Amaral (1995) é considerar que, para a reversão de um quadro segregatório de tantos anos, é preciso deslocar o desconhecimento ideológico, cognitivo e emocional para um “saber” e “saber fazer” crítico da realidade do outro e de sua própria realidade.

Uso o contraponto, dessa primeira façanha, para indicar a necessidade de se olhar de frente a problemática do desvio, malgrado a própria dificuldade de se chegar a ele, pela existência de uma “política” de despistamento, oculta nas franjas de parâmetros estatísticos ou de naturalização dos fenômenos.

Oculta também nas franjas de frase demagógica emitida (algumas vezes até com “boas intenções”) por tantas pessoas: “Somos todos desviantes, somos todos deficientes”. Somos todos imperfeitos, somos todos diferentes uns dos outros – essas são afirmações legítimas. Mas desviantes? Deficientes? Sabemos todos, muito bem, que não. Que distância há entre usar óculos e ser cego! Entre ter “pés chatos” e ser paraplégico! Entre ter “orelhas de abano” e ser surdo!

É preciso diferenciar para compreender melhor. Há que separar para possibilitar a compreensão. Mas para diferenciar e separar há que conhecer o “divisor de águas” entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o “legítimo” e o “ilegítimo”. (AMARAL, 1995, p. 26; grifos da autora)

A autora faz uma introdução aos parâmetros que definem o desvio, a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento) ou de cunho psicossocial, como o do tipo ideal.

Os critérios estatísticos representam a média¹. Outra variável é a moda (valor que surge com maior frequência). Por exemplo: a profissão de mecânico é considerada masculina, portanto, mulheres nesta profissão seriam consideradas desviantes.

O segundo critério, o anatômico /funcional, compreende, além da integridade da forma, a competência da função. Neste critério, a autora utiliza o termo “vocação” referindo-

¹ Variável matemática que compreende a soma de todos os valores, dividindo-se o resultado pelo número daqueles elementos que foram somados, como, por exemplo, peso, raça, sexo, e onde aqueles que não se enquadram são anormais ou deficientes, portanto, desviantes.

se a que, mesmo sendo impossível catalogar todas as características do ser humano, temos a “vocação” para algumas delas.

Já no terceiro critério, o psicossocial, considera-se o “tipo ideal” no qual há o “cotejamento entre um indivíduo de um determinado grupo e o ‘tipo ideal’ por esse mesmo grupo construído” (AMARAL, 1995, p.28).

Estes fatores definidores dos padrões de normalidade, principalmente na área da saúde geralmente acompanham o *homo deficiens* e se referem a adjetivos dificilmente alcançáveis e criticados por alguns autores, um deles é Edson de Jesus Manoel (1987), que empreende uma crítica aos critérios definidores dos padrões desviantes ou ideais. Em sua compreensão, os movimentos corporais estão geralmente associados a indivíduos extremamente habilidosos e à excepcionalidade do rendimento que busca a perfeição, enquanto a principal característica a ser identificada é a ubiquidade encontrada nas ações cotidianas, como por exemplo, vestir-se, alimentar-se ou até mesmo nas atividades ocupacionais.

Assim, os padrões que definem esta lógica classificatória e heterogênea da população vista sob a ótica clínica, mas não educacional, não se adequam às necessidades da pesquisa, gerando uma imprecisão de conceitos que se associam a deficiência, pois o diferente será redimensionado a uma tabela superficial e classificatória de suas dificuldades e limitações?

A saúde está vinculada a normalidade funcional pelo olhar da área médica, com base em dados estatísticos que dificultam a compreensão do conceito de diferença e de patológico.

Para o autor, se todas as anomalias fossem patológicas, existiriam então interpretações diversas e equivocadas sobre diferentes indivíduos, como por exemplo, atletas que sofrem alterações fisiológicas ou até mesmo músicos com alterações que se relacionem a morfologia cerebral.

O inter-relacionamento dos aspectos acima descritos, segundo Amaral (1995), é complexo e permanente, apresentando uma dicotomia de indivíduo *versus* sociedade e/ou cultura, na construção do conhecimento.

Existem outros pontos também a serem considerados, como a doença em nosso contexto sociocultural, compreendida como desvio, “anormalidade”, como algo inferior quando comparado à média populacional. Esta compreensão sobre doença segrega e diferencia, evidencia as dificuldades, desconsidera a pessoa e raramente é vista como diversidade, como algo que respeita a individualidade, caracteriza o indivíduo como ser único e, portanto, que se distingue dos demais.

Amaral (1995) retoma as observações de Giovanni Berlinguer sobre a dificuldade da definição de normas que estejam incluídas nos sistemas físicos e biológicos. Alguns padrões são imensuráveis e inalcançáveis como padrões de normalização, pelo seu caráter diverso e subjetivo. Para Berlinguer, o conceito de norma é dinâmico e, portanto, deve ser flexível.

Outro autor citado por Amaral é Georges Canguilhem, que define o normal considerando a etimologia da palavra, ou seja, normal como “aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita” (AMARAL, 1995, p. 31). Esta interpretação, para o autor, é um grande equívoco, por ser caracterizado concomitantemente, como “um fato e um valor (advindo de um julgamento) atribuído por aquele que fala do fato” (p.31). A vida está além de apreciações médicas capazes de uma transformação do normal e do biológico em um conceito de valor.

Motivada pelas exclusões ou reprovações, a sociedade exclui arbitrariamente em distintos aspectos, como nas avaliações de renda, cultura, tratamentos, profissão ou cotidiano, e tenta coincidir anormalidade e a patologia (impregnada de preconceito e discriminação) sem considerar que normalidade social está ligada a normalidade biológica, com suas consequências éticas e morais, mescladas de critérios objetivos e subjetivos.

[...] nas sociedades desenvolvidas são sempre maiores as reações e as interações institucionais, que se ligam à economia, ao Estado, à cultura, ao poder. Mais a característica social das pessoas é ser pobre e marginal, maior a probabilidade de que estas pessoas sejam definidas como anormais. (BERLINGUER, 1988 apud AMARAL, 1995, p. 34, grifos da autora)

Ainda nesse contexto, a autora destaca não ser possível julgar a “normalidade” e a “patologia” apenas pelos fatores biológicos, como também não se pode desconsiderá-los. Desta maneira, o biológico concebe que, quando existe falta ou excesso de algo, a definição será um padrão desviante ou não comparado a exemplos fixos e imutáveis da natureza. Mesmo que saúde/ideal e desvio/patologia sejam um único processo, estarão revestidos de um juízo social, de uma discriminação velada, impactando direta ou indiretamente a vida cotidiana.

Para Walter Davis e Allen Burton (1991), a deficiência apresenta como dimensão relativa, o ambiente, que pode afetar direta ou indiretamente as relações do indivíduo com o meio, onde os aspectos individuais e as tarefas estabelecidas podem iluminar ou obscurecer a deficiência, ou seja, pode-se evidenciar as dificuldades ou desenvolver habilidades que possam servir como substitutas às dificuldades.

Há uma ameaça inserida na própria existência da condição de diferença: o fato de ser diferente pode, mesmo sem querer, gerar fontes de preconceito e discriminação. O indivíduo que sofre as consequências destas cargas negativas e estigmatizadoras relacionadas à sua condição de sujeito, ao ser alvo de uma sociedade que exige uma diferenciação para sua própria afirmação, reproduz as angústias na convivência familiar e social, ambas segregadoras.

Continuando a história, no segundo trabalho de Hércules – correspondente ao segundo capítulo da obra: “A Hidra de Lerna. Deficiência: uma fragmentação de conceitos em percurso adiantado” –, o herói deve vencer a Hidra de Lerna, encontrada em um pântano. Trata-se de um monstro com corpo de serpente com cem bocas humanas venenosas, que causava pânico à população da cidade. Cada cabeça representa aqui, como postulado pela autora, a fragmentação de conceitos e uma apreensão sobre o que é desconhecido e deveria ser reconhecido por todos.

O sangue da Hidra era venenoso e o herói consegue utilizar este veneno em seu benefício. Neste momento, Amaral (1995, p.41) relaciona a utilização do veneno como uma tentativa de proteção para futuros embates sobre a deficiência transformados em “bagagem cultural”.

Na trajetória da historiografia sobre inclusão, as deficiências são vistas como castigos em consequência de forças divinas herdadas das desobediências passadas. Há tempos atrás, as pessoas desviantes eram abandonadas ou mortas e o Estado tinha o dever de regular e garantir que não fosse possível sua sobrevivência. Em meados do século XIX, a deficiência passou a ser considerada pela ciência, pensando-se em tratamentos e se atribuindo o caráter humano, compreendido como condição do sujeito. Entretanto, por um longo tempo, muito ainda foi produzido em relação à exclusão e segregação, como, por exemplo, em um trecho da Conferência proferida por Fernal, em 1912, em que foram disparados alertas para os riscos sociais do *homo deficiens*: “[...] **o fardo da deficiência mental, sinônimo de impotência e uma das maiores fontes da miséria e da degradação humana**” (PERRON apud AMARAL, 1998, p. 51); ou “[...] constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de se bastar e de tratar dos seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público ” (PESSOTTI, 1984 apud AMARAL, 1995, p. 51-52, grifos da autora). Conforme a autora, depois de uma década e meia Fernal retratou-se das afirmações que havia feito.

Tais julgamentos promoveram exclusões que marcaram épocas, promoveram preconceitos, o luto na educação, o olhar que entristece e aprisiona os sujeitos em suas próprias dificuldades.

O terceiro capítulo é “O Javali de Erimanto. Ainda a deficiência: uma discussão conceitual”, que propunha a captura do Javali de Erimanto, uma criatura isolada no alto de uma montanha. O herói busca a domesticação do animal agressivo e retorna com ele para a cidade, substituindo a força pela sabedoria.

Em muitos casos, a deficiência limita parte e não o todo, possibilitando ao *homo deficiens* utilizar-se de outras estratégias e qualidades para conquistar o mundo ao seu redor. Como diz o ditado: se não pode vencer o inimigo, junte-se a ele! Muitos pensam que é a “força” que nos dá os maiores resultados, mas, para bons entendedores, esta nem sempre é a melhor saída. Ao utilizarmos de outros recursos, estratégias, ações e reflexões, conquistamos o inesperado, assim como Hércules.

Somos submetidos e cobrados a todo tempo em relação ao crescimento, à criatividade, competitividade, ao planejamento e conhecimento, e só assim nos damos conta de que o “Javali de Erimanto” é vencido por todos aqueles que estejam dispostos à superação.

Nos dias de hoje permanece a dificuldade de escolher o termo correto para identificar um deficiente. Por exemplo, um cego é cego, mas ainda assim, a sociedade quer encontrar uma maneira correta para nomeá-lo. O negro é negro, o índio é índio, o judeu é judeu; o deficiente é deficiente, e sofre as consequências da deficiência impregnada pelo olhar do outro.

Na tentativa de esclarecer conceituações, Amaral (1995, p. 63) traça algumas definições sobre deficiência, incapacidade e desvantagem, com as quais concordamos inteiramente. Vejamos:

Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações a nível de órgão [...]

Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; [...] Incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa [...]

Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio.

O quarto trabalho de Hércules no quarto capítulo é: “A corça cerinita. Impacto familiar: o reinado da ambivalência”. A corça com pés de bronze é celestial e seu ataque é sua proteção. Por meio da corça, o herói adentra o templo e ingressa em uma reflexão profunda

sobre alguns mistérios. É uma metáfora utilizada para desenhar as mudanças causadas pelo *homo deficiens* em sua família, relacionando a ambiguidade nos sentimentos e sensações vivenciados.

A autora disserta sobre a necessidade de se compreender esta polarização de sentimentos, que transita entre o amor e o ódio, alegria e sofrimentos, aceitação e rejeição de se ter um filho com deficiência que foge de um padrão idealizado, mas fruto de uma construção familiar que deve seguir. A correspondência com a corça reside na complementaridade de opostos: “força e fragilidade, sagrado e profano...” (AMARAL, 1995, p.73).

Família não é a única a sofrer estas polarizações. A escola e principalmente os educadores, também compartilham destes sentimentos, tanto por questões de cunho subjetivo como pela fragilidade de sua formação acadêmica linear e técnica, que não compreende a diversidade e heterogeneidade como íntima ao desenvolvimento humano.

As frustrações e o medo acompanham as trajetórias do educador e do educando pelo mundo desconhecido que os aguarda dentro das escolas.

O quinto trabalho apresentado no quinto capítulo: “As aves do Lago Estínfalo. Aceitação ativa: o acolhimento da deficiência”, diz das aves gigantescas que fogem dos lobos que ameaçam se multiplicar e povoar a região dos lagos. Os pássaros relacionados ao inconsciente ameaçador perturbam-se com o exterior, trazendo novas analogias ao indivíduo com deficiência e o mundo à sua volta, assustador e dilacerador que o obriga a esconder-se.

O lago é estagnado, possibilitando reflexões sobre as barreiras que obstruem a capacidade de crescimento e desenvolvimento, e as aves são agressivas como resposta aos seus medos e às provocações sofridas.

Qualquer pessoa que se sentir ameaçada, muitas vezes não ficará sem fazer nada. Os *homos deficiens* são cidadãos ameaçados constantemente, adaptando-se aos sofrimentos, limitações e preconceitos que a vida e os outros lhes impõem; alguns tentam subverter a opressão antecipando sua defesa, pois, se os vínculos sociais e familiares não são fortes, dão lugar a ameaças difusas. Quando os vínculos estão enfraquecidos, as ameaças tornam-se presentes, evidenciando as diferenças e proliferando as rejeições. Atitudes e palavras ferem e direcionam o caminhar.

O sexto capítulo – “As estrebarias de Augias. Integração social: ‘lato sensu’: metas e armadilhas” – trata do sexto trabalho de Hércules assentado para além de sua astúcia e força, mas na humilhação. O desafio era limpar toda a podridão do estábulo do rei Augias; a

difficuldade o fez utilizar-se de uma estratégia: desviar o curso de dois rios para passarem pelas estrebarias e limpar o local.

As questões relacionadas a esta tarefa são direcionadas à necessidade do *homo deficiens* de estar inserido em uma sociedade vista como ideal; uma sociedade que não segrega, que cria oportunidades para que o indivíduo participe ativamente e construa novas possibilidades por meio de suas interações e desenvolvimento.

O engodo das propostas referidas por Amaral diz respeito às intervenções inclusivas que na prática se transformam em integração. A sociedade não atende às necessidades especiais das pessoas com deficiência, mas exige a adaptação do indivíduo aos padrões já estabelecidos, caracterizando uma integração segregadora, visando a tornar iguais os indivíduos que são diferentes, ou seja, desconsidera a diversidade humana, mantendo a humilhação.

Para que estas práticas sejam modificadas, Amaral (1995) acredita que existem quatro níveis de inserção social do *homo deficiens*. O primeiro nível é o da integração física, aproximando os indivíduos que estavam distanciados por suas diferenças, e não estigmatizando; no segundo nível, funcional, as pessoas desenvolvem uma atividade comum, porém, de diversas maneiras; o terceiro nível, integração social ou *stricto sensu*, em que a comunicação favorece as partes envolvidas em uma real interação, reduzindo as distâncias interpessoais de maneira recíproca, transformando o pouco em muito; e o quarto nível, da integração social ou *lato sensu*, conseguida por intermédio de propostas políticas que garantam o acesso a recursos sociais.

Segundo Rosita Edler Carvalho (2006), estes níveis são de complexa compreensão, pois tem como consequência a fragmentação de conceitos na área da saúde e também da educação, confundindo e gerando interpretações equivocadas por parte dos profissionais.

Somando-se a estas fragmentações e rupturas entre os conceitos, temos a especialização das profissões que limitam as ações e criam um jogo de empurra - empurra. O médico não é capaz de educar o *homo deficiens*, assim como o educador não é habilitado para realizar este tratamento, desta maneira, criam-se abismos ou grandes fronteiras que limitam o desenvolvimento integral deste indivíduo e a articulação entre as ações.

Assim, a escola inclusiva se afoga nas contradições e diferenças contextuais e sócio-econômicas, gerando desigualdades e impossibilidades de desenvolvimento pleno, justificando as tentativas de rupturas paradigmáticas excludentes e buscando ações que promovam a inclusão e considerem o indivíduo.

Estas diferenças nos fazem pensar a escola, e conseqüentemente a sociedade, na busca interminável pela redução dos desacertos sociais e econômicos e até mesmo a insegurança dos indivíduos que não sabem o que esperar de um ambiente tão opressor e reducionista.

Desta maneira, a necessidade de ruptura dos rótulos e a tentativa exaustiva de acabar com a exclusão e discriminação, por estes motivos, se debatem nestes espaços desta pesquisa, o aprofundamento acerca do *homo deficiens*, sugerindo questionamentos sobre os caminhos a serem seguidos, repensados, reproduzidos ou modificados.

O sétimo capítulo do livro corresponde ao sétimo trabalho: “O touro de Creta. Mecanismos psicológicos de defesa frente à deficiência: atitude, preconceito, estereótipo, estigma”. Nele é feita uma paridade entre as pulsões humanas e a força bruta do touro; uma relação com a moral ameaçada pelas emoções, ora nutritivas, ora amedrontadoras.

O touro é domesticado na ilha em que estava e levado ao continente, num paralelo ao fato de estarmos mergulhados em nossa “ilha” de angústias, aprisionados em nossa própria consciência, num alerta para os perigos que podem ameaçar e desequilibrar o indivíduo, gerando alguns mecanismos de defesa. Montar o animal significa controlar essas emoções, conduzido por suas próprias vontades.

Nas ligações com as pessoas com deficiência, muitas vezes o ataque é comum por aquele que se sente ameaçado pela diferença, enfrentando o “inimigo” com agressividade ou fugindo à questão de duas formas explícitas: o abandono, em que não existe investimentos afetivos, emocionais; ou a superproteção, a compreensão sobre a deficiência prisioneira da incapacidade do diferente em realizar algumas tarefas e, portanto, poupá-lo. Outro ponto importante a ser considerado é a negação, que gera estigmas pela dificuldade de aceitação da dessemelhança, por questões internas que nos colocam em ações frente ao outro que nem sempre condizem com suas necessidades.

Para Amaral (1995), as formas de negação são inomináveis e interferem de maneira inconfessa ou inconsciente; especialmente, em situações sentidas como ameaçadoras “[...] são potentes disfarces do grande e principal inominável: a rejeição – conseqüência drástica (mas profundamente humana) do medo, do mal estar, até mesmo asco, que provoca a imperfeição.” (p. 117)

Ainda de acordo com Amaral (1995, p. 116-117, grifos da autora), a negação acontece de três formas:

A *atenuação* expressa-se por comportamentos específicos, que poderiam ser ilustrados por frases do tipo: “Poderia ser pior”, “Não é tão grave assim” etc. [...] A *compensação*, que poderia ser uma ferramenta preciosa, se usada *per si* e não para instrumentalizar a negação, é a segunda forma. Possui também sua concretização verbal e “mas” é a palavra-chave: “Deficiente físico, mas tão inteligente”. Inteligente sim, se for o caso, e deficiente também. Em vez de um *mas*, simplesmente um *e* – a conjunção aditiva é mais valiosa que a adversativa. [...] A terceira e última forma de negação esquematizada, *simulação*, é expressa pela idéia contida em afirmações do gênero: “É cega, mas é *como se* não fosse”. Mas é, continua sendo. A serviço de que, se não da negação, está o “como se”?

Seguindo a proposta do capítulo, a autora traz algumas definições e explicações do que são estigmas, como por exemplo a de Albert Hastokf (apud AMARAL, 1995, p. 121): “Deficiente físico, incapacidade ou doença mental, cor não branca, falta de capacidade atlética e homossexualidade são exemplos de características consideradas estigma, pelo menos em algumas condições”.

O oitavo capítulo também faz associações com o oitavo trabalho de Hércules: “Os cavalos de Diomedes. Meios de comunicação, imaginário infantil e diferença: perpetuação de preconceitos”. É imperioso notar que estes animais são monstruosos e pertencem ao rei que odeia estrangeiros e os instiga a devorar os forasteiros que aportam em Trácia. A tarefa do herói é impedir essa maleficência.

Amaral (1995) associa a situação animalesca com a perpetuação dos preconceitos referindo-se à intolerância/perversidade e banalização, respectivamente, perversidade e morte da alma. Versa também acerca de questões ligadas aos meios de comunicação e ao imaginário das crianças, considerando a necessidade de transformação ao se perceberem as diferenças.

Os meios de comunicação influenciam e acabam por refletir algumas ideias da sociedade que os manifesta, produzindo padrões corporais e de rendimento inalcançáveis por parte da sociedade como um todo, o que acaba por excluir as pessoas com deficiência.

Para a autora, a sociedade necessita informar-se e considerar não somente os estudos sobre deficiências, mas também a subjetividade de cada indivíduo. Desta maneira, é possível iniciar a construção, já na infância, de uma sociedade sólida e inclusiva, que reflita sobre suas práticas banalizadoras, ressignificando a deficiência e construindo uma nova história de compreensão das diferenças.

Vale destacar que na interação entre homem e natureza desenvolvem-se representações de si mesmo e do mundo, sendo a comunicação “um espelho do que nos rodeia ou uma janela para um mundo mais amplo” (AMARAL, 1995, p. 138, grifos da autora).

No nono trabalho: “O cinto de Hipólita. Re-significando a diferença nas relações sociais”, são tecidas considerações sobre a relação ambivalente do cinturão: de um lado, quando atado, tem a função de religar o ser ao todo cósmico; e de outro, como simbologia de pertencimento, o de submeter, restringir e oprimir.

Ao propor a ligação entre a pessoa, sua deficiência e seu universo social, Amaral (1995) indica a re-significação da diferença nas relações interpessoais. Busca-se ressignificar, mudar o estado das percepções, ultrapassar os estigmas que acompanham a deficiência e a diferença em nossa cultura, romper com adjetivos que encarceram, dilaceram e paralisam o indivíduo, ultrapassando seus mecanismos de defesa e iluminando sua atuação como sujeitos de sua própria história.

Para Amaral (1995, p. 150, grifos da autora):

Penso que *contrapor uma leitura descritiva da diferença/deficiência à milenar interpretação valorativa* poderá subsidiar relações sociais menos metafóricas, mais transparentes e realísticas.

[...] A ausência intrínseca de adjetivação valorativa da diferença (nem boa ou ruim, nem benéfica ou maléfica...) pode levar, em consequência, a *relações despidas de hierarquia* entre aqueles que são diferentes/deficientes e os que não o são (nem menos ou piores, nem mais ou melhores, nem falha ou plenitude...)

O capítulo seguinte é intitulado “Os bois de Gerião. Grade preventiva e intervenção profissional” e a alegoria diz que Gerião é um monstro que tem um rebanho de bois vermelhos, confiados a um pastor de nome Eurition e seu cão, que Hércules deve levar até Micenas. E o faz depois de vencer a todos. Nele a autora discute a importância da prevenção e interferência profissional nas superficialidades e fragmentações que propulsionam os preconceitos, estigmas, mecanismos de defesa etc.

Por outro ponto, e não menos depreciativo das reais condições de uma sociedade para todos, profissionais que atentam a grupos excluídos e estigmatizados dentro da escola são “abençoados” com uma “aura” assistencialista e salvadora que os desvaloriza como profissionais do conhecimento, sendo-lhes atribuído apenas o lado afetivo.

Visões distorcidas sobre as necessidades de atendimentos do diferente como um fardo que, se isoladas, além da desvalorização profissional, resultam num distanciamento da condição humana e de suas limitações.

O 11º trabalho de Hércules é alvo do capítulo “O cão Cérbero. Voltando à integração: amar e trabalhar”. Neste são unificados deficiência e adolescência.

A adolescência é discutida como um momento de descobertas afetivas, sexuais e do direcionamento profissional. Construir a identidade e enfrentar a deficiência na adolescência

são questões intrincadas que envolvem a solidificação da identidade. Isto pode gerar uma situação crítica em que impera a cobrança de dois opostos: autonomia e dependência, acompanhadas de vicissitudes ligadas a aspectos psicológicos e interações sociais que traduzem a adolescência como uma deficiência (estranhamentos causados pela modificação do corpo, mudança na voz, aparência, oscilação entre moral infantil e ética adulta etc.).

O 12º e último trabalho de Hércules encontra paralelo no capítulo “Os pomos de ouro das Hespérides. Cidadania e deficiência: direitos humanos e preconceitos”.

As simbologias são lançadas para uma comparação com a vida e suas diferentes necessidades com elementos do inconsciente coletivo, uma luta para vencer suas limitações em busca do conhecimento de si mesmo.

Doze é um número que se refere a ciclos, sendo este um ciclo de evolução. As provas são desafios para o desenvolvimento de Hércules e as adversidades não devem ser limitadoras, deve-se transpô-las.

A autora compara as frutas do conhecimento e a liberdade, às “maçãs” e ao movimento. Um movimento necessário em busca de novas perspectivas de rompimento dos preconceitos e solidez dos direitos humanos e da cidadania, definida como “qualidade ou estado de cidadão”; e cidadão seria “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este” (AMARAL, 1995, p. 186).

Hércules, o grande herói grego, aborda a tônica da evolução humana e se torna um herói ao ser aceito no Olimpo pela realização de suas 12 tarefas. O mito descreve uma realidade sutil, que permeia variados contextos.

A proposta é a realização, não é nada mais do que dar um passo. Isso nós podemos dar;, o herói representado por nós mesmos enfrenta dificuldades e supera desafios, enriquecendo nossas experiências de vida. Assim, suplanta-se a incompreensão histórica sobre as deficiências e todos os seus entraves, que segregaram os indivíduos em suas condições de existência, impossibilitando a inclusão e, principalmente, a consideração do outro como sujeito de suas ideias e da vida.

A seguir serão elucidados os principais pontos da história das olimpíadas e paralimpíadas para um resgate cultural e social dos aspectos que se relacionam ao esporte como produtor de identidades e acolhimento social.

1.1 HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS

As informações deste item foram colhidas a partir da obra *Os jogos olímpicos na Grécia antiga*, de Lauret Godoy (2001).

Olímpia, situada às margens do Rio Alfeu, era considerada a cidade da paz, orientada por seu ser supremo, Zeus, deus da justiça, da ordem, da razão, ao mesmo tempo vingador e paternal. A beleza da região e suas vantagens geográficas influenciaram na escolha da sede para a celebração dos jogos, pois os deuses comuns a todos os helenos preferiam os lugares mais bonitos para serem homenageados e receberem oferendas.

A cidade situava-se em um vale calmo, região de cultos religiosos e competições esportivas. As construções realizadas em Olímpia seguiam conforme o necessário estruturalmente para garantir a boa realização de todas as atividades esportivas que aconteciam por ali.

Para homenagear Zeus, promoviam-se quadrienalmente em Olímpia os jogos olímpicos. A história desses jogos é acompanhada de lendas e deuses, realidade e heróis, dificultando, desta maneira, a precisão de seus objetivos e a data inicial de aparição.

Entre algumas histórias relacionadas ao início dos jogos, consideramos a mais aceita a que se refere a Hércules (Héracles), apresentado nesta Introdução.

Uma das versões é a de que Hércules venceu o desafio proposto para a realização de um de seus 12 trabalhos, designados pelo rei Euristeu: a limpeza dos estábulos do rei Augias em apenas um dia como descrito anteriormente. Hércules não conseguia limpar as estrebarias, pois a sujeira era tanta que parecia brotar desse lugar; então, desviou o curso do Rio Alfeu e direcionou suas águas para as estrebarias, limpando o local e contrariando a proposta de um demorado sofrimento em serviço em troca de sua purificação. O rei Augias, que havia prometido um bom pagamento caso o trabalho fosse realizado, ficou enfurecido com a solução encontrada por Hércules e não fez o pagamento prometido. Diante de tais divergências, uma guerra teve início e Hércules matou o rei Augias.

Seguiu para Olímpia na intenção de comemorar a vitória e instituiu os jogos olímpicos em homenagem a Zeus, seu pai, e a si mesmo, determinando que todos que ali participassem competiriam pela honra, glória e triunfo, assim como ele, e jamais pelos interesses materiais.

O próprio Hércules fez a inscrição para participar dos jogos, mas nenhum oponente apresentou-se, por temerem o herói, já conhecido por sua força e bravura. Assim, Zeus, disfarçado de atleta e sem ser reconhecido, lutou incansavelmente com seu filho, uma luta que não teve vencedor, mas que garantiu a Hércules o reconhecimento de seu pai, por sua valentia e heroísmo.

Oficialmente, considera-se o início dos jogos olímpicos em 776 a.C. em Olímpia, na Grécia antiga, em homenagem a Zeus, com atletas campeões constando em registros públicos. Era o evento esportivo mais aclamado do país e perdurou por 12 séculos.

Deles apenas participavam os cidadãos natos e livres. Também não eram todas as pessoas que podiam frequentar os jogos olímpicos: mulheres casadas eram proibidas, por serem consideradas criaturas inferiores. Apenas as virgens podiam frequentar o local, com a proposta de admirarem o sexo oposto, pois desta maneira interessar-se-iam pelo casamento. Os homens competiam nus para facilitar seus movimentos; o culto ao corpo era muito valorizado.

Os jogos exerciam poder político, pois guerras eram interrompidas e armas proibidas durante sua realização, de quatro em quatro anos. Os jogos olímpicos representam um dos eventos mais solenes contados na história até os dias de hoje, de difícil comparação.

Muitos pensam que a palavra “olimpíada” é originada da cidade de Olímpia, mas segundo Godoy (2001, p. 56), “A palavra ‘olimpíada’ significava ‘espaço de tempo’: quatro anos consecutivos entre duas realizações de jogos olímpicos. Daí o ano de 776 a.C. ser memoravelmente histórico”.

Após esta data, os gregos costumavam situar na história acontecimentos marcantes utilizando o tempo das olimpíadas. Com o passar dos anos, muitas regiões entusiasmaram-se a participar, tornando o evento uma grande festa esportiva.

Olímpia era atrativa e todos sonhavam em visitá-la, tendo como objetivo principal a visita aos jogos olímpicos. Godoy (2001, p. 57) cita Píndaro: “Como a água é o primeiro dos elementos, como o ouro é a mais preciosa das riquezas humanas, como os raios de sol são a fonte mais brilhante de calor, não há combate mais nobre a cantar que os jogos olímpicos”.

Muitos são os símbolos associados às olimpíadas. Um dos principais é a tocha sagrada, elemento que marca o início dos jogos e seu fechamento. Segundo Godoy (2001, p. 57):

Construído no bosque Altis um altar consagrado a Zeus, os sacerdotes da Élide ali depositavam as oferendas e preparavam a lenha, com um deles segurando uma tocha acesa. Seleccionados entre os peregrinos os mais ágeis e fortes, eram alinhados a cerca de 200 metros do altar e participavam de uma corrida a pé, que terminava diante do sacerdote. O primeiro colocado recebia a tocha acesa. Cabia-lhe a honra de acender a fogueira do sacrifício e a glória de ser proclamado campeão olímpico. Esse atleta passava a ser considerado um favorito de Zeus.

Três meses antes de sua abertura, o evento esportivo era anunciado com a trégua sagrada – um cessar de qualquer atividade guerreira – por todo o território grego pelos espondóforos, mensageiros escolhidos e pertencentes às mais nobres famílias.

Com os combates interrompidos, todos poderiam dirigir-se à cidade, de barco, a pé, a cavalo. Todos poderiam ir ao festival esportivo, símbolo da fraternidade universal, sem temer os combates e as guerras. De acordo com Godoy (2001, p. 66), “Ao seguirem para o local das competições, os atletas selecionados ouviam as seguintes palavras de despedida: ‘Para Olímpia: ide ao estádio e mostrai-vos como homens capazes’”.

Os atletas hospedavam-se no ginásio embelezado pelas diversas obras de caráter esportivo. Do lado oposto ficava o Estádio de Olímpia, um dos maiores da Grécia, que sofreu cinco reformas e ampliações e era o centro dos jogos.

Fosse como atletas ou espectadores, todos desejavam estar presentes no 11º dia do Hecatombeu, primeiro mês do ano grego. O movimento em Olímpia era tão grande que o comércio era aquecido com a venda de alimentos, toalhas comerciais com tema olímpico, estátuas com motivos esportivos, além da divulgação da arte por poetas, escritores e filósofos conhecidos, como Platão, um dos mais aplaudidos por sua beleza física aliada ao saber.

As leis que regulamentavam os jogos eram duras, com penalizações que iam desde castigos físicos, marginalização, vergonha, negação da premiação com coroa de ramos de oliveira até a morte.

Um fato curioso retratado era relacionado à punição com multas à infração de regras dos jogos olímpicos. Esse dinheiro era revertido para a construção de pequenas estátuas de Zeus denominadas *zunes*.

Os campeões dos jogos olímpicos inicialmente recebiam como premiação um pedaço de animal sacrificado, ofertado aos deuses na abertura do evento, ou ganhavam estátuas sem traços fisionômicos em suas duas primeiras conquistas, já que apenas a partir da terceira vitória olímpica era possível uma estátua com suas características.

A coroa de ramos de oliveira, historicamente outro símbolo da premiação olímpica, aparece somente na sétima edição. As olimpíadas eram marcadas por um vencer desinteressado, sem bens materiais.

Os jogos duravam sete dias; no último dia, em Prinateu, centro político, em uma sala chamada hestiatório, era oferecido um banquete aos campeões e havia uma revoadada de pombos brancos e pombos-correio para anunciar os vencedores às sedes de cada cidade, que se encarregavam de espalhar as notícias e homenageá-los.

Mas a história de paz e honra foi vencida pelo desejo de lucro e pela violência. As celebrações dos jogos duraram até 394 d.C., pois o cristianismo estava crescendo cada vez mais no Império Romano, e não aprovava o culto ao fogo sagrado e aos “deuses pagãos”.

Somente 1.500 anos depois, na Era Moderna, os jogos olímpicos retornaram, graças ao esforço do Barão Pierre de Coubertin (pedagogo francês). No dia 23 de junho de 1894 foi constituído o Comitê Olímpico Internacional (COI) e um novo início para os jogos olímpicos da Era Moderna, com sede em Atenas.

Assim, em 1896, foram realizados os Primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna, na Grécia, que contaram com a participação de 311 atletas e 13 países. De acordo com Godoy (2001, p. 121):

Do misticismo e fantasias da Antiguidade ao realismo científico da era moderna, um traço é comum e inquestionável: a consagração do herói. No movimento olímpico, a derrota é amarga enquanto o heroísmo sempre foi enaltecido e premiado. Entre o primeiro e o último vencedor, sentimos a evolução do homem e dos esportes.

A primeira participação do Brasil nos jogos olímpicos data de 1920, em Antuérpia, na Bélgica. Não foi possível nossa participação na edição de 1928 em consequências da crise econômica no país (GODOY, 2001).

O ingresso do *homo deficiens* na prática de atividades físicas é registrado em 1888, em Berlim, na Alemanha, com a participação de surdos em eventos esportivos (BRASIL, 2016).

Os paradesporto teve início na Inglaterra em 1948, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ao ser disputado por ex-combatentes que perderam audição ou membros de seu corpo. O neurologista Ludwig Guttmann teve importante papel ao criar o Centro Nacional de Lesionados Medulares, em 1948, onde eram realizados jogos para a reabilitação de pacientes (BRASIL, 2016).

A paralimpíada iniciou-se em 1960, em Roma, participando de sua primeira edição 23 países e 400 atletas. Grandes investimentos foram aplicados nos jogos, possibilitando a quebra de paradigmas segregatórios, desmistificando e retirando o esporte para *homo deficiens* do caráter estritamente de lazer e de reabilitação, ao se buscar também o alto rendimento e o prestígio relacionados à espetacularização (BRASIL, 2016).

Em Atenas a paralimpíada transformou-se em um marco, principalmente para o paradesporto do Brasil, porque os para-atletas voltaram reconhecidos pela sociedade como ídolos. Essa volta da Grécia estimulou a conscientização nacional relacionada ao esporte

paralímpico, despertando também o interesse da mídia e de grandes marcas empresariais (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2015).

O Brasil iniciou sua participação nos Jogos Paralímpicos da Alemanha, em 1972. O basquete em cadeiras de rodas foi o primeiro esporte paralímpico disputado em nosso país (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2015).

Estas participações do *homo deficiens* no paradesporto propicia a validação e confronto do indivíduo à sua identidade com os seus pares ao conviver e ressignificar a autoestima na sua integração ou inclusão, a primeira, relaciona-se a dar oportunidades iguais, apesar das diferenças que atendam ao conceito de normalização, a última relacionada aos ambientes escolares.

Desta maneira, o *homo deficiens* conquista a identidade de atleta no lugar da identidade de deficiente e a estética é superada pela percepção e sensações do corpo habilidoso, desinibindo, valorizando, sendo lazer e redutor de tensões.

Deficiente e atleta paralímpico se confundem e se distinguem social e individualmente, mas as indagações que ficam são: como foi sentida e vivenciada a experiência escolar? Os atletas sofreram discriminações na infância e adolescência? Como superaram? Qual seria a compreensão do processo educacional inclusivo para um atleta paralímpico à margem de um ideal? Como construir e modificar marcos históricos aos olhos do espectador e da sociedade? Como viver entre os limites espetaculares do corpo e os limites impostos pela sociedade como cidadão? Estas questões dirigiram esta pesquisa.

1.2 OBJETO DE ESTUDO

Escola regular e atletas paralímpicos

1.3 HIPÓTESES

- A escola regular promove a inserção do deficiente
- O esporte promove a ecologia da ação e auxilia o desenvolvimento do ser.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 GERAL

- Compreender as experiências e vivências educacionais e escolares do atleta paralímpico e do para-atleta.

- Identificar e compreender a experiência de possíveis atos discriminatórios durante a escolarização.

1.4.2 ESPECÍFICOS

Em se tratando dos objetivos específicos, a pesquisa se propõe compreender como se desenvolveu a trajetória da inclusão escolar no Brasil, seus conceitos e as consequências da exclusão social; discutir a importância do conhecimento da legislação sobre a inclusão nas escolas; identificar os preconceitos e discriminações, na tentativa de compreender as vivências, experiências e trajetórias de atletas paralímpicos brasileiros na educação básica, buscando o efeito da exclusão social na contramão da espetacularização do esporte, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin.

Todavia, para que a inclusão aconteça é preciso educar nosso país, modificar hábitos e pensamentos culturais erroneamente construídos ao longo de gerações, de cicatrizes históricas. Diante disso, justifica-se a relevância desse estudo, por meio de iniciativas e buscas incessantes da garantia do poder de exercício pleno da cidadania às pessoas que vivem à margem de uma sociedade “ideal”.

1.5 LITERATURA ESPECIALIZADA: o que dizem as pesquisas sobre o *homo deficiens* na escola.

Parece ser indissociável o conceito de deficiência e preconceito, além de suas implicações para o convívio na e com a diversidade humana.

Para Sacristán (2002, p.15):

[...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade.

Neste sentido, consideramos que o processo alunos/atletas paralímpicos na educação básica está cotejado a uma percepção anômala acerca da(s) pessoa(s) com deficiência(s). Através do esporte são indivíduos criados para brilhar e projetados como superação, mas quando se recordam de seu passado e se deparam com a transição do aluno para o atleta,

questões relativas à complexidade das relações pessoais passam a ser contaminantes em sua vida.

A atenção à pessoa com deficiência volta-se sempre à sua deficiência, ao seu impedimento e sua incapacidade e não para seus talentos, potencialidades e capacidades. Neste contexto as pessoas com deficiência vivem a margem da sociedade.

Tais considerações apontam para vários caminhos, um deles, se configura na problematização dos processos inclusivistas; urge que a formação docente seja confrontada com a valorização da diversidade humana, para além dos limites estritamente físicos e orgânicos, a fim de que professores(as) e demais profissionais em educação possam contemplar seus alunos(as) como seres humanos em sua totalidade. Isto implica numa nova arquitetura, tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto às relações entre as pessoas, na perspectiva de uma sociedade para todos, que se plasma na proclamação e na busca da universalidade humana.

O estudo da trajetória escolar de jovens paralímpicos durante o processo de escolarização é pertinente quando entendemos que uma das funções essenciais do sistema educacional é além de socializar, integrar o sujeito ao universo cultural e simbólico da sociedade, oferecendo instrumentos a esse sujeito que serão capazes de modificar a sua realidade.

A pesquisa relacionada ao tema do atleta paralímpico e os processos de inclusão escolar iniciou-se por um levantamento de trabalhos no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Scientific Electronic Libery Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online – Scielo), a Biblioteca Digital de Teses e Digitações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) já realizados nesta área para iluminar os estudos sobre o tema proposto.

Os descritores resultaram na seleção de três produções, são elas:

(1) BELTRANE, A. Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva, 2013, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Católica de Brasília, 2013.

Trata-se de uma dissertação de mestrado que busca a trajetória da inclusão e o papel das pessoas com deficiência nestes processos, também conhecer e reconhecer as intenções relacionadas aos processos pedagógicos que originaram o pensamento tradicional, higienista, militar e tecnicista na Educação Física. Investiga um programa específico, do Estado, da Secretaria da Educação do Distrito Federal – CID- Paralímpico, na sua história e estrutura por

meio de documentos e depoimentos de participantes do programa, bem como sua relação com a Educação Física Escolar.

Outro trabalho que se relaciona ao tema proposto é a dissertação de mestrado, de (2) BENFICA, D. T. Esporte Paralímpico: Analisando suas contribuições nas (Re)Significações do atleta com deficiência. Viçosa, Minas Gerais, 2012, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Viçosa, 2012.

Este estudo visa promover o conhecimento do esporte paralímpico e as contribuições e dificuldades do esporte na vida dos atletas, aderência esportiva, aposentadoria e ações necessárias para o desenvolvimento. Os objetivos relacionam-se aos aspectos que permearam a carreira do atleta paralímpico, a sua inserção e permanência no cenário esportivo e as dificuldades em sua trajetória. A dissertação está estruturada em três artigos científicos, o primeiro contextualiza o fenômeno Esporte Adaptado na história, os acontecimentos relevantes do Movimento Paralímpico no Brasil e no mundo. O segundo artigo busca descobrir os motivos do ingresso no esporte adaptado pelos indivíduos entrevistados, e as dificuldades vivenciadas em sua trajetória no esporte. E o terceiro relaciona-se às mudanças enquanto profissionais e a aposentadoria pelo ponto de vista do atleta.

O terceiro refere-se às lembranças de jovens com ou sem deficiência, no processo de escolas inclusivas, realizado por (3) OHL, N. G. et al. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 243-250, jul./dez. 2009.

Trata-se de um artigo, onde o objetivo da pesquisa é buscar a compreensão das lembranças escolares de jovens que estudam ou estudaram em escolas inclusivas, com ou sem deficiência, de 18-22 anos, buscando reflexões sobre possíveis e necessárias mudanças neste ambiente, com entrevistas semi dirigidas e roteiro de 7 questões abertas, feita por depoentes com ou sem deficiência para analisar sua trajetória e lembranças escolares. Esta dissertação considera a história das olimpíadas e das paralimpíadas por ter como objeto de estudo a escola regular e atletas paralímpicos. Busca o entendimento do ser humano como ser complexo, desmistificando a visão simples observada ao longo da história, demonstrada nos próximos capítulos, por meio da história dos excluídos, do diferente.

O levantamento bibliográfico apresentado sugere que a temática ainda é pouco explorada no contexto acadêmico, motivo pelo qual aprofundar o conhecimento poderá despertar outras investigações.

A ampla extensão introdutória se fez necessária para contextualização do *homo deficiens*, iluminando algumas das discussões sobre o diferente e a teorização que o cerca.

O segundo capítulo - Inclusão escolar: utopia ou realidade? – trata da problemática da inclusão de pessoas com deficiência na escola, os aspectos legais relacionados e o esporte como provedor inclusivo. No terceiro capítulo – O **paradigma da complexidade** - apresenta-se o pensamento complexo como proposto por Edgar Morin. O quarto - **Os caminhos da pesquisa** - expõe os procedimentos metodológicos. O quinto - **A voz incompreendida ecoando superação** - traz as entrevistas e as suas análises. Finaliza-se com as Considerações.

CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO ESCOLAR: CONSERVANDO O SONHO DE EDUCAR

A sociedade passa por constantes mudanças, acompanhadas de incertezas e insegurança, transformando-se no tempo, conduzindo novas ideias, pensamentos e conhecimentos (MANTOAN, 2003).

Posicionamentos que contrariam uma lógica simplista suscitam um olhar oposto frente à problematização da inclusão, que censure a fragmentação dos saberes, a exclusão e a diferenciação dos sujeitos, buscando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em educação, com base em novas concepções sobre o indivíduo e o atendimento de suas necessidades (MANTOAN, 2003).

A fim de que se possa trabalhar com propostas inclusivas na escola, há necessidade também de se romper com os paradigmas dicotômicos entre ensino regular e ensino especial, que separam, segregam e distinguem o aluno “normal” do aluno com “deficiência”.

Para isso, é possível inicialmente assinalar que a realidade dos contextos escolares está adensada pela integração, que garante o acesso dos alunos com necessidades especiais à educação, mas em uma escola padronizada, com sistemas educacionais engessados, onde as pessoas com deficiência assumirão a árdua tarefa de se adaptar às condições impostas, e não o contrário. Ao integrar, são mantidos os espaços de segregação e métodos que diferenciam os alunos com deficiência dos demais, como currículo e avaliações específicos, garantindo apenas uma inserção parcial do aluno.

A inclusão deve acontecer com o atendimento especializado no ensino regular, sem que os alunos se adaptem às escolas, mas que estas se adaptem às necessidades dos alunos, de maneira “radical, completa e sistemática”. (MANTOAN, 2003, p.15).

É importante destacar que, segundo Maria Teresa Mantoan (2003), resultados da educação como o fracasso escolar, por exemplo, não são de única responsabilidade do indivíduo, mas sim de todo o sistema educacional, que integra e exclui os sujeitos em suas ações, colaborando para o aumento da evasão e a baixa autoestima de pessoas marginalizadas nos contextos escolares e apartadas de suas necessidades. A escola deveria assumir sua responsabilidade em processos discriminatórios e fragmentados que acabam resultando no insucesso escolar, em geral atribuído exclusivamente aos estudantes.

Em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, é preciso compreender sua identidade e singularidade. A diversidade está presente nas relações entre os seres humanos, e as diferenças e particularidades não devem ser temidas ao se considerar o outro e sua capacidade de transformação educacional e cidadã.

A inclusão agrega princípios, valoriza o respeito; soma e não subtrai, inclui e não segrega, compreende o outro como ser único. E mais, não cala, tampouco consente; incluir é dar voz, ouvidos, promover movimento, protagonismos, acolher; é garantir que como *homo deficiens* sejam sujeitos de suas próprias ações.

Para que a inclusão aconteça de fato, não podemos admitir a ideia de que leis, decretos, convenções ou políticas nacionais, dotados de uma ética conservadora e ligados à ideia de generosidade – aliás, uma generosidade que tolera, respeita o diferente, mas não admite aproximação e retoma a ideia de integração – sejam o único caminho, mas sim o passo inicial para transformações (MANTOAN, 2003).

Segundo Amaral (1998, p.16, grifos da autora):

[...] embora presente no discurso oficial há algum tempo, essa visão “generosa” do trato com a deficiência encontra ainda muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), por parte de muitos dos protagonistas individuais ou institucionais envolvidos nesse “drama”.

Entraves socialmente construídos e perpetuados relacionam-se com os mitos em relação ao diferente e com as barreiras atitudinais, manifestadas de maneira subjetiva, pelo olhar diferenciado, pelo pensamento e pelo sentimento (AMARAL, 1998).

Somadas a todas as dificuldades relacionadas aos contextos inclusivistas temos as questões legais, permeadas por obstáculos e diferenças sociais. Crianças que não se alimentam, que encontram dificuldades financeiras e se ausentam da escola em consequência de seus lares pobres, por serem negros, indisciplinados, correm o risco de serem incluídos indistinta e erroneamente como portadores de necessidades educacionais especiais. Como pontua Mantoan (2003, p.18):

As indefinições da clientela justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dubio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Frente às dificuldades encontradas pelos excluídos, é fundamental uma consciência individual e global que compreenda as diferenças, o outro e suas características, suas

adversidades, sua diversidade por meio da convivência, do diálogo em suas complexas relações. A inclusão:

[...] é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p.17).

A ressignificação identitária do alunado produz um redirecionamento da compreensão dirigida ao *homo deficiens* e tende à efetiva assunção das proposições legais. Mas o que diz a legislação acerca do atendimento às diferenças?

2.1 LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

Serão citadas a seguir algumas das principais leis, decretos e conferências sobre inclusão nas escolas no Brasil, por vezes, subvertidas por uma prática indébita.

A Constituição Federal de 1988 descreve em alguns artigos os direitos das pessoas com deficiência:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (BRASIL, 2012)

A Declaração de Salamanca aponta para algumas oportunidades de se desenvolver a inclusão escolar:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das

escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA., 1994, p. 41)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 apresenta alguns artigos relativos à inclusão:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Nota-se que legalmente os diferentes estão amparados, mas na realidade temos muito a caminhar, pois os aspectos legais nem sempre estão de acordo com os aspectos reais encontrados na cotidianidade educacional pouco debatidos e deixados à margem, por séculos de história social e décadas de história educacional. Como não é possível separarmos esta cultura deslocada repassada entre as famílias e sujeitos sociais, é importante que se reflita

acerca das mudanças necessárias para que a inclusão real aconteça e para que os sujeitos não sofram as consequências da evasão e das frustrações geradas por seus aspectos físicos ou psicológicos que possam comprometer seu desenvolvimento e igualdade de plenos direitos.

Uma das análises possíveis é a de que a escola não é uma matriz includente assim como pensada nos aspectos legais, a escola passa a ser dissonante e geradora de conflitos, humilhações e evasões em sua trajetória porque reproduzem e produzem aspectos relacionados às desigualdades sociais e definem suas próprias marcas excludentes, tornando invisível a condição utópica de inclusão.

Reconhecer que os sujeitos durante seus períodos escolares possam compartilhar experiências, desfrutar do convívio ético, moral e cívico, zelando pela qualidade e eficiência no que tange os direitos e constitucionalidades é dever da escola inclusiva, da escola atual.

Não se pode classificar e diferenciar perante seus direitos como cidadãos, o respeito ao *homo deficiens* nas escolas é ausente, e desenvolvem-se como se fossem nichos de mercados, distribuídos por rentabilidade e produção.

Não é o intuito também culpar ou responsabilizar autores, instituições específicas, mas sim debater que a desigualdade ultrapassa as fronteiras escolares e impactam as ações produtivas relacionadas a este setor inclusivista.

Inclui-se fora das escolas para poder incluir dentro delas, respeita-se fora das escolas para se respeitar dentro delas, combate-se o preconceito e discriminação com conhecimento e convivência fora das escolas para que dentro delas os estranhamentos não sejam possíveis.

Então, como devemos pensar e sentir o *homo deficiens*? Como produtos de uma relação dominadora e de setores produtivos? Para estes questionamentos, a resposta é de que vislumbra-se ultrapassar a visão reducionista e simplista dos sujeitos a sua própria dificuldade, oportunizando o desenvolvimento pleno do cidadão independente de suas condições.

Não é o ideal de uma escola ter pouco a oferecer e nem mesmo diluir a inércia das desigualdades sociais ou quem sabe, ser a escola uma agenciadora de sistemáticas exclusões.

O docente ou a escola que deixam de ensinar e promover a emancipação de seus sujeitos pelo olhar direcionado a diferença, também são seus agentes excludentes.

A escola passa a se orientar por uma condição paradoxal, como se não tivessem saída aqueles educadores que delas pertencem, para se trabalhar com o diferente, caracterizando as estruturas, condições financeiras, acadêmicas e culturais como responsáveis pelo não desenvolvimento destes sujeitos e desconsiderando suas presenças, suas vidas.

Reafirma-se então a necessidade da escola ensinar tudo a todos oportunizando que o *homo deficiens* seja sujeito de sua própria história e não estatística de fracasso ou evasão escolar.

A seguir serão trabalhados autores que discutem acerca da inclusão do *homo deficiens* na escola e sociedade, diagnosticando a realidade destes contextos turbulentos e discriminatórios.

2.2 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: direitos e deveres.

Mergulhando nos direitos, refletindo os deveres, é possível pensar numa educação para todos, nutrida indistintamente, em um mesmo espaço; porém, esta deve compreender os fatores sociais, estruturais e educacionais, principalmente transformando e adaptando a realidade escolar, para o atendimento dos alunos com necessidades especiais (SASSAKI, 1999).

A escola, em conformidade com a legislação, deve equiparar as oportunidades, construir algo inovador, estimulado por práticas que garantam, além do ensino, o transporte, o acesso e o lazer. É imprescindível que todos que sejam parte desta prática estejam sensibilizados e formados, para se relacionarem com as dinâmicas indispensáveis à educação inclusiva.

O *homo deficiens*, assim como o diferente, o excluído, o marginalizado, o discriminado, está delineado com características singulares, configurando seu ineditismo perante a diversidade. Compreender estas diferenças e necessidades é o papel da inclusão.

As pessoas com deficiência passaram por distintos momentos sociais durante a história, cada um deles agravado pela exclusão social, a segregação dentro das instituições e a integração.

Para Romeu Sasaki (1999), é importante conhecermos os conceitos inclusivistas que são definidos pela história, com raízes no passado, e que contemplam valores. Em suas palavras:

[...] é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal. (SASSAKI, 1999, p. 26)

O autor aproxima-se de Amaral em suas pontuações, e analisa a conjuntura das pessoas com deficiência como parte de um modelo médico definido pela lastimável adaptação da deficiência à sociedade, como, por exemplo, a necessidade de cura do diferente, do tratamento, a reabilitação, entre outros aspectos. É um equívoco pensar desta maneira, já que a sociedade é que deveria adaptar-se às necessidades especiais e oferecer as melhores condições possíveis a seu portador, como apontado anteriormente. Mas o sentido é inverso: as pessoas com deficiência se tratam para poder exercer sua função como cidadãos e se encaixar nos assustadores padrões sociais.

O tratamento é fundamental e não deve ser descartado, mas desde que esteja direcionado à melhoria das condições de vida e da cotidianidade do indivíduo com necessidades especiais, na busca de sua autonomia, e não o imposto pela sociedade (SASSAKI, 1999).

A exclusão esteve presente durante muitos anos em nossa história. Os diferentes eram aniquilados, retirados do convívio social e jogados à própria sorte, prática esta presente ainda hoje em algumas culturas. Como parte destes exemplos, podemos citar o aborto como consequência de um feto diagnosticado com alguma deficiência ou as cirurgias plásticas em portadores da Síndrome de Down para suavizar os traços peculiares².

Parece que a deficiência enclausura, envergonha, e a sociedade manipula, esconde, segrega, tolera, exclui, integra. Tolerar o outro, que é diferente de você mesmo, é espelhar em si suas derrotas e as angústias da falta de compreensão, da ética, dos valores e da incapacidade de se sensibilizar e acolher.

Sassaki (1999) traça críticas sobre a integração social ao discutir a necessidade de adaptação das pessoas com deficiência às regras, padrões e estruturas sociais já definidas. Um modelo unilateral, que não contempla os direitos como cidadão, apenas encara uma espera de braços sociais cruzados perante os esforços daqueles que são estigmatizados.

É importante criar condições para que as dificuldades sejam superadas, para que o indivíduo sinta-se capaz de enfrentá-las, ultrapassando barreiras físicas e sociais, se empoderando (SASSAKI, 1999). Um empoderamento que condiz com a sua autonomia, independência, capacidade de optar por seus caminhos, fazer escolhas, e não ter sua vida sempre guiada pela mão do outro, com vontades e necessidades reprimidas por um objetivo que não seja o seu.

² In: <http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/O.>, MUL 344583

Para Sassaki (1999, p. 39), inclusão social é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Neste processo destacaremos especial atenção ao subitem seguinte com as intervenções e ações voltadas ao *homo deficiens*, no ambiente escolar de estreitamento das relações sociais, e o futuro desejável para a inclusão sob a ótica da pedagogia social.

2.3 A PEDAGOGIA SOCIAL

Este subitem está pautado no plano de fundo de estudos de Geraldo Caliman, coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

A Pedagogia Social emergiu dos problemas sociais decorrentes do processo de industrialização, a partir de meados do século XIX. É uma disciplina científica, uma teoria para a práxis, ou seja, um saber e fazer muito estudado e debatido na contemporaneidade a partir de estratégias e conteúdos educativos, que são somados a uma prática da educabilidade que compreenda a socialização.

Distingue-se da pedagogia escolar, em especial, porque procura suprir as falhas ou a falta de atendimento observados na ambivalência da escola regular.

Teorias explicativas do desenvolvimento humano procuram, em grande parte, explicar os comportamentos desviantes ou não, sob uma ótica objetivista, positivista e funcionalista em suas matrizes, em que as diferenças são tratadas como linearmente, apenas em uma relação de causa e efeito. Todavia, as reais causas destas diferenças, sejam elas patológicas ou fruto de contextos sociais conturbados e diversos, que vitimizam e culpam seus agentes desviantes, nem sempre são superadas.

Em uma sociedade complexa, superar ou eleger estes códigos normativos que indicam o adequado ou inadequado diferenciam o certo do errado, do desviante ou não, é impraticável já que sua própria complexidade e diversidade impossibilitam padronizar comportamentos iguais à toda uma sociedade.

Desta maneira, quem interpreta através de sua visão irreal, factídica, impiedosa e estigmatizadora, influenciando personalidades e construindo rótulos, é definitivamente o

senso comum. Nele, preconceito e discriminação, são reações sociais a comportamentos transgressivos como forma de diversos diferentes ou desviantes.

Frustração e desvio são complexos, fogem da lógica simplista, nos trazendo reflexões acerca de uma pedagogia social que ampara aquele que tem as suas necessidades básicas negadas.

A frustração das necessidades humanas tende a provocar reações de tipo transgressivo, desviante, delinqüencial: tal insatisfação tem o poder de influenciar estados de ânimo dos indivíduos, de modo que a resposta a tais situações provém na forma de agressividade, violência, uso de drogas, pichações, vandalismo, busca de proteção em gangues, estilos de vida capazes de provocar sentimentos de perplexidade, embaraço, intolerância no senso comum. Tais comportamentos divergentes, alternativos e que denominamos aqui desviantes, cumprem, quase sempre, a função de comunicar um mal-estar vivido no dia-a-dia por quem se sente frustrado em suas necessidades fundamentais (CALIMAN, 2008, p.12).

Partindo destes contextos sociais já conturbados, somam-se a outros escolares que perpetuam as atitudes preconceituosas e discriminatórias, justificando a necessidade de enfrentamento de tais atos e a superação das dificuldades do *homo deficiens*.

A importância hoje da pedagogia social está no fato de que ela se empenha diretamente no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas finalizadas ao bem-estar social, à análise e avaliação da situações e condições sociais que regulam a educação e delineiam uma orientação com base na qual seja possível intervir em termos formativos no âmbito da diversidade social, do desvio e da marginalidade, e da equidade dos recursos sociais (CALIMAN, 2008, p.16).

Desta maneira, a pedagogia social relaciona-se à formação cívica da juventude, orientada por ideologias políticas, e por todo o envolvimento das instituições escolares, com suas finalidades educativas que contextualizem os aspectos sociais.

Esta é uma pedagogia do compromisso, não formal que visa recuperar os abismos entre as relações humanas e que distingue-se da pedagogia escolar, formal, que prioriza currículos oficiais, títulos e toda uma sistematização dos processos educacionais.

A pedagogia social busca suprir os descasos sociais de distintas gêneses e a falta de atendimento às necessidades fundamentais do indivíduo, criando espaços sociais dentro e fora da escola que produzam aprendizagens significativas, que fujam do engessamento escolar atual, e que promova além de tudo, a ética e a cidadania para aqueles excluídos por suas diferenças.

Passa a ser uma educação modelo, que tenha a participação da sociedade e que objetive o retorno dos seus indivíduos à mesma, criando identificação, sensação de pertencimento e não de exclusão, recuperando-se assim, o senso de dignidade humana.

Intervindo na realidade, é possível comprometer-se com o fazer e o saber, como ciência normativa que se apropria da análise dos sujeitos, indivíduos e sociedade, complementar à outras ciências.

Assim, com o fortalecimento dos vínculos afetivos e da sensação de produtividade e capacidade, as vivências e as experiências diversas serão palco da pedagogia social, possibilitando ao indivíduo repensar e reelaborar os significados e consequências de suas frustrações, rompendo com os sintomas de negação.

Isso acontece, pois se cria um sentido para a vida, o homem é dotado de uma necessidade de significado, onde para se conceber a felicidade, busca-se reproduzir comportamentos ou atitudes no trabalho, estudo, no convívio social e nas conquistas para a cidadania, liberdade e independência.

No próximo subitem discutiremos sobre a diferença e o mito que a acompanha, visando uma compreensão complexa e não reducionista dos sujeitos.

2.4 SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTE OU NÃO, EIS A QUESTÃO

Neste momento, tecemos definições, construídas sob a ótica de outros pensadores e nos atrevendo a brincar nas analogias sob a luz dos pensamentos de Amaral, em seu texto *Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação* (1998). Ultrapassamos a ponte movediça rumo ao conhecimento das diferenças, partindo na busca de recursos para confrontar os grandes entraves sociais, mesmo ameaçados constantemente por crocodilos (enfrentamentos). Estes, se não nos matam debaixo destas pontes, tentam nos asfixiar por meio de equívocos sobre as pessoas com deficiência. Destacamos aqui o “contágio osmótico”, caracterizado pelo medo do outro de ser contagiado pelas condições diferentes das pessoas com deficiência com que se relacionarem.

Ainda assim, preferimos os desafios desta ponte como oportunidade de encontro com o diferente ao castelo frágil construído com descasos e dor. Não corremos o risco de sermos devoradas pelos enfrentamentos, mas seguimos com a necessidade de discutir e não temer as diferenças, de repensar conceitos, teorias e práticas, gerando debates que reflitam, em novas projeções, um mundo melhor.

O *homo deficiens* apresenta uma característica, ou melhor, uma condição que é parte e não todo. A dificuldade pode ser uma, mas a interpretação errônea é de que seja o todo. Por exemplo, uma pessoa com deficiência visual é capaz de escutar, falar, e estas condições lhe são negadas. Isso é um grande mito, não existe a ineficiência global, existe uma trava nos olhos do outro (AMARAL, 1998).

Outro ponto destacado pela autora aponta para a “correlação linear”, uma lógica alicerçada na ideia de que todos necessitam das mesmas incumbências e possuem as mesmas qualidades, algo improvável e inaceitável. As características são diferenciadas, as necessidades também; não é possível cercear o ser humano reduzindo-o a um único padrão, devendo-se lucubrar sobre sua condição subjetiva, complexa e diversa.

É com as barreiras atitudinais que a autora segue contando sobre as diferenças, o preconceito e a discriminação, presentes na relação de dois diferentes que não se compreendem e não se relacionam (AMARAL, 1998).

Amaral (1998, p. 17, grifos da autora) definiu o preconceito, referindo-se a um conceito anterior à nossa experiência:

Dois são seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles.

A atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa... Os preconceitos, assim constituídos, são como *filtros de nossa percepção*, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modulando o tocar... – fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual.

Nossas atitudes, guiadas por emoções ou outros sentimentos, desenham as formas e intencionam as ações, estas dirigidas a estereótipos e não a pessoas, como acontece no preconceito. Para Amaral (1998, p. 18), estereótipo significa:

[...] concretização / personificação do preconceito. Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou fenômeno. Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente.

Os estereótipos são retratados no cotidiano e especialmente nos contextos escolares, onde se chocam, refletem e se definem as diferenças, sem compreendê-las, sem ao menos se pensar que as relações humanas são permeadas pelas condições de existência.

As diferenças somam-se ao outro e diminuem o indivíduo, cercam e negam o desenvolvimento pelo olhar que pune, a voz que cala e um instrumento que julga com o auxílio de uma ética conservadora e seletora: a caneta.

A educação não inclusiva seleciona os indivíduos. Como é possível isolar aquele que está próximo? Como é possível aproximar-se daquele que lhe isola? São questionamentos que exigem um olhar diferenciado, a compreensão da complexidade, diversidade, o reconhecimento da vida como direito de todos e a reflexão de que a vida acompanhada da incerteza e insegurança é frágil, mas o retorno é fortalecido, um retorno que acolhe, ampara, dialoga, une, cresce e dignifica.

Amaral (1998) cita o lastimável trio de estereótipos: o herói, a vítima e o vilão. Parecem ser desnecessárias suas definições, já que vivemos em uma sociedade que se utiliza constantemente destes personagens, num roteiro por ela definido, onde as representações são petrificadas, as emoções inválidas e esvaziadas diante de tanta crueldade.

Outros questionamentos sociais suscitam respostas da autora em relação à sociedade, enredada em mecanismos de defesa, intencionados para o distanciamento de seus sujeitos. Amaral (1998, p. 19) explicita o que são mecanismos de defesa sob a ótica do psiquiatra e psicanalista José Bleger: “[...] técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade”.

Ainda seguindo sob a ótica de outros autores, Amaral (1998, p. 19) fala sobre os estigmas: “[...] Goffman (1982), que nos falou de estigmas e das relações mistas, nos lembra que estas são, por definição, relações tensas e ansiógenas”.

Esta tensão e ansiedade que os autores nos trazem dominam grande parte dos contextos escolares, nas relações estabelecidas entre alunos, professores, gestores, comunidade e funcionários, sem desconsiderar as estruturas escolares sombrias, impregnadas de vandalismo e descaso.

Para Amaral (1998), somos avestruzes ao fugirmos do estranhamento da rejeição, gerados na diferença significativa entre as pessoas, pelo mal-estar, pelo não saber agir, ganhando uma roupagem de “mecanismo de defesa”, como conceituado anteriormente.

Expressões do tipo: “dos males o menor”, “é deficiente físico, mas não parece”, “é cego, mas tão sensível”, demonstram alguns destes mecanismos, que driblam a realidade das deficiências e suas exatas condições, caracterizando, desta forma, ações que distanciam os sujeitos e rompem a linha tênue dos direitos.

Assim sendo, caminhando ainda ao lado de Amaral (1998) é possível conhecer e compreender a diversidade, o “significativamente diferente” e relacionar os conhecimentos às práticas, em um pensamento circular, na tentativa de mudar os contextos, principalmente os escolares, nas relações que se estabelecem e na compreensão do outro.

Incluir comporta todas as páginas desta pesquisa, estruturada e motivada pelas necessidades do outro, daqueles que me “emprestam” suas vozes e sentimentos, para também formar parte de mim, a parte de um todo formado por uma sociedade de redes complexas.

Pensar e repensar as possibilidades de mudança, investigar as vivências e experiências, conhecer o outro, iluminar o tema proposto – a inclusão nos contextos escolares –, são pontos fundamentais para não esquecermos que existem “gritos” de socorro sufocados. Gritos, segundo Amaral (1998, p. 21), que resistiram, superaram ou foram oprimidos com a vivência do:

[...] extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, extermínio novamente, marginalização, pseudo-integração, integração real, luta pela cidadania...

Este pensar suscita ideias que adaptam as ações às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, na busca incessante de uma vida melhor para todos.

O “Livro Branco” espanhol é preciosa ilustração de uma reviravolta educacional, na qual o postulado maior é o de *que cabe à educação adequar-se aos educandos e não a estes adequar-se àquela*. E a educação pode então – e só então – ser uma, mesmo debruçando-se sobre a diversidade. (AMARAL, 1998, p. 22, grifos da autora)

A diversidade humana é inegável, mas a escola parece não reconhecer jogando luz nas dificuldades, negando as possibilidades de crescimento individual e coletivo. Mesmo compreendendo que a escola é um espaço sociocultural, onde as diferenças coexistem e são confrontadas diariamente, ainda assim essas diferenças não são reconhecidas como natureza de nossa existência complexa, e não estão associadas aos elementos do processo pedagógico.

Desta maneira, a história da escola é demarcada por uma visão que privilegia um padrão comum, o “tipo ideal”, trabalhando a escolarização com poucos, tornando enraizadas algumas ordens sociais que legitimam a exclusão.

Assim, a inclusão deve compreender como ideia principal uma educação de qualidade como direito garantido constitucionalmente, garantido mas não concretizado no cotidiano. Uma falsa prática de educação inclusiva acontece persistentemente, contradizendo

as propostas encontradas na legislação, e negando o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

É preciso desmistificar realidades e dar voz a novos e incessantes debates sobre esse tema “problemático”, significado pela inadequação e inclusão comprometida. Não se pode calar, limitar vidas que dependem de uma real inclusão para uma busca plena como cidadão. A inclusão atualmente é excludente, não apenas em seus antagonismos e protagonismos dilaceradores, mas também nas possibilidades de vida descartadas e mutiladas por medo, vergonha, diferença e falta de oportunidades.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 27)

Fazendo uma relação ao enxadrismo, tanto inclusão como xadrez estão constituídos pela diversidade em suas peças e sujeitos. Arte, ciência, esporte são inerentemente inalienáveis e permeados pela cultura. A exclusão escolar elimina os sujeitos, assim como um jogador de xadrez elimina suas peças; se não for um bom articulador das partes, os entraves não serão solucionados, resultando em um gosto amargo de derrota, o “xeque-mate”.

Distante de um jogo democrático, o xadrez da inclusão excludente não abre espaço para as necessidades e os novos conhecimentos, e sacrifica suas peças “desiguais”, na prática de um jogo desleal da vida. Excluem-se, então, todos aqueles alunos que, por algum motivo, desvalorizam ou ignoram o conhecimento trabalhado nas escolas; assim, subentende-se que a democratização praticada não passa de uma massificação do ensino, que acaba por não criar discussões e diálogos entre diferentes sítios epistemológicos (MANTOAN, 2003).

Importa valorizar a diversidade, o resgate cultural, a complexidade das relações, o individual e o global, o todo e suas partes que não deixam de coexistir, as retomadas e não os retrocessos, os direitos e não a falta deles, a vida e não a sua própria resistência.

Sendo assim, é possível notar que a educação inclusiva acontece de maneira diferenciada, de acordo com a qual a escola se adapta às necessidades especiais de cada aluno, buscando compreendê-lo, promovendo seu máximo desenvolvimento, trabalhando de maneira ativa a relação com os demais e sua permanência na escola.

Mais uma vez reiteramos, com Mantoan (2003, p.15), que a inclusão escolar deve acontecer de maneira “radical, completa e sistemática”, para que suas intenções sejam preservadas e transformem as práticas. Busca-se, portanto, explorar distintas compreensões sobre preconceito e atitudes discriminatórias que dele decorrem, para uma reflexão sobre o papel da educação escolar frente a essas atitudes.

É na escola que nos transformamos em sujeitos coletivos, aprendendo de maneira formal a nos socializar, interagindo com diversos grupos e culturas. Dessa forma, a identidade do indivíduo vai-se construindo e reconstruindo, dando luz a seus anseios e caracterizando sua personalidade (MARSIGLIA, 2009).

No convívio social, crianças e jovens acabam por se aproximar e criar laços afetivos, emocionais, reconhecendo-se como parte de um contexto. Nestas relações as diferenças tornam-se visíveis, podendo gerar um estranhamento, um distanciamento, um olhar diferenciado, que mais para frente poderão dar lugar aos atos discriminatórios.

Quando os profissionais envolvidos na educação pensam claramente sobre os princípios democráticos, eles conseguem conduzir seu trabalho oportunizando a que seus alunos reconheçam seus direitos e deveres, respeitem e acolham as diferenças, desenvolvendo-se realmente como cidadãos (MARSIGLIA, 2009).

Para este desenvolvimento é necessário a compreensão da complexidade do ser humano, que sofre influências do meio, da sociedade e que também influencia os contextos, modificando e adequando os ambientes, sempre que possível, às suas necessidades. Seguindo estas perspectivas inclusivistas, o próximo capítulo referencia-se em Edgar Morin.

CAPÍTULO 3 - O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Nosso organismo é construído por diferentes combinações, como, por exemplo, de carbono, hidrogênio, oxigênio e azoto, além de milhões de células e outras estruturas. Todo este sistema que nos forma, integra, exige um pensar relacionado à nossa evolução. Para isso, é preciso considerar Darwin e a nossa origem como filhos de primatas, como indica Morin (2000).

Partindo desta perspectiva e sob o olhar de Montaigne, Pascal e Sócrates, foi possível, para o autor, diagnosticar o mundo das incertezas, contradições e erros, enfim, de tudo aquilo que era desconhecido, iniciando um caminho para a compreensão (MORIN, 2000).

Para Morin (2000, p. 18, grifos do autor):

Ainda que objecto de ciência e dependente dos métodos próprios às outras ciências, o homem permanece insular e a *filiação* que o liga a uma classe e a uma ordem naturais – mamíferos, primatas – nunca é concebida como *afiliação*. Pelo contrário, o antropologismo define o homem como oposto de animal; a cultura como oposto da natureza; o reino humano, síntese de ordem e de liberdade, opõe-se tanto às desordens naturais (“a lei da selva”, pulsões não controladas) como aos mecanismos cegos do instinto; a sociedade humana, maravilha de organização, define-se por oposição aos ajuntamentos gregários, às hordas e aos bandos.

A antropologia coloca-se contra as concepções do “naturalismo”, de uma única ciência (homem e natureza), buscando a inteligibilidade, não como fim em si mesma, mas como antítese da falta do espírito e sociedade, mergulhada em um universo biológico (MORIN, 2000).

Cada indivíduo é biopsicossocial em sua totalidade, e *demens* em suas partes que se distanciam da ética, das virtudes e da condição de cidadão, porque o ser humano convive com os excessos, somos em parte, loucos, descontrolados, arrogantes, convivemos com a soberba, o orgulho... Entretanto, a dualidade homem/animal, cultura/natureza desenha uma diversidade de paradoxos que não se superam, levantando questionamentos como os de Morin (2000, p. 18, grifos do autor): “[...] *donde veio a cultura?* Se o homem vive na cultura, mas trazendo em si a natureza, como pode ser simultaneamente antinatural e natural? Como se pode explicar isso a partir duma teoria que apenas se refere ao seu aspecto antinatural?”

É preciso reconhecer quem é este homem, este indivíduo, sociedade e sujeito, e compreender como o autor o concebe. O indivíduo é o produto de um processo de reprodução

que acaba por gerar a sociedade por meio de suas interações. Como produto e produtor de seu ciclo, o indivíduo promove a sociedade nas relações que estabelece, manifestando-se como um indivíduo social. Assim: “[...] sociedade e individualidade não são duas realidades separadas que se ajustam uma à outra, mas existe um ambissistema em que, complementar e contraditoriamente, indivíduo e sociedade são constituintes um do outro, ao mesmo tempo que se parasitam entre si” (MORIN, 2000, p.38).

Para Morin (2000, p.43) *“uma sociedade autoproduz-se sem parar porque se autodestrói sem parar”*. Estas construções e destruições são parte de uma organização formada por indivíduos “evoluídos”, mas o autor discorre sobre o pensamento de Serge Moscovici e nos traz considerações importantes: “Estávamos habituados à ideia de que a nossa fisiologia, a nossa anatomia, ‘descendem’ das dos primatas, mas devemos-nos habituar à ideia de que sucede o mesmo com o nosso corpo social” (MORIN, 2000, p. 47). O corpo social com aptidões para uma linguagem, para a afetividade e a inteligência, e que ao mesmo tempo se distancia de suas utilizações.

Somos cidadãos construtores de selvas de pedra e aço, destruidores de recursos da biodiversidade de nossa natureza. Desta maneira, o homem busca o domínio e desconsidera o outro, com um olhar diferenciado que insignifica e restringe seus caminhos, sua história.

O homem segue em frente, contrariando seu tempo e ignorando a vida, distanciando de todas estas sobrepostas interpretações: o homem e a cultura, a vida e a natureza, a física e a química. Nos últimos 20 anos, estas sobreposições fronteiriças abriram espaços para a compreensão dos sistemas vivos e das organizações particulares, pela compreensão do princípio hologramático, segundo o qual o todo está na parte e a parte está no todo, não permitindo a redução de seus componentes com essenciais significâncias, capaz de unir os conhecimentos (MORIN, 2000).

Portanto, ultrapassamos a lógica clássica e nos permitimos unir o que está aparentemente separado sem que se faça uma síntese, considerando a importância de cada parte no seu todo e um todo que significa mais do que a soma de suas partes.

Neste momento, ao pensar parte e todo, pensamos na organização e na necessidade de entendermos a desorganização para que as ligações se reformulem e reestremem.

Discutir o princípio sistêmico ou organizacional é extremamente conveniente, haja vista que é a teoria sistêmica que determina todos os elementos como um sistema, desde o átomo até a galáxia. Uma teoria que revela três ideias antagônicas: um sistema fértil no qual está intrínseco um princípio de complexidade, um sistema incerto e sem grandes

fundamentações, baseado na repetição de algumas verdades, e um sistema que indica ações redutoras (MORIN, 2000).

Podemos perceber que células, máquinas e sociedades humanas seguem princípios organizacionais, desde a mais simples manifestação da vida, até mesmo nos complexos sistemas.

Pautado no esclarecimento do físico francês León Nicolas Brillouin, Morin (2000, p. 22, grifos do autor) aponta para um problema da ligação e da ruptura, partindo da noção de informação: *“É o paradoxo da organização viva, cuja ordem informacional que se constrói no tempo parece contradizer um princípio de desordem que se difunde no tempo”*.

Para entendermos a auto-organização em suas especificidades e globalidades, é necessário conhecer a complexidade que tece junto aos seus conhecimentos novas possibilidades.

Tecendo conceitos e amarrando ideias, temos uma base definida para a compreensão da complexidade:

[...] À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. (MORIN, 2005^a, p.35).

Este tecer junto forma sistemas que competem, ajustam-se, organizam-se e fundamentam um complexo ecossistema.

Assim a sociedade humana, que é tudo o que há de mais emancipado em relação à natureza, alimenta a sua autonomia com multidependências. Quanto maior é a complexidade da ordem ecossistêmica, mais esta é capaz de nutrir a sociedade com uma extrema riqueza e diversidade de objectos e produtos, e mais capaz de nutrir a riqueza e diversidade da ordem social, ou seja, a sua complexidade. A individualidade humana, que é a flor final dessa complexidade, é ao mesmo tempo tudo o que há de mais emancipado e de mais dependente em relação à sociedade. O desenvolvimento e a manutenção da sua autonomia estão ligados a um número enorme de dependências educativas (longa escolaridade, longa socialização), culturais e técnicas. Quer isto dizer que a dependência/independência ecológica do homem se encontra em dois graus sobrepostos e interdependentes, que são o do ecossistema social e do ecossistema natural. Facto este que só agora se começa a descobrir... (MORIN, 2000, p. 26-27)

As leis que organizam a vida não são equilibradas, mas se formam em desequilíbrio recuperado ou recompensado, de dinamismo estabilizado, trazendo a ideia de contrário e complementar ao mesmo tempo. A relação dos sistemas com o meio, além de dependente, também é constituinte (MORIN, 2005b).

Seguindo em companhia de Morin (2000), esse humano que se descobre, relaciona, organiza, desorganiza, significa e ressignifica também acolhe, desampara, inclui e exclui por meio de suas relações, principalmente por mensagens simbólicas, como é o caso da comunicação.

Ao se comunicar, interagir com o outro, pseudoconflitos podem ser originados. Nem sempre as intenções nas ações são compreendidas por quem as recebe, existem diferentes entendimentos daquele que a profere e de seu receptor, contextualizando a complexidade nas variedades de relações de “submissão, intimidação, acolhimento, rejeição, eleição, amizade” (MORIN, 2000, p. 28).

Estas relações dos sistemas comunicacionais vivem o invisível social, em que o desordenado sistema gera uma ordem organizada e, assim como na sociedade que compreende as relações humanas vistoriadas por rigidez, hierarquia e ordem, temos a “comunidade animal”, entre aspas por apresentar semelhanças com as relações humanas. A comunidade animal pode trazer-nos a compreensão sobre o “instinto cego”, dotado de monstruosidades de uma antissociedade, como a das formigas, térmites e abelhas, caracterizadas unicamente pela obediência e, portanto, incapazes de compreender a noção de sociedade que considera diversas etiologias de relacionamentos (MORIN, 2000).

Esta é uma formação de sociedade assim como a nossa, que, além de estruturar seus territórios, compete e conflita entre relações de submissão/dominação, constituindo suas próprias hierarquias. Uma sociedade que seleciona e significa suas práticas, que se relaciona com os inimigos e perigos externos e se organiza por meio da cooperação. Uma sociedade organizada de maneira complexa e com indivíduos diversos.

Portanto, é possível compreender que a sociedade não é invenção humana, já que se manifesta em outras espécies, mesmo que apresente características próprias. Algumas destas características são citadas por Morin (2000, p. 30): “Ligação ambígua e complexa entre conflitos e solidariedades, entre oposições e complementaridades, combinação de indivíduos diferentes num sistema de comunicação – organização”.

A sociedade apresenta a diversidade dos indivíduos e também de seus papéis ao considerarmos a diversidade individual como coprodutora de hierarquias e de padrões, fundamental nos arranjos sociais e independentes, na escolha de seus papéis e em suas

movimentações hierárquicas. Esta sociedade, ao mesmo tempo em que é antagônica à individualidade, é sua complementar, ofertando possibilidades em suas manifestações e servindo como reguladora e selecionadora dos indivíduos, acolhendo ou excluindo aqueles que dela fazem parte.

Morin (2000, p. 144) questiona a sociedade: “A sociedade, tal como a conhecemos, será uma realização final ou apenas um esboço? [...] Não poderiam uma nova sociedade, uma nova consciência, constituir os controles decisivos que sustivessem os desfraldamentos destruidores?” Para o autor, a sociedade pode ser cruel, destruindo parte daqueles que a formam, negando a condição de ser humano:

[...] ser vivo, animal, vertebrado, mamífero, primata, hominídeo, é também qualquer outra coisa, e essa qualquer coisa, chamada *Homo sapiens*, escapa não só a uma definição simples, mas também a uma definição complexa, negando a vida, os direitos, o acesso, negando a diferença. (MORIN, 2000, p. 144)

Ainda de acordo com Morin, esta relação com o outro e estes “ruídos” que consequentemente são gerados são parte de um ambissistema: “Mas, através destes movimentos muito desordenados por um lado, e destas coações muito rígidas, por outro lado, estabelecem-se as interferências que constituem a própria existência da sociedade e do indivíduo” (MORIN, 2000, p. 39).

Considerar o ambissistema é notar que as relações se manifestam com ou sem intenções e em diferentes intensidades, mesmo que sejam descartáveis por não serem consideradas como uma “utilidade social” ou individual.

Assim, esta formação social é compreendida ao considerar o outro, a ordem e a desordem, as incertezas, as ambiguidades antagônicas e complementares e tudo o que for produto das relações humanas que “integram” indivíduo e sociedade. Estas relações humanas são foco das relações entre indivíduo e grupo, guiadas por um duplo princípio presente de cooperação-solidariedade, competições-antagonismos e que, de certa maneira, acabam por excluir ou incluir os sujeitos em suas ações e até mesmo em suas condições.

Este jogo egocêntrico muitas vezes desconsidera o benefício coletivo: “Há sempre uma integração relativa e incompleta das agressões, das pulsões, dos conflitos, na hierarquia, no escalão, no estatuto, na solidariedade geral” (MORIN, 2000, p. 39).

A sociedade é complexa em suas ações e sistemas e diversa em suas características e necessidades; porém, estas particularidades e globalidades não são compreendidas e os

atropelos sociais inibem as possibilidades de evolução do ser humano em suas relações e formação, principalmente o pensar apenas em si mesmo, sem preocupar-se com os demais.

Compreender a diferença, a beleza diversa, rompe com o sufocamento do indivíduo pela sociedade, acaba com o olhar de desprezo, o julgamento do outro como incapaz, e tantos sonhos modificados. Adaptar sem querer a vida é perder parte de sua existência, é iluminar os fracassos da humanidade e apagar sua evolução.

Reconhecer estes fracassos ajuda-nos a promover as mudanças que significam novas práticas. Estas, por sua vez, modificarão os objetivos das pessoas que pensam que produzem apenas para si mesmas, para o individual, e possibilitarão uma visão mais ampla e complexa sobre o coletivo. Para Morin (2000, p. 39), é a “manhã da razão [... de] uma combinação impura, incerta, aleatória, entre o egocentrismo individual e o sociocentrismo coletivo”.

Trabalhar a ideia de hierarquia como herança da desigualdade social manifestada em outras espécies, assim como na nossa, gera antagonismos que excluem o desviante (marginal) ou o centro dominador (“poder”). Uma exclusão que parece perpetuada, numa sociedade que reconhece apenas o produtor de seus lucros e o dono de protagonismos culturais.

O sujeito é único em sua própria diversidade, é parte de uma sociedade que se completa por meio de suas desordens, gerando vida nas necessidades de suas reorganizações permanentes.

Para Morin (2005b, p. 189):

[...] a noção de sujeito pode ser concebida como uma noção que comporta uma dimensão lógica (referência a si), uma dimensão ontológica (o ego-autocentrismo de onde decorre a ego-auto-transcendência) e, por isso mesmo, uma dimensão ética (distribuição de valores) e uma dimensão etológica (ego-autofinalidade).

O desenho da noção de um sujeito, não por intermédio de uma base afetiva, sentimental, mas de uma origem e determinação antropossocial, considerando “[...] aspectos humanísticos, psicológicos, afetivos, metafísicos, mas numa lógica (auto-referente) de organização, de ação, de comportamento, e numa lógica do ser ou ontológica (auto-egocêntrica, ego-transcendente)” (MORIN, 2005b, p. 192).

Estas características são manifestadas no sujeito egocêntrico, senhor de suas ideias e singularidades, em sua computação, compreendida como uma noção cognitiva que nos permite a ação interna e externa e distintos comportamentos. Este sujeito, ao mesmo tempo em que é autônomo, é também dependente do meio ambiente em que está inserido, o qual

compreende a cultura, o social e o biológico. O sujeito é capaz de perceber a complexidade deste todo e organizar-se.

Definir o sujeito primeiramente como egocêntrico, posicionando-se no centro de seu mundo, retoma algumas questões relacionadas a este egocentrismo, enfatizando sentimentos como nacionalismo, ocidentalismo, regionalismo, centralismo étnico-ético e cultural. Tais concepções tendem a levar o sujeito a rejeitar o que seja diferente e a transformar os diferentes em “minorias” e “exceções” (negros, índios, trabalhadores rurais, mulheres, homossexuais) que fogem do padrão de normalidade (MORIN, 2005b).

Compreendendo sujeito, indivíduo e sociedade, é possível compreender também “o princípio de inclusão e o princípio de exclusão” (MORIN, 2000). O princípio de inclusão está relacionado à ideia de que, ao mesmo tempo em que sou “eu”, com minhas características, egocentrismos, também posso ser um “nós”, inscrito socialmente como parte de mim que se doa ao outro, permitindo uma comunicação entre os sujeitos; e, antagonicamente, um “eu”, na impossibilidade de se colocar no outro, manifesta o princípio da exclusão.

Ao me incluir, eu me excluo, considerando a sociedade e as possibilidades de relações entre os sujeitos, além da complexidade inscrita em sua própria concepção. Enquanto sou “eu”, me excluo e me incluo em meu centro, meu egocentrismo, permitindo a minha diferenciação. Ao me incluir e interagir com o outro, tenho uma intersecção comum a “nós”, eu e o outro, como um conjunto e suas intersecções considerados em sua soma (MORIN, 2000).

Esses princípios não podem ser pensados separadamente porque expressam condições que fazem parte do indivíduo. Mesmo sendo antagônicos, pela Biologia explica-se o processo:

Quando uma bactéria trata suas moléculas, ela as trata como objetos, mas trata como objetos que lhe pertencem [...] a subjetividade de nosso organismo [está] protegida por nosso sistema imunológico. O sistema imunológico opera a distinção entre o “si” e o “não-si”; quer dizer, entre as entidades moleculares que não têm a carteira de identidade singular do indivíduo e são rejeitadas, perseguidas, vencidas, enquanto as que possuem a carteira de identidade são aceitas, reconhecidas e protegidas. (MORIN, 2000, p. 121-122)

Nossa mente possui um duplo mecanismo: enquanto a ciência privilegia a dimensão da exclusão, considerando o sujeito e a sociedade em que ele vive de forma determinista, reducionista, objetivista, é contraposta pelo princípio da inclusão, que significa a

compreensão, a identidade, alteridade e a intersubjetividade. Essa parece ser uma das causas para nossa dificuldade em lidar com a diversidade (MORIN, 2005b).

A compreensão objetiva (de *cum-prehendere*, tornar em conjunto) comporta a explicação (*ex-plicare*, sair do implícito, desdobrar). A explicação obtém, reúne e articula dados e informações objetivos relativos a uma pessoa, um comportamento, uma situação, etc. Fornece as causas e determinações necessárias a uma compreensão objetiva capaz de integrar tudo isso numa apropriação global. (MORIN, 2005d, p. 112)

Tememos ideias diferentes e isto é uma ameaça; existem outras pessoas com concepções diferenciadas e valores culturalmente estabelecidos. Lidar com a diversidade significa abandonar a certeza e a segurança que construímos e mergulhar no escuro, no mundo das incertezas. A incompreensão que desconsidera as diferenças cria uma falsa percepção do outro e conseqüentemente ódio, desprezo ou hostilidade, vontade de prejudicar que cega para o reconhecimento das qualidades.

Temos a tendência a buscar sempre os iguais; tememos o diferente, impondo barreiras físicas, psicológicas e epistemológicas. Para elucidar essa ideia, citamos Paulo Freire (1997, p.65):

Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças.

A globalização trouxe-nos consciência para aceitarmos a diversidade de um novo olhar, um novo ponto de vista, para trabalharmos com um diferente pensar: a complexidade, o princípio da inclusão e exclusão, o anel recursivo, o princípio hologramático, e construir simultaneamente possibilidades para se transformar a realidade, por meio de uma “ecologia da ação” (MORIN, 2005b). Neste contexto, a compreensão subjetiva subsidia a aceitação do diverso, pois:

[...] é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite, por *mimesis* (projeção-identificação), compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana. (MORIN, 2005d, p. 112)

Ao se autoanalisar, transpor e anular a existência da subjetividade do outro, o opressor passa a considerar cegamente o outro como um objeto, alguém que opera apenas a objetividade, não o reconhecendo como sujeito, dono também de suas subjetividades. “A intolerância é um equivalente psíquico do mecanismo imunológico da rejeição de si; constitui

uma recusa daquilo que não está em conformidade com nossas idéias e crenças” (MORIN, 2005d, p. 106).

Lutar contra essa violência estigmatizadora significa lutar para excluir a exclusão (MORIN, 2005d).

Os estragos da incivilidade, características das grandes aglomerações (ignorância do outro, desrespeito à sua prioridade, ausência de assistência a um desconhecido em dificuldade) são avanços da barbárie interior. A civilidade era praticada quase instintivamente quando o *imprinting* cultural da comunidade estava enraizado nos espíritos individuais; está agora vinculada à auto-ética. (MORIN, 2005d, p. 105)

A ética do perdão deve ser praticada, é um imperativo ético segundo o qual a vítima agredida não deve transformar-se no opressor acompanhado do ódio e da opressão. A barbárie interior e a aceitação de oprimido devem sofrer resistência pelo sujeito que se compreende, se autoanalisa, opera sua objetividade e subjetividade para suas conquistas e vitórias, mesmo que estas sejam acompanhadas de alguns tropeços (MORIN, 2005d).

É preciso regenerar-se; a falta do perdão traz consigo a punição, uma renovação do sofrimento. Para Morin (2005d, p. 132), “Quando as palavras ‘magnanimidade’, ‘misericórdia’ e ‘perdão’ são esquecidas, ignoradas, e reclama-se um castigo que é vingança e aplicação da lei de talião, progride a nossa barbárie interior”.

Desta maneira, nossa cultura nos cria, e parte desse contexto é o processo educativo, até mesmo em razão do inacabamento do ser humano e todo este mal-estar das diferenças existentes no dia a dia, trazendo consequências para a vida dos indivíduos.

Estas consequências têm como contraprocessso à ecologia da ação, que acaba por inverter os sentidos das histórias como uma resposta a princípios de negatividade, ultrapassando, por intermédio da dialógica, a dialética, trazendo à tona o princípio da incerteza, configurando as respostas das ações como algo não controlável e não previsível.

Não bastam as intenções, a ética das boas intenções, pois às vezes, causam transtornos imensuráveis, modificando os caminhos, controlando a ação, porque as ações fazem parte de um jogo de interação e retroação com o meio (MORIN, 2005b). É interessante conhecer as condições em que são dadas as ações para, dessa maneira, dialogicamente seguirmos transformando ou abandonando suas intenções, caminhando ao lado da ética com um profundo e revelador empenho pessoal.

Onde houver relações, estas serão circulares e não lineares, equilibrando-se mediante as variações do meio. Mas, para manter o equilíbrio é necessária uma dialógica que entenda as dificuldades, diferenças e necessidades de mudança.

A dialógica é uma nova forma de pensar, trabalhando com funções opostas que são ao mesmo tempo antagônicas, complementares e concorrentes, sendo imprescindíveis para a compreensão de uma mesma realidade.

Embora, ela não resolva as contradições, respeita os opostos e suas diferenças. Às vezes, as contradições não carecem de resolução, possibilitando a convivência e a interação de opostos, desbravando os mares profundos da complexidade. O entrelaçamento de pensamentos e atitudes propicia trabalhar com o pensar dialógico, um pensar instigado pela criatividade, viabilizando a resolução de diversas situações sem que estas sejam permeadas por conflitos e degradação.

Compreendendo homem, indivíduo, sujeito e sociedade, é possível trazer a complexidade para a existência e as relações, com mudanças que, ao mesmo tempo em que são autoprodutoras, são também autoorganizadoras, fruto da recursividade e capazes de instaurar um novo paradigma que compreenda os fenômenos das relações humanas e suas diferenças. Destarte,

A compreensão complexa engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. A compreensão complexa é multidimensional: não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das idéias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos individuais e globais. (MORIN, 2005d, p. 112)

Problematizando a organização do conhecimento, que apresenta patologia e cegueira intrínsecas, busca-se promover a conscientização sobre o “paradigma da simplicidade”, capaz de mutilar a capacidade de pensar do ser humano, despertando, então, a curiosidade sobre o conhecimento complexo (MORIN, 2000).

CAPÍTULO 4 – OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENCONTROS METODOLÓGICOS

Este estudo visa investigar, analisar, interpretar e articular dados coletados de atletas paralímpicos, considerando suas vivências no processo de escolarização, por meio dos paradigmas da complexidade e subjetividade.

4.1 INSTRUMENTOS

O método de trabalho utilizado neste estudo foi a pesquisa de campo, por meio de entrevistas abertas com uma questão norteadora: Como foram suas vivências escolares?

A questão aberta permite ao entrevistado falar livremente sobre suas avaliações e sentimentos, oportunizando ao pesquisador um estudo qualitativo a respeito do tema (TRIVIÑOS, 1987). Foram também colhidas informações acerca da identificação, tempo no esporte e classificação.

Realizar uma entrevista, fazer parte das ideias transmitidas como um apaixonado e curioso entrevistador requerem alguns esforços, mas que estão sempre acompanhados de motivação e interesses direcionados ao entrevistado, ao mesmo tempo em que exige distanciamento para a sua produção (MORIN, 2007).

Segundo Liliana Azevedo e Elaine Dal Mas Dias (2013): “[...] cabe-nos recordar Bosi [...], que aconselha ao entrevistador esquecer-se cada vez mais de si mesmo para ser preenchido pelas histórias narradas”. E isto nos leva a compreender o outro, principalmente sua fala. Ainda segundo as autoras (p. 47): “A escuta da experiência individual abre a possibilidade de compreensão também do coletivo, do conjunto social que circunda as pessoas – suas influências, facilitações, interdições – e das experiências que vivem”.

Toda experiência é vivência, mas nem toda vivência é experiência, porquanto nem sempre o sujeito se propõe ou apresenta condições psíquicas ou contingenciais para que se processe o cogito – a elaboração cognitiva, o pensamento – sobre sua própria vivência, intrinsecamente relacionada à subjetividade (AZEVEDO; DIAS, 2013)

Diante dos novos pensamentos, as entrevistas são direcionadas pela subjetividade das experiências e vivências, e são apreendidas por meio da história oral temática, encaminhadas por um tema central – no caso, sobre as experiências e vivências escolares de pessoas com deficiência.

A história oral é trabalhada como depoimento, em que o sujeito narra e valida o que ele achar interessante, tomando as rédeas da entrevista e decidindo quando e como será seu

final. É um caminho para o conhecimento, para apreender através dos sujeitos importantes colaborações para a pesquisa, auxiliando na compreensão dos processos que são gerados na realidade, percebendo os fenômenos naturais ou sociais (MEIHY, 2005).

É preciso que o entrevistador esteja atento ao outro, interessando-se por seu discurso e pela vida que está sendo ali repassada. Esta compreensão é essencial porque busca significação na fala espontânea, mas compreendida de maneira profunda e complexa.

A entrevista oral é transcrita literalmente, garantindo toda a essência da fala do entrevistado, preservando o sentido e a intenção de tudo o que foi apreendido pelo entrevistado. Cabe ao pesquisador, então, analisar e selecionar dados que condizem com a fonte principal da pesquisa (AZEVEDO; DIAS 2013).

Segundo Bardin (1997), a fala do entrevistado está colorida pela afetividade, remetendo a representações sociais, e devemos partir de elementos particulares a elementos contínuos para atribuir títulos às categorias de análise, capazes de tornar visíveis padrões de comportamentos emocionais relacionados ao tema proposto na entrevista.

É importante localizar o núcleo da entrevista, utilizando categorias como unidades e subcategorias que caracterizem esta totalidade, visando a encontrar falas que sejam identificadas e relacionadas à pesquisa (BARDIN, 1997).

É possível compreender também a subjetividade presente nas experiências do entrevistado. Para Azevedo e Dias (2013, p. 58), “Vale ressaltar que o sentido expressamente subjetivo não pode ser dicotomizado do significado, que, por sua vez, resulta da construção cultural e social de cada sujeito”.

Em se tratando dos objetivos específicos, a pesquisa se propõe compreender como se desenvolveu a trajetória da inclusão escolar no Brasil, seus conceitos e as consequências da exclusão social; discutir a importância do conhecimento da legislação sobre a inclusão nas escolas no Brasil, seus preconceitos e discriminações, na tentativa de compreender as vivências, experiências e trajetórias dos atletas paralímpicos na educação básica, buscando o efeito da exclusão social na contramão da espetacularização do esporte, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin.

Todavia, para que a inclusão aconteça é preciso educar nosso país, modificar hábitos e pensamentos cultural e erroneamente construídos ao longo de gerações, de cicatrizes históricas.

4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos da pesquisa são cinco atletas ou ex-atletas que participam ou participaram de seleções do paradesporto no Brasil, estudaram no município de São Paulo e consentiram formalmente participar desta pesquisa, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização de seus autores para a utilização de seus nomes verdadeiros.

A seguir caracterizamos os cinco entrevistados:

Soraia Alvarenga, nascida em São Paulo, mesatenista, sofreu paralisia ainda pequenina, com oito meses de idade. Conseguiu andar aos cinco anos e ingressou no esporte paralímpico aos 42 anos, para auxiliar no tratamento de reabilitação da Síndrome Pós-Poliomielite³.

A atleta é 26ª colocada no ranking mundial, 3º lugar no ranking brasileiro e em 1º do estado de São Paulo, conquistou mais de 80 medalhas e fundadora da Associação Em Defesa da Inclusão e Paradesporto Dos Portadores de Necessidades Especiais - ADIPPNE

Participa da gestão desportiva como atleta titular no Comitê de Apoio ao Paradesporto do Estado de São Paulo, representando todos os atletas com deficiência física e faz parte da gestão da Paralimpíada Rio/2016.

Luiz Henrique Medina (Kaike), nascido em 4 de agosto de 1951, vítima da Talidomida, não tem os dois antebraços, a perna esquerda, a língua e o maxilar inferior, foi abandonado em uma caixa de sapatos por sua mãe, que nunca conheceu, ainda recém-nascido. Funcionário público aposentado na área da Saúde (citologia) resolveu ingressar no esporte e foi revelado como uma dos grandes mesatenistas brasileiros. Atualmente, está em primeiro lugar na classificação do ranking nacional e 21º lugar do ranking internacional. Lançou uma autobiografia: "Meu lar, minha escola, minha vida?".

Suellen Cristine Dellangelica, atleta do voleibol sentado, da seleção brasileira e do SESI, disputou a Paralimpíada de Londres em 2012 e teve o 5º lugar como resultado, vice-campeã do Panamericano de 2015, disputará a Paralimpíada do Rio de Janeiro com perspectivas para o pódio, é também bicampeã brasileira.

³ Disponível in: <http://www.saude.sp.gov.br/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage>.

"A Síndrome Pós-Poliomielite (SPP) é um transtorno neurológico que aparece muitos anos após a doença aguda, usualmente 15 anos ou mais. Caracterizado principalmente por nova fraqueza muscular, fadiga e dor muscular e articular". (2008, p.27).

A atleta tem 22 anos de idade, a sua deficiência está relacionada a uma má formação congênita na mão esquerda e frequentou a escola com a má formação congênita e passou por toda a fase escolar já com a deficiência.

Fábio Souza, parou de andar aos 10 anos de idade, estava no ensino fundamental e não tem um diagnóstico preciso de seu problema, apresenta uma lesão medular de causa desconhecida.

Aos 18 anos de idade, ingressou no esporte, iniciou jogando basquetebol e até resistiu um pouco ao convite pelo seu preconceito com os diferentes.

Trabalha atualmente em algo que para ele é um sonho, saiu das quadras para a gestão do esporte, é organizador dos jogos olímpicos e paralímpicos.

Aderlandi, sua deficiência está relacionada ao fato de ser vítima de Pólioemielite e apresentar sequelas, anda com bastante dificuldade e tem pouco equilíbrio.

Ingressou no esporte na modalidade do basquetebol, mas desistiu pela falta de atletas mulheres adeptas nesta modalidade. Novamente teve contato com o esporte em outra modalidade esportiva, o voleibol sentado Paralímpico, e ao ingressar no SESI com apoio financeiro da instituição e também o ingresso na seleção brasileira, conseguiu um contrato com o Bolsa Atleta.

Atualmente é atleta da seleção Paralímpica de voleibol sentado, disputará as olimpíadas no Rio de Janeiro e também atua como profissional em um projeto para pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 5 - A VOZ INCOMPREENSÍVEL ECOANDO SUPERAÇÃO

Neste capítulo serão realizadas as transcrições e análises das entrevistas como fonte de objeto de estudo, sob a ótica da complexidade e subjetividade e sobre as discussões acerca dos processos inclusivistas em educação, uma relação direta e indireta com o *homo deficiens*.

5.1 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

SORAIA ALVARENGA

Pesquisadora: Soraia, como foram suas vivências e experiências escolares?

Entrevistada: Vamos começar então pelas minhas vivências. Sou portadora de uma deficiência chamada poliomielite; quando tive pólio, pegou o corpo todo, do pescoço para baixo, então eu parecia um robzinho. Eu tinha um apelido que eu não gostava na escola: “lata de sardinha enferrujada”, porque era na época em que existia o Dr. Smith, do [seriado de televisão] *Perdidos no espaço*. Então eu era o robô da história. Quando eu chegava na escola, todo mundo que gostava de mim se aproximava, uma para pegar o caderno, outra para me ajudar a subir uma escada... Como eu tinha muitos aparelhos, eu realmente precisava muito de ajuda.

Mas eu acho que naquela época não existia *bullying*, eu acho que o *bullying* começa a partir de uns... Quando começa a se tornar um corpinho de mulher, né? Começa a vivenciar o outro lado. Durante o período de criança, eu acho que não existia o *bullying* de fato. Existia aquele corre-corre, “aí seu feio”, falavam que eu era lata de sardinha enferrujada. Na minha vida teve uma época muito divertida, essa vivência na escola. Eu lembro que eles falavam isso, mas eram meus amiguinhos. Eu não era rejeitada, não me sentia rejeitada, nem pelos amigos da classe nem pelos professores. Aliás, muito pelo contrário: eles eram tão carinhosos que às vezes eu dava muletada, precisava de espaço para continuar fazendo minhas atividades normais. Mas eles tinham muito carinho, tanto carinho que o diretor às vezes [...] já dei uma muletada no diretor, porque ele vivia passando a mão na minha cabeça. E aí eu ficava imaginando: “Por que toda hora ele fica passando a mão na minha cabeça?” [risos] Aí eu batia com a muleta na canela dele! Então era coisa de criança mesmo, eu era uma criança comum, na minha visão eu era uma criança comum.

Quando eu fiz 11 anos, eu achava que eu era muito grande, aí eu subornei meu irmão para eu ir para a escola sozinha. E eu achava o máximo: “Nossa, eu vou pra escola sozinha e

eu já sou gente grande”, até o dia em que eu consegui esse feito e descobri uma coisa que eu não esperava. Eu consegui ir pra escola e meu irmão pediu pra eu tomar muito cuidado, e eu fui. Quando eu cheguei na Avenida Águia de Haia – hoje ela continua muito perigosa –, uma senhora, uma mãe que estava levando outros filhos pra escola, me viu sozinha. Ela chegou, aproximou-se de mim e falou: “Nossa, você aqui sozinha?” Eu falei: “É, vou pra escola!” Toda orgulhosa, toda cheia de pose! “Eu vou ajudar você a atravessar a rua!” Eu falei: “Não, eu já sou gente grande, eu não quero ajuda!”

Eu usava muito aparelho, e ela naquela vontade de ajudar... Ela colocou a mão no meu ombro, eu perdi o equilíbrio, e geralmente quando a gente vai cair, a gente se segura em qualquer coisa, né? Me segurei e peguei no braço dela, o impulso dela veio junto comigo e a filha dela veio junto com ela. Ou seja, as três foram atropeladas. Quando eu acordei, estava levando ponto na boca.

Mas essa experiência mudou minha vida. Por quê? Eu tenho uma fotinho de pequena, com 9 anos, eu ainda com dois aparelhos na perna, usava um cinturão de ferro, um coletinho e um par de muletas. Quando eu caía, quando perdia o equilíbrio e caía, eu ficava parecendo uma tartaruga virada de cabeça para baixo, porque eu não conseguia levantar, por causa do cinto de ferro não dava articulação. E aí, o que aconteceu? Quando eu me recuperei desse incidente do atropelamento, o médico falou (não me pergunte por que): “Ela não vai usar todos os aparelhos”. Eu saí de lá com um par de muletas e um aparelho na perna esquerda toda, e o resto, não usei mais. E aí é uma nova história.

Aí começou um novo ciclo. Eu mudei de escola, fiz aniversário e comecei a ver a dificuldade a partir dos 12 ou 13 anos mais ou menos, porque eu mudei de bairro, eu mudei completamente. Eu já não era mais a lata de sardinha enferrujada porque eu já não tinha mais tanto aparelho, só tinha um. Aí mudei de bairro, mudei para uma casa nova, escola nova, mudei para uma vida nova. De uma escola estadual, passei para uma escola municipal. No começo, parecia estadual, tudo muito bem, tudo muito divertido. Aí, conforme a gente vai crescendo, vai pegando um olhar pros rapazinhos, os mais bonitinhos... E foi aí que começou a dificuldade. Minha dificuldade começou e até hoje eu falo muito sobre isso. A minha deficiência estava em quem me enxergava, não em mim, porque até então, eu andava, ia para a escola sozinha, brincava, briguei pelo direito de participar da educação física.

Ninguém queria: nem os professores, muito menos os amigos, porque o fato era que, se eu jogava basquete, eu jogava a bola pra cima e caía pra trás. Se jogava uma queimada, era uma bolada e um tombo, e não sabia se segurava a bola ou a muleta. Então, ficou diferente, mas eu nunca desisti de participar daquilo. Eu sempre quis participar. [...]

Em relação à escola, eu acho que eles usavam muito de golpe baixo; antes, quando me chamavam de lata de sardinha enferrujada, eu achava diferente e não me sentia tão agredida. Mas a palavra “aleijada”, que eu comecei a ouvir com mais constância, me agrediu muito. E [...] foi me deixando frustrada, foi me deixando briguenta, [...] mais ofensiva, sempre na defensiva, então sem querer eu acabei virando uma pessoa que estava sempre em evidência, por que eu estava sempre brigando com alguém.

Pesquisadora: O que os alunos falavam?

Entrevistada: É, os alunos falavam, e aí os professores cobravam uma postura minha: “– Mas você não pode bater nele, dar muletada nele!

– Ah, mas ele me chamou de aleijada!

– Mas não liga!”

Mas era difícil eu colocar na cabeça e não ligar, então foi aí que começou a ficar difícil. Como eu sou de uma família grande – eu tenho um total de nove irmãos –, o que acontecia? Eu sou a mais velha das meninas e acima de mim são os meninos, que eram seis, então eu comecei a apelar pros meninos. Quando as crianças na escola me enchiam o saco, eu chegava em casa, contava pra eles e eles iam me buscar na aula. Só que o mais gostoso dessa história é que eles iam lá, pegavam o menino, traziam pra mim, faziam uma roda, aí eu ia lá falar com ele. Ele ficava com medo dos meus irmãos: “Tá, eu não vou fazer mais isso”. Eu falava: “Mas você já fez!” E batia nele.

Aí o que acontecia, eu coagia o menino e acabei ficando... Eles tinham medo de falar comigo, e quando eles falavam já estavam prontos para o desafio, tipo: “Nós vamos xingar, mas nós vamos correr, pernas pra que te quero!” Então eles sabiam que me agrediam, esse era o pior *bullying* que tinha. Aí foi passando, isso em tempos que a gente não conhecia o lado feminino e masculino, no sentido dos namoradinhos, porque essa é uma época que a gente não quer mais brincar. A gente quer se conscientizar, assim, passar um batonzinho, ficar bem, e nada na minha vida combinava bem com o aparelho que eu usava. Eu usava uma bota ortopédica, eu podia comprar a melhor roupa do mundo e nada combinava com ela. Então era horrível! Era simplesmente horrível, nada combinava, em bailinho de formatura, festinha, tinha sempre este incômodo. É [...] peças da escola, “Ah, vamos vestir a Soraia da fantasia tal, mas e o sapato?” Não combinava [risos]. Então, quer dizer, querendo ou não a gente tem esse problema de ser diferente, é complicado.

Hoje os anos se passaram e eu vejo, como eu vejo tudo isso? Como eu poderia contribuir talvez com uma mudança? O que eu faria nessa mudança? É tentar fazer entender que todo mundo é diferente! Seja quem for, todo mundo é diferente, não é possível que

ninguém enxergue isso, que todos nós somos seres únicos! É esse ser único que é complicado colocar na cabeça de cada um, e é isso que a gente tem de comentar, nós temos um melhor de nós mesmos e temos o nosso pior. Nosso pior é o que nós temos de batalhar e trabalhar para ele se tornar um diferencial, aproveitar. Hoje eu me orgulho tanto, eu vejo as coisas, eu faço assim, eu sou diferente, mas eu sou uma diferente que faço a diferença positiva nas pessoas. Eu faço o meu diferencial criar o impacto produtivo, eu briguei muito e continuo brigando, estava comentando com uma amiga, eu precisei atravessar o mundo, fui para os Estados Unidos descobrir que eu não sou uma mulher briguenta. Eu sou uma mulher incisiva. E isso eu amei descobrir. Porque tirou um peso das minhas costas de brigar, de continuar brigando, hoje eu não estou brigando, eu sou incisiva no que eu quero, e a gente tem de realmente ser incisivo no que quer.

Uma coisa que essa diferença toda me criou, o marco zero da minha vida, o que mudou tudo: quando eu tinha 16 anos, eu me apaixonei por uma pessoa que carregava meus cadernos. E a gente conversa com a melhor amiga, né? E aí, conversa, “Ai como ele é bonitinho, ai como ele é legal, ai como isso, como aquilo”, e a amiga, querendo que dê certo, acaba querendo fazer a coisa para ajudar. Ela teve a ideia de escrever uma cartinha falando que eu era apaixonada por ele. E ele, como já era meu amiguinho, já carregava meus cadernos, ele agiu com uma simplicidade tão grande, que olhou e comentou: “Não, não, ela não pode namorar comigo. Porque eu não posso namorar uma aleijada! Eu não tô pronto pra isso!” Gente, esse foi o marco zero de uma vida toda! Escutar isso, eu fiquei tão sem caminho, tão sem rumo, tão sem expectativa, falei: “Nossa, se eu pudesse me enterrar”, eu lembro que eu estudava no segundo andar, se eu pudesse abrir um buraco e já sair no ponto de partida, na cara da rua, eu ficaria muito feliz.

Aquele dia eu tomei uma decisão. Hoje, depois de muitos anos que passaram, penso que talvez eu tenha tomado a decisão errada! Eu saí da escola, eu recuei, eu desisti dela. Desisti dela porque achei que o tranco foi muito alto! Foi muito forte para mim! E... Naquele mesmo dia, eu fiquei pensando, eu pedi para Deus para ele me curar, e Deus não me curou, vendi a alma para o Diabo, também não resolveu. E naquele mesmo dia eu tomei uma decisão de que eu mesmo tinha de tomar conta de mim, isso não ia ser fácil!

Talvez naquele momento – hoje lembrando eu fico até emocionada, porque eu vejo o tanto de tempo que eu perdi no caminho, fazendo uma grande caminhada e cortando arestas [choro], e desisti, desisti de um canudo que hoje faz uma falta enorme, faz uma falta muito grande, porque eu sou autodidata, eu sou uma esponja para ter conhecimento, e hoje me pego

numa entrevista dessas me vendo o que falta. Educação, gente, educação é tudo, educação não pelo cartucho, educação; o canudo, no caso, é o que te dá certeza de que você fez.

Eu tenho um monte de “diplomas”, eu tenho um monte de certificados que me garantem que eu sou palestrante, sou uma atleta de alto rendimento, sou fundadora de uma associação que luta pelos direitos dos deficientes físicos dentro do esporte e até fora dele. Mas o que eu aprendi, a minha vida é uma caixinha de surpresas. Essa entrevista é outro marco zero que eu já vi que vai fazer uma diferença enorme na minha vida, porque eu tenho de tomar atitudes, nós temos de ter atitudes positivas com nós mesmos. E isso acaba refletindo em quem a gente quer refletir, que é o próximo. E é esse próximo que vai fazer, é tipo a corrente do bem, vai passando essa história para frente e todos vão sabendo que um dia esse mundo tem jeito, pode ficar melhor. Eu tenho um orgulho muito grande de falar que eu tenho 52 anos, estou viva, é... Uma recompensa, nós hoje não temos mais aquele olhar, nem dentro da educação nem dentro do ambiente de trabalho, nem na rua, nós não temos mais aquele olhar carente, olhar de caridade, “coitadinho, ai que dó”... Hoje, com a dinâmica que nós mesmos plantamos para fazer o diferente, de lutar, tanto pelo esporte quanto no meio profissional de cada um, e cada um saber fazer algo diferente.

Eu hoje sou profissional na área do tênis de mesa, mas eu me qualifico mais como uma gestora, e eu acho que eu faço muito bem isso. Pelo menos é o que venho apresentando com meus próprios resultados. Eu tenho 104 medalhas de campeonatos que eu já participei. E não fiz as contas de quantos campeonatos eu já fui, porque de vários deles eu voltei frustrada, sem medalha. Pódio, para um atleta, é muito importante!

Resultados positivos, de ver o que você está fazendo hoje, que está se espalhando, está fomentando, é o que fizeram com os deficientes, pelo menos eu estou enxergando isso no meio do esporte.

Através da educação, infelizmente eu mesma me tesourei. Eu mesma desisti dela e tomei outros rumos, tomei outros caminhos, e eu até acreditava que poderia estar melhor, mas eu infelizmente estou tendo algumas informações, mas não vivenciei isso, de que nada mudou. Mas estou tendo informações de que nada mudou. E aí, o que a gente vai fazer? A gente tem de lutar pra mudar!

Pesquisadora: Por que você perdeu esse vínculo com a educação?

Entrevistada: O vínculo da educação foi quebrado a partir do momento em que eu me senti enfraquecida. Sabe, era muito *bullying*, hoje tem até nome né, *bullying*, antigamente não tinha nem nome pra isso. Eu era considerada uma pessoa revoltada, cheia de frustrações, que não conseguia me liberar para um passo a mais. Por exemplo, quando alguém não é aceito

no grupo, procura fazer o quê? Mostrar que tem condições de permanecer naquele grupo! E quando você acha que lutou por todos os métodos para mostrar que tem condições de permanecer lá, e ainda você não é aceito, você acaba desistindo, acaba se isolando ou descobrindo, que nem na história do patinho feio: ele era um cisne lindo e maravilhoso, ele estava no ambiente errado! Eu me senti um cisne naquela época, desisti, eu falei: “Não tá dando certo, não é aqui”. Só que eu não sabia que era o cisne. Eu achava que eu era o patinho feio mesmo. Então, de repente está aí, você tem de se descobrir e inserir o seu melhor dentro disso, onde se começa? Na escola, né? Começa em casa, depois vai para a escola, depois vai para o seu ambiente de trabalho, depois para o ambiente familiar, vai criar a sua família, pra fazer isso acontecer. É um ciclo muito grande e eu acho que começa tudo dentro da educação. Não seja o patinho, espere um cisne, todos são lindos, bonitos, maravilhosos, só que não espere descobrir isso depois dos 50 anos [risos]. Descubra isso antes, eu acho que a mensagem é essa: você saber realmente se identificar com o que você quer e o que você é, e lutar para isso. Acho que a grande charada é essa, isso você vai adquirir dentro da sua casa, dentro da sua escola, dentro do seu ambiente de trabalho, com o seu futuro parceiro, é geral, é saber se realmente você é um pato ou um cisne. Porque você tem de saber o que realmente você é, para lutar. Essa é a charada: descubra quem você é primeiro, e lute por isso para permanecer. É esse o meu recado.

Retomando a história, eu lembrei de um fato que me aconteceu na época escolar que deu também uma boa alteração na minha vida: foi quando um aluno me chamou de aleijada e eu, no meu impulso de ficar com raiva dele, acabei batendo nele com a muleta, acabei machucando um pouco a mais, e aí foi aquela polêmica: chama pai, chama mãe, todo mundo na diretoria e a diretora, muito nervosa, muito chateada comigo porque eu tinha batido no menino, falou, pegou nos meus ombros – naquela época eu usava a muleta e um aparelho –, aí ela me chacoalhou, me chacoalhava falando comigo, como se eu tivesse de aceitar a opinião dela. O que aconteceu? Ela é afrodescendente, como se diz, é negra, chegou simplesmente e me sacudiu, sacudiu e gritava comigo, falando: “Olha, você tem que entender, você tem que aceitar, eu sou negra e eles me chamam de negona, você tem que aceitar o fato de ser aleijada!” Eu fiquei tão revoltada que nesse impulso dela ficar me chacoalhando, quando ela me soltou eu dei na cara dela, saiu por impulso. Mas o tapa foi, saiu o tapa com a frase: “Você é negona, eu não sou aleijada!” Porque eu fui educada pela minha mãe que aleijada é quando falta pedaço, um amputado é um aleijado! Amputou a perna, amputou o dedo, o Lula é um aleijado! E eu hoje, apesar de saber que não faz muita diferença na questão de nomes, não sou aleijada! Continuo não sendo aleijada, eu sou deficiente física!

Na época de escola isso era uma afronta muito grande para a minha cabeça, eu não aceitava, não conseguia enxergar o fator aleijado e, pelo visto, nem quem estava tomando conta de mim também aceitava muito bem. Porque a própria diretora não sabia diferenciar essa situação. Em que se resume hoje? Estamos qualificados, estamos preparados pra lidar com essa situação?

Uma coisa superinteressante que me veio à cabeça, acho que essa eu não contei ainda: eu costumo passear com, eu sou participante de, vamos dizer assim, eu trabalho com jovens. E nós costumamos viajar com jovens no carnaval. São jovens que estão na faculdade, que estão no primário, eu já ensinei duas crianças a nadar, tá? Dentro desse recanto que a gente arruma, a gente aluga e vão cerca de cem pessoas, vai família, vai adolescente, todos os tipos de pessoa. É uma comunidade evangélica. Então, todo carnaval, eu amo fazer isso!

Aí vem a grande surpresa, eu sempre tenho dificuldade nos locais que eles arrumam, eu falo: “Gente, vê lá onde vocês vão arrumar, tem de ter acessibilidade, tem de ter isso e aquilo”. Um dia, eu frequentando a igreja que eu frequento – acho muito interessante isso, porque essa igreja tem um contexto educacional também! –, eu entrando, tem degrau! E a porta que tem acesso vive fechada, e eu vivo esperando a oportunidade de ter o prazer de entrar dentro da minha igreja, em reverência, na hora que eu quiser entrar e sair a hora que eu quiser, mas não tinha esse privilégio. E eu sempre brigando pelos mesmos problemas, “gente, preciso ter acesso”.

O que me vem aqui, o que me chamou a atenção, foi que uma professora dirigiu-se à minha pessoa e me pediu desculpas, e falou assim: “Ai Soraia, a gente gosta tanto de você, ai, perdoa, é que a gente não tá acostumado com esse tipo de situação”. A minha resposta para ela foi interessante: dentro de uma igreja que não dá acesso para as pessoas especiais com cadeira de rodas, até mesmo de pessoas de idade, que para subirem um degrau têm alguma dificuldade, vamos dizer no geral, uma professora chegar a falar para mim que não está acostumada com esse tipo de situação... É irônico! Por quê? Jesus Cristo fez milagres em quem? Ele não levantou o coxo? Não fez milagre no deficiente? Não deu a cura? Eu não estou pedindo a cura, só estou pedindo acesso! Acesso na escola, no mercado, na igreja, o acesso no local de trabalho, na sua casa. Então, o que a gente está esperando pra dar acesso às pessoas que precisam? Isso é interessante, porque foi uma professora que falou que não estava acostumada com aquele tipo de situação! Hilário, né?

Obrigada [risos].

5.1.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 1

O preconceito e a discriminação são fenômenos que assombram a realidade dos contextos escolares, violando a diversidade humana, rompendo com os direitos de sujeitos em sua construção individual e coletiva, participativa e democrática.

Estas ações se evidenciam quando são desferidas palavras que rotulam e estigmatizam o indivíduo tendo como única intenção a agressão, a redução do sujeito, a exclusão. (AMARAL, 1995).

O homem busca dominar desconsiderando o outro, excluindo-o por meio de mensagens simbólicas, pela comunicação, definindo papéis. Isso acaba por originar pseudoconflitos entre a relação de diferentes, trazendo a competição e originando ordens de submissão, exclusão, intimidação etc. (MORIN, 2000).

A entrevistada não gosta do “apelido” que a reduz a uma condição que não é a sua, destacando suas diferenças, condenando a partir do individual, reforçando o mito acerca das pessoas com necessidades especiais, temidas e distanciadas dos demais:

“[...] eu tinha um apelido que eu não gostava na escola, ‘lata de sardinha enferrujada’ [...] Mas a palavra ‘aleijada’, que eu comecei a ouvir com mais constância [...]”.

É um jogo egocêntrico que transforma os diferentes em minorias ou exceções, reduzindo o sujeito a suas dificuldades e limitações, fatos que reafirmam a exclusão por meio da negação e dos descartos. (MORIN, 2005).

O sistema educacional excludente seleciona as vítimas de suas ações, incapacita aquele que é diferente diante de sua própria diferença, amputa sua capacidade de coexistir como cidadão, sujeito social e de se desenvolver como os demais. (SASSAKI, 1998).

Os indivíduos são imensamente fragilizados pelas emoções conflituosas vivenciadas na escola por intermédio do jogo de desiguais, e o discurso passa a ser a prática das intenções em palavras.

Algumas expectativas desastrosas e ansiógenas são acompanhadas de desestímulo e dissabor, enfrentados diariamente nos contextos educacionais, mesmo sabendo que estes devem promover a educação, a compreensão do ser humano e o conhecimento. Sendo assim, estas expectativas descontinuadas não operam apenas no corpo físico, mas também na identidade.

Muitas vezes, o opressor vence o oprimido, sublinhando o sofrimento impresso nas relações com o diferente. O marco das vivências escolares da entrevistada é o ingresso na

adolescência, quando surge o interesse pelo corpo do outro, de aproximação, das paixões, do namoro. Uma fase que revela novas experiências e verdades, fatores que assombram a entrevistada por evidenciarem as diferenças e negarem sua condição de “tipo ideal”.

Muitos foram os dramas experimentados na adolescência pela entrevistada, como percebemos em trechos de sua fala:

“Não, não, ela não pode namorar comigo. Porque eu não posso namorar uma aleijada! [...] Nossa, se eu pudesse me enterrar.”

Ao se apaixonar e ser rejeitada, discriminada por alguém que ela amava e sempre a ajudava, vive um momento de conflito, citado por ela como **“marco zero”** em sua vida, pois representou seu distanciamento da educação, decisão que repercute até os dias atuais.

“[...] O vínculo da educação foi quebrado a partir do momento em que eu me senti enfraquecida.”

A entrevistada deixou de acreditar em suas possibilidades de crescimento, sentiu-se vitimada por um sistema excludente que não acolhe, não inclui, segrega e desampara:

“Através da educação, infelizmente eu mesma me tesourei.”

A escola, para a entrevistada, era um ambiente cruel, impregnado de conflitos, seguindo uma ordem conhecida como “eu e os outros”, onde aqueles que conseguem se proteger, e os demais são vítimas caladas de toda a agressividade e crueldade daquele que exclui.

“[...] E quando você acha que lutou... Que tem condições de permanecer lá, e ainda você não é aceito, você acaba desistindo, acaba se isolando.”

Não é só o *homo deficiens* que é vitimado na escola; a história de preconceito e discriminação acompanha diferentes raças e religiões. Os espaços perpetuam a dor e os estigmas criados pela ignorância e incompreensão. Parece que o velho tempo ainda rege e reafirma ideias sobre a minoria, sobre o diferente, sob uma lente de pouca nitidez, e de incompreensão frágil diante das ações.

“[...] Eu saí da escola, eu recuei, eu desisti dela. Desisti dela porque achei que o tranco foi muito alto!”

É uma inclusão excludente ou uma falsa inclusão, em que os indivíduos são torturados moralmente no contexto escolar, seguem segregados e distanciados de um ideal para a humanidade: compreender o outro, a diversidade, o sujeito capaz e autor de sua própria história.

“Olha, você tem que entender, você tem que aceitar, eu sou negra e eles me chamam de negona, você tem que aceitar o fato de ser aleijada!”

Segundo Marsiglia (2009), é na escola que as relações acontecem, as diferenças acentuam e intencionam as ações, é onde nos tornamos sujeitos coletivos e nestas relações as diferenças passam a ser evidentes, evitadas e distanciadas.

A entrevistada recorria à agressão física contra os demais alunos como mecanismo de defesa, para se proteger contra as agressões morais sofridas diariamente, principalmente com a palavra “aleijada”, carregada de mitos e preconceitos pela história. (AMARAL, 1995).

“[...] já dei uma muletada no diretor [...]”

Uma violência que não a agradava e a definia como culpada, igualando sua agressão ao opressor àquela sofrida por ela. Como se não bastasse conviver com a dor, a culpa também a acompanhava, mas, diante de suas necessidades, seguiu sua busca ao encontro de si mesma. Um encontro permeado de fantasia, mas assaltado diariamente pela paranoia e ignorância diária do outro que não se reconhece. Ao não conseguir lidar com a realidade, o indivíduo busca os mecanismos de defesa frente a situações de ameaça, em que a deficiência é evidenciada. Uma das primeiras reações é o ataque, com a utilização da agressividade na tentativa de resolver sua inquietação acompanhada de medo e negação. Desta maneira, surgem os mecanismos de defesa, de maneira tortuosa, pela necessidade de se ajustar a exigências sociais, reduzindo os conflitos que ameaçam a integridade do ego. (AMARAL, 1995).

Não era possível esconder a diferença, mas era possível negá-la, já que os olhares a diferenciavam, cresciam e eram acompanhados cada vez mais de práticas excludentes de preconceito e discriminação.

As respostas a toda esta mutilação educacional são refletidas em sua fala ora com agressividade, ora com revolta:

“[...] foi me deixando frustrada, foi me deixando briguenta, [...] mais ofensiva, sempre na defensiva.”

Em outro momento é possível perceber a negação como mecanismo de defesa relacionada a sua deficiência, a sua imagem, como forma de preservar sua saúde psíquica (AMARAL, 1995):

“[...] eu lembro que eles falavam isso, mas eles eram meus amiguinhos”.

A compreensão de suas dificuldades ora são presentes, ora distanciadas, repercutindo em sua fala a incerteza diante de suas próprias dificuldades, gerenciadas pela visão do outro, possuindo ideias e sendo possuída pelas ideias dos demais. Um autoengano, uma simulação que tenta redefinir a realidade:

“[...] então eu era criança comum, na minha visão, era criança comum...”

Na fala da entrevistada percebe-se que a negação se concretiza por intermédio da simulação, como ela se não fosse o que era: uma pessoa com deficiência física, com algumas dificuldades motoras e diferente dos demais, gerando um estranhamento característico na relação com o outro. (AMARAL, 1995).

“[...] Eu me senti um cisne naquela época.”

O respeito às diferentes condições e necessidades especiais é inexistente nessas práticas excludentes, onde o diferente se torna “incapaz”, para o outro, de exercer as mesmas tarefas que as pessoas consideradas “normais”:

“[...] briguei pelo direito de participar da educação física.”

Combater o reducionismo dos sujeitos é perceber o ranço de um conjunto frágil de intenções. A escola exige um comprometimento coletivo, mas de atitudes individuais, criando, desta maneira, uma realidade veloz e caótica, marcada pela incompreensão de seus direcionamentos, suas intenções.

O que temos é o agora, tempo para discutir sobre as realidades escolares escondidas em cada um que a vivencia como um mar de tormentas, tomada e retomada pela culpa, violência, descaso, indiferença, conflito, exclusão e segregação.

É preciso compreender o outro, a diversidade dos sujeitos e suas relações, a complexidade do indivíduo e do coletivo. Compreender a diversidade é abandonar o mundo das certezas e navegar na escuridão rumo às incertezas, às novas possibilidades de construção. Compreender o outro como ser humano diferente, assim como os demais, com necessidades especiais, mas com direitos iguais de existência como cidadãos, é aceitar a construção coletiva para um mundo melhor, um mundo para todos, onde as relações somam e não subtraem, acolhem e não excluem.

Este aceitar social condiz com as necessidades do *homo deficiens*, que tem como condição algumas dificuldades que não o impedem de ser cidadão, de ter direcionado a ele um olhar de humanidade.

O conhecimento traz descobertas, busca o compromisso pelas escolhas, a educação nos gestos e o tempero das emoções verdadeiras. Os dramas vivenciados em Educação devem servir como consciência do mundo que busca um porto num mar de indiferenças. (MORIN, 2000).

Desta maneira, para a entrevistada, a deficiência está no outro que exclui e não aceita as diferenças, limita os sujeitos em sua capacidade de desenvolvimento. Para ela, o diferente deve compreender-se primeiro, para poder ser compreendido:

“[...] você tem que saber o que realmente você é, pra lutar, essa é a charada, descubra quem você é primeiro, e luta por isso para permanecer.”

Mas esta luta não pode ser solitária; a educação inclusiva deve romper com essas ações discriminatórias, ofertando em um mesmo espaço a educação de qualidade e de acesso para todos e as relações permeadas pela compreensão do outro e suas necessidades especiais, suas diferenças.

A escola deve superar uma lógica excludente; os discriminados não se reconhecem na dor, mas o coletivo e o individual podem reagir ao isolamento, debater a diversidade dentro e fora de seus contextos. Desta maneira evita-se a disseminação de ações discriminatórias perpetuadas por meio de práticas preconceituosas na escola.

Esta compreensão exige uma lógica subjetiva, mas, apesar de serem intransferíveis, os sentimentos podem ser partilhados com o outro, um indivíduo ao mesmo tempo semelhante e dessemelhante, convivendo entre estranhamentos e similitudes (MORIN, 2005c).

As ações, partilhadas ou não, definem as relações como intencionadas, mas fogem de nossas mãos quando iniciadas, perdemos o controle de seus efeitos e de suas retroações. Não se sabe qual será a consequência para aquele ato, os caminhos podem ser modificados e o controle pode ser perdido, é imensurável. É necessário conhecer as intenções e contextos dessas ações para poder anular, minimizar, somar seus efeitos (MORIN, 2000).

Assim é a ecologia da ação, que passa a ser referência, mesmo que subjetiva, das práticas que transpõem a opressão, superando através de novas conquistas as antigas derrotas diárias sofridas, principalmente no ambiente escolar.

“A gente tem de lutar pra mudar!”

Esta é uma forma de transformar a realidade: anular a negatividade de questões subjetivas que identificam o mito, a história de preconceitos e discriminações por que passaram os diferentes, com a associação da deficiência à visão patológica.

“[...] nós temos de ter atitudes positivas com nós mesmos.”

A resiliência frente a situações adversas vivenciadas nos contextos escolares, sejam elas acumuladas ou até mesmo sucessivas, acompanhada de motivação pessoal, ressignificam os contextos a partir de novas práticas, interferindo no cotidiano pessoal e profissional.

“[...] eu pedi para Deus para ele me curar, e Deus não me curou, vendi a alma para o Diabo, também não resolveu. E naquele mesmo dia eu tomei uma decisão de que eu mesmo tinha de tomar conta de mim [...]”

Fortalecida pelo esporte e vista como heroína, a entrevistada segue sua vida, mas desta vez, com um contraponto: a espetacularização que acompanha o *homo deficiens* na superação de suas dificuldades e saída do anonimato:

“Eu tenho um orgulho muito grande de falar que eu tenho 52 anos, estou viva [...] sou profissional na área do tênis de mesa [...] tenho 104 medalhas de campeonatos [...]”.

5.2 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.

LUIZ HENRIQUE MEDINA (KAIKE)

Pesquisadora: Kaike, como foram as suas experiências escolares?

Entrevistado: Bem, a minha experiência escolar foi quando eu comecei a andar, eu usava a perna, não tinha a perna mecânica, aí com 5 ou 6 anos eu comecei a minha vida escolar.

No começo eu entrei no Lar Escola São Francisco [centro de reabilitação para pessoas com necessidades especiais], onde tem pessoas com necessidades especiais, então eu entrei na sala de aula junto com pessoas que tinham paralisia infantil, que não tinham tanta dificuldade em escrever. Mas, como eu não tenho os dois braços, a mão, então eu tinha de passar por uma sala que eles chamavam de sala especial, das pessoas que não conseguiam escrever, não conseguiam pegar na caneta. Fiquei um ou dois anos nessa sala especial e, quando eu comecei a passar para uma sala “normal”, tive de parar para fazer operações, Fiz varias operações no corpo todo, a cada quatro ou cinco meses eu fazia operações, daí eu voltava para a escola. Lá estudava mais um pouquinho, três, quatro meses, parava de novo, voltava para a Santa Casa de Misericórdia para fazer vários tipos de cirurgia.

E nisso foi indo, eu fiz mais de 40 cirurgias pelo meu corpo todo, eu com 14 anos estava no 3º ano primário, porque eu quase não ficava na escola, começava a estudar e já tinha de ir para o hospital para fazer cirurgia. Com muito custo, já com mais de 20 anos eu consegui completar o 5º ano, na época era admissão.

Depois do 5º ano eu tive de sair do Lar Escola para poder estudar, porque lá só tinha até o 5º ano. A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula com pessoas “normais”, pessoas que não tinham deficiência, quando eu entrei na sala todo mundo olhou para mim. Claro que eu morria de vergonha, mas o pessoal foi acostumando, foi acostumando comigo, os professores também foram acostumando... E tem até um fato engraçado: na aula de Biologia o professor falava que quem não tem língua não fala, daí eu já logo levantava o

braço. O professoro perguntou: “Alguma dúvida?” Aí eu: “Sim, dúvida sim! Você falou que as pessoas que não tem a língua não falam?” “É, é verdade.” E eu respondi: “Não! Não é não, porque eu não tenho a língua e eu falo!” O professor ficou todo sem graça, aí eu tive que provar pra ele. Na hora, o professor me falou: “É, mas toda regra tem uma exceção!” E eu respondi: “Então eu sou essa exceção!”

Teve uma vez também que, na hora do recreio, eu tava no recreio, nisso veio um dos diretores da escola, me encontrou no corredor e falou para mim: “Kaike, você não precisa estudar, o que você está fazendo aqui, você não precisa estudar, com a sua deficiência o governo te banca, as pessoas vão te ajudar, tudo!” Aí, eu pensei comigo que se eu fosse depender do governo eu tava frito e mal pago, porque depender do governo não dá nunca. Inclusive eu entrei com um processo sobre a talidomida e o governo não aceitou dar a indenização, então eu tive de lutar, tive de estudar para poder ser o que eu sou hoje.

Quando eu me formei no colegial, fui fazer um curso técnico de Citologia, fui na escola para me inscrever e as pessoas ficaram meio assim, porque no curso Técnico em Citologia precisava mexer com microscópio. Como eu não tenho as duas mãos, não tenho os dedos, eles ficaram meio assim de falar não para mim, aí eu tive de provar que eu conseguia mexer no microscópio. Daí eu estudei, foram dois anos e meio de curso, eu me formei, fui trabalhar fora, e tive de prestar concurso publico. Hoje em dia, o concurso público para pessoas com necessidades especiais só acontece com pessoas que têm necessidades especiais, mas na época não, eu tinha de competir com médico, biólogo, biomédico... E eu fui prestar concurso público. Só tinha quatro vagas, tinha mais de 150 pessoas e graças a Deus eu consegui ficar em primeiro lugar nesse concurso público.

E hoje, depois de 30 anos de trabalho, 30 anos de Citologia e seis anos como auxiliar de Fisioterapia, eu estou aposentado!

O esporte como relatado por ele após a gravação, abriu portas impensadas e proporcionou além de reabilitação o reconhecimento como indivíduo, sem o olhar de preconceito, mas sim uma visão daquele que conseguiu superar diversos obstáculos e ser um vencedor.

5.2.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 2.

O entrevistado possui múltiplas condições especiais e, por ser fruto de uma gravidez indesejada, sofreu as consequências do uso da Talidomida, um medicamento utilizado para aborto e de responsabilidade do governo:

“[...] eu não tenho os dois braços [...] eu não tenho as duas mãos, não tenho os dedos [...] eu não tenho a língua”.

A sociedade regula a exclusão e o acolhimento em uma relação ambígua de conflitos e solidariedades, num sistema de organização e comunicação. Sair dos padrões de “normalidade” e do “tipo ideal” rompe a possibilidade de interação e de construção entre os sujeitos, é como fazer parte de um todo e não ser parte, é como cantar e não ter voz.

O entrevistado começa sua fala destacando, em sua própria realidade, a dificuldade encontrada pelo *homo deficiens* ao ingressar na escola, o acesso, seguida da dificuldade de convivência entre diferentes no mesmo ambiente. A utilização das pernas mecânicas, além de facilitar seu acesso, supre uma necessidade pessoal de se enquadrar em padrões que reduzam os olhares diferenciados.

“[...] minha experiência escolar foi quando eu comecei a andar [...] eu usava a perna...”

As escolas segregavam as crianças com necessidade educacionais especiais, direcionando tais alunos às salas especiais e distanciando-os dos demais por suas “dificuldades”, que os demarcavam pela vida escolar e social. Este sistema, que isola grupos e indivíduos, restringe o acesso de todos aos mesmos espaços. O diferente era classificado em salas especiais até que tivesse a “condição” de frequentar uma sala de aula “regular”:

“[...] eu tinha de passar por uma sala que eles chamavam de sala especial, das pessoas que não conseguiam escrever, não conseguiam pegar na caneta”.

A escola segue acompanhada de ações que reduzem, limitam e angustiam o *homo deficiens* na cotidianidade, já que sua diferença resulta em temor, distanciamento, agressividade, incompreensão. Estas práticas são impregnadas por preconceito e discriminação, retirando do indivíduo a capacidade de superar suas próprias limitações e inserir-se em seu meio junto a outras crianças, em seu caminho social.

É necessário criar oportunidades para o desenvolvimento das pessoas com deficiência junto à sociedade e que esta o ampare, acolha e compreenda que os limites são ultrapassados e que os tempos para esta inserção são diferenciados. Buscar a compreensão das diferenças, o respeito aos diferentes ritmos e necessidades.

É presente também na fala do entrevistado a subjetividade; ele almeja a “normalidade” para ser incluído como os demais, por meio da superação de suas próprias limitações, mas acaba tendo de desistir por suas condições físicas:

“[...] quando eu comecei a passar para uma sala ‘normal’, tive de parar para fazer operações...”

Existe uma tendência à homogeneização, quando deveríamos preservar a diversidade. A visão restrita da condição de ser humano acaba por nos aprisionar nas especificidades em uma sociedade multifacetada, como, por exemplo, no *homo sapiens*, com a racionalidade do homem, no *homo economicus*, que atende aos seus interesses econômicos, no *homo faber*, criador de técnicas, ou no *homo demens*, criado pelo próprio *homo sapiens* e capaz das mais diversas atrocidades. Esta separação não é capaz de conceber a complexidade dos sistemas que nos formam, muito menos a do ser humano como indivíduo e sujeito de suas ações. (MORIN, 2005a).

A unidade é a diversidade: unidade representada na genética, no cérebro, no organismo e diversidade representada nas relações com as diferenças, entre raças, religiões, etc., que são enxergadas isoladamente, omitindo a unidade. Não se deve omitir a unidade na diversidade, isso é inconcebível sob a ótica da complexidade, pois o indivíduo não é caracterizado pelas suas diferenças apenas, mas sim pelo o todo que o constitui e o forma. Desta maneira, projetar as angústias, dificuldades, frustrações e diferenças no outro com quem se relaciona reflete a incompreensão das práticas excludentes. (MORIN, 2000).

A diferença amedronta, afasta, exclui, segrega por falta de compreensão da unidade e do todo do qual faz parte; a incompreensão do outro inclui aspectos subjetivos e afetivos. Somos o todo que sofre interações e é acompanhado de afetividade, emoção:

“[...] A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula com pessoas ‘normais’, pessoas que não tinham deficiência, quando eu entrei na sala todo mundo olhou para mim”.

Vivemos em uma época de miséria moral, as cobranças sociais superam as necessidades individuais, a necessidade de enquadrar-se em padrões acaba por gerar grandes quedas quando o autoconhecimento não é prática constante e não é ensinado.

O entrevistado sentia vergonha em ser apontado como diferente, ser motivo de risos e estranhamento. A diferença caracteriza a dificuldade de incluir-se pelos olhos dos outros, os dedos apontados em sua direção o incriminam como incapaz, como uma “aberração”, como alguém incapaz de compartilhar e usufruir os mesmos espaços e de garantir suas ações:

“[...] Claro que eu morria de vergonha, mas o pessoal foi acostumando, foi acostumando comigo, os professores também foram acostumando...”

Lidar com a diversidade é abandonar o mundo das certezas e vivenciar um mergulho profundo no escuro, descobrir um novo olhar que compreenda as diferenças no mundo das incertezas. O mundo globalizado permite-nos este olhar diferenciado, aproximando as diferenças e as distâncias físicas, éticas, morais, afetivas, sentimentais.

Mais uma vez, o entrevistado traz à tona a questão do “tipo ideal” ou “normal” construído pela sociedade e evidenciando as diferenças, reduzindo os sujeitos a suas dificuldades (MORIN, 2000). São padrões equivocados construídos no tempo e na história que apenas servem como uma ferramenta de discurso excludente de parte da sociedade que privilegia a dimensão da exclusão, reduzindo os sujeitos às suas próprias dificuldades (MORIN, 2005a).

A incompreensão da globalidade e da individualidade, da diversidade e da complexidade acaba atropelando o indivíduo e suas possibilidades de evolução. O acostumar tardio dos outros à sua diferença nega sua aceitação, retarda seu desenvolvimento e suas possibilidades de interação.

Preconceito e discriminação são armas nas mãos de quem não reconhece a si próprio e muito menos ao outro. O autoconhecimento, a compreensão de si mesmo é essencial para poder compreender o outro e suas diferenças. É possível ver a marca do preconceito e dos mitos sobre o *homo deficiens* impressos na fala do professor de Biologia:

“[...] o professor falava que quem não tem língua não fala, daí eu já logo levantava o braço”.

Outro ponto destacado da entrevista é o entendimento da deficiência como caridade, como o coitado. Trago a fala do diretor, que reproduz este pensamento:

“Kaike, você não precisa estudar, o que você está fazendo aqui [...] com a sua deficiência o governo te banca, as pessoas vão te ajudar, tudo!”

O entrevistado supera suas dificuldades e reage aos apontamentos, caracterizando a superação. Esta ideia aparece na resposta dada ao professor e em sua colocação contra o diretor sobre suas condições de trabalho, necessidade do estudo e acesso ao conhecimento:

“[...] eu não tenho a língua e eu falo! [...] tive que provar pra ele. Na hora, o professor me falou: ‘É, mas toda regra tem uma exceção!’ E eu respondi: ‘Então eu sou essa exceção!’”

Anos depois, supera outras barreiras no ensino técnico, ao ter de provar que era capaz de mexer nos microscópios sem as duas mãos:

“[...] eu tive de provar que eu conseguia mexer no microscópio”.

Nestas falas e em sua vida, fica evidente a ecologia da ação, uma transposição dos atos discriminatórios. O entrevistado é atleta reconhecido mundialmente no paradesporto, profissional concursado e aposentado.

Na ecologia da ação, a ética das boas intenções não basta; mesmo sofrendo por processos opressores de preconceito e discriminação, o sujeito consegue superar suas dificuldades e a redução imposta pela sociedade, pelo outro. As contradições das ações e dos contextos são superadas pelo entrevistado, que não se sujeita a lógicas reducionistas e busca o conhecimento e a evolução:

“[...] eu consegui ficar em primeiro lugar nesse concurso público”.

Esta superação dos processos opressores que enxergam a deficiência como impedimento busca protagonismos, evita a desistência e os gritos sufocados passam a ter voz, em uma ação que se coloca contra a submissão e discriminação:

“[...] 30 anos de Citologia e seis anos como auxiliar de Fisioterapia, eu estou aposentado!”

5.3 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3

ADERLANDI BORGES DA SILVA

Pesquisadora: Aderlandi, como foram suas vivências e experiências escolares?

Entrevistada: Bom, as minhas experiências, desde o início no ensino fundamental, foram muito difíceis.

No começo quando eu era menor mais ou menos no período da quarta série eu sofria muito com o preconceito dos próprios alunos, as crianças me achavam diferente, achavam engraçado o fato de eu utilizar botas, aparelhos. Então, eles ficavam tirando sarro!

Eu para me defender, eu brigava, xingava, batia, mas só quando eu batia é que resolvia esta questão.

Quando eu era criança eu não tinha muita consciência dos meus direitos, do significado do que é ser deficiente ou não, até dos limites do meu ambiente, só que com o tempo eu fui entendendo.

Todo o começo do ano escolar era muito complicado porque eu ficava traumatizada, pensava se eles me colocariam em uma classe no térreo ou teria que subir escadas, as vezes eles acertavam, mas as vezes eles me colocavam no primeiro andar! E aí era aquele tormento, eu tinha que subir e descer escadas.

Foi assim durante todos os anos, e ainda eu tinha dificuldade de locomoção, eu tinha que sair da minha casa e ir até a escola, como não tinha escola perto de casa e eu mudei para uma escola mais longe de casa, então eu tinha que sair mais cedo, principalmente no ensino médio, estudava as 19:00 e tinha que sair de casa às 17:00, 17:30, isso porque a escola era umas quatro ou cinco quadras da minha casa e para mim foi bem difícil, assim, todos os dias, tinha que andar um pouquinho e parava, depois andava mais um pouquinho e parava.

Eu nunca repeti de ano, eu nunca fui reprovada, até porque eu tinha isso como um objetivo na minha vida, eu achava muito importante a conclusão.

É, também na Educação Física, nas aulas de Educação Física, tiveram alguns acontecimentos que foram muito marcantes para mim. Era obrigatório naquela época, eu tinha que fazer, eu tinha que ter a presença, então eu ia porque eu não podia repetir por causa de faltas.

A professora passava um exercício que eu achei, hoje; lembrando deste fato; que eu estava fora da realidade! Eu tive Pólioemielite, tenho sequelas de Póliomielite, então eu ando com bastante dificuldade e esta professora pediu para que colocássemos um livro em cima da cabeça e que deveríamos equilibrá-lo, e eu neste momento, me senti muito constrangida porque todas as crianças conseguiam fazer, brincavam, e eu não consegui fazer o exercício. Foi um fato marcante!

Também tinham as competições que eles faziam, o voleibol, o basquetebol, o tênis de mesa, onde todas as crianças podiam participar, menos eu por causa da minha deficiência.

Isto foi o que aconteceu e o que mais me marcou!

Eu consegui terminar o ensino médio com muito esforço, mas não conseguir fazer a graduação e ir para a faculdade.

Quando eu tinha 20 anos, eu estava andando em um shopping e encontrei com um pessoal de cadeira de rodas, o pessoal me chamou na época para praticar o basquetebol, eu fui, comecei a jogar, gostei e comecei a competir, só que o basquete não deu muito certo porque tinha pouca mulher que praticava e então eu desisti, nesta época eu estava trabalhando, estava no mercado de trabalho, e aí eu fui, fui trabalhar.

Eu consegui, mas depois conheci o pessoal do voleibol, o Ronaldo (técnico) e comecei a praticar o voleibol, em um ano ou dois anos que eu estava praticando, o SESI entrou com um apoio para a modalidade, isso foi em 2009, depois disso eu fiz um contrato com o Bolsa Atleta que também me deu um apoio maior.

Pelo voleibol eu tive oportunidade de conhecer vários países Ucrânia, Egito, Rússia, Polônia e Estados Unidos, estas foram algumas possibilidades que o esporte me deu, além da ajuda financeira também.

Hoje eu tenho um apartamento, eu tenho carro, foi depois que eu comecei a praticar o voleibol eu tive oportunidades que com certeza, se não fossem no esporte, eu não as teria.

É, acho que é isso! Eu não tinha muito o contato de ficar brincando, eu ficava mais isolada, um ou outro com que eu me entendia que e tinha amizade, mas geralmente eles tiravam sarro e eu ficava triste, revoltada, e quando eu percebia que estava demais eu brigava!

Eles começavam a rir do aparelho que eu andava, da minha bota, eu partia para cima e dava um murro, aí as crianças paravam. Eram apelidos que eu não me lembro assim, mas eram apelidos pejorativos.

Os outros professores me tratavam como os demais alunos, não tinham um tratamento diferenciado não e também não tinha uma atenção maior não, tipo, de tentar entender minha necessidade

Pesquisadora: O que você recorda é isso da sua época de escola?

É, é porque vai falar uma coisa tão traumática que às vezes a gente quer esquecer, é assim, eu particularmente preferia apagar da minha memória.

Eu não tive formação sabe, mas em minha opinião o deficiente tem que falar, tem que opinar, falar o que é melhor para ele, para ele tentar viver uma vida, lógico, que tenha as limitações, mas que têm barreiras que temos que enfrentar.

Eu tenho dificuldade de conversar também com os próprios deficientes, nossa muita, mas muita mesmo, porque eu tenho uma cabeça diferente do resto, então este que é problema.

Eu mesma queria apagar da memória algumas coisas, tanto que eu não me lembro de tudo.

5.3.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 3

A escola não é um ambiente acolhedor para o *homo deficiens*, os estreitamentos das relações que são vivenciadas dentro destes espaços entre os diferentes e todos os demais considerados dentro de um padrão não desviantes, são traumatizantes, além de ser reflexo de uma sociedade que desconhece e incompreende a diversidade e a complexidade das relações e de seus sujeitos.

A diferença amedronta por está carregada de mitos e exclusões em sua história, sendo mais um dos entraves sociais, vivenciados e experimentados, dentro dos contextos

escolares. O mito é acompanhado do medo e pode ser uma das causas de rejeição ou negação prematura.

A escola representa muros de aprisionamentos, onde a convivência, ou a tentativa, são cenas de um filme aterrorizante. Para eles, estar na escola é suportar dia-a-dia todas as suas angústias, incompreensões, indecisões e serem reduzidos às suas dificuldades. Esta discriminação latente é evidenciada na fala da entrevistada. (MARSIGLIA, 2009)

“[...] eu sofria muito com o preconceito dos próprios alunos, as crianças me achavam diferente, achavam engraçado o fato de eu utilizar botas, aparelhos. Então, eles ficavam tirando sarro!”

Assim, de maneira tortuosa, as angústias que vitimizam o *homo deficiens* neste sistema opressor e excludente e ameaçador, acionam os mecanismos de defesa na tentativa de encontrarem uma solução, de se defender da humilhação diária, e uma destas ações é o ataque. Depois de tanta tortura psicológica, a agressão parece ser o único caminho para reduzir as manifestações que o coloquem em perigo.

“[...] Eu para me defender, eu brigava, xingava, batia, mas só quando eu batia é que resolvia esta questão...”

As angústias já não são mais suportadas e é preciso se proteger das agressões impostas por diferentes pessoas em um mesmo ambiente. Ao ser agressiva, ela sente que está impondo limites e se protegendo dos ataques. (AMARAL, 1995).

“[...] eu partia para cima e dava um murro, aí as crianças paravam...”

Alguns de grandes questionamentos sobre a inclusão escolar é a compreensão dos indivíduos sobre eles mesmos, para então, conseguir compreender o outro (MANTOAN, 2003)

“[...] eu ficava triste, revoltada, e quando eu percebia que estava demais eu brigava!”

Desta maneira, parece ser complexo pensar em uma criança diferente ser conhecedora dos seus direitos ou deveres em tão pouca idade e maturidade, ingressando nos espaços escolares que serviriam para estes debates e conscientização, mas que parecem apenas antecipar as ações voltadas para a sobrevivência e proteção, pois aquele que sofre a humilhação diária sobrevive e não convive.

“[...] Quando eu era criança eu não tinha muita consciência dos meus direitos, do significado do que é ser deficiente ou não...”

Convivendo com ações preconceituosas e discriminatórias, a entrevistada relembra momentos de ansiedade e desgosto ao iniciar o ano letivo. Suas necessidades especiais não eram consideradas, não se pensava em seu acesso facilitado ou em sua integração com o ambiente e as demais crianças.

“[...] Todo o começo do ano escolar era muito complicado porque eu ficava traumatizada, pensava se eles me colocariam em uma classe no térreo ou eu teria que subir escadas...”

Não são suficientes as promoções de ações que assegurem a presença e o transporte do aluno com necessidades especiais na escola, os poucos recursos não são capazes de garantir o acesso e permanência destas crianças na escola, construindo dificuldades e barreiras para uma educação inclusiva (SASSAKI, 1999).

“[...] estudava às 19:00 e tinha que sair de casa às 17:00...”

As falas e ações de alguns profissionais em educação são marcadas pelo preconceito e pela discriminação, reforçando a ideia de uma formação docente desqualificada e despreocupada com a inclusão.

É preciso rever a formação docente e sua continuação, estes são uns dos princípios inclusivos do cenário educacional atual. Muito se discute sobre a inclusão, inovação, sensibilização e práticas inovadoras em sala de aula são alguns dos debates mais aceitos.

As relações entre a formação docente e as práticas pedagógicas, revelam os processos dialéticos e dialógicos que tangem a inclusão/exclusão (CARVALHO, 2006)

“[...] eu ficava mais isolada...”

O profissional despreparado; dentro de um sistema inclusivo que já é falho por não garantir estruturas adequadas e acesso; repete equívocos metodológicos e curriculares, com atividades desapropriadas, implicando em constrangimentos e traumas diversos.

“[...] esta professora pediu para que colocássemos um livro em cima da cabeça e que deveríamos equilibrá-lo...me senti muito constrangida, porque todas as crianças conseguiam fazer, brincavam, e eu não consegui fazer o exercício. Foi um fato marcante!”

Este fato marcante é uma experiência que acompanhará a entrevistada por toda sua vida, é o que ficará em sua memória, uma vivência traumatizante e que não foi esquecida, uma experiência desagradável (AMARAL, 1995).

A escola apenas insere o *homo deficiens* em seus contextos, mas não inclui. Neste ponto, parece essencial o comprometimento com o esporte na busca de saídas e oportunidades, o esporte inclui o diferente e o prepara para conviver em sociedade,

desmitificando as incompreensões e mitos acerca da deficiência, promovendo e divulgando as qualidades, as conquistas.

“[...] o voleibol, o basquetebol, o tênis de mesa, onde todas as crianças podiam participar menos eu por causa da minha deficiência. Isto foi o que aconteceu e o que mais me marcou!”

A entrevistada apresenta uma dificuldade de reconhecer o que produziu suas angústias, seus impulsos. Evita ou nega se lembrar de seus acontecimentos que foram mais traumáticos na escola, evidenciando outros mecanismos de defesa, como por exemplo, a repressão.

Esta repressão é consequência do desconhecimento acerca da inclusão, que transpassa os aspectos informativos apenas e permeiam as emoções que podem ser confessadas ou não admitidas somadas pelos acobertamentos históricos pela falta de compreensão sobre o diferente. (AMARAL, 1995).

“[...] falar uma coisa tão traumática que às vezes a gente quer esquecer, é assim, eu particularmente preferia apagar da minha memória...”

Esta repressão significa um esquecimento que é motivado e se acaba omitindo as recordações indesejáveis, funcionando como um bloqueio, onde estas angústias, humilhações e vivências indesejadas são apagadas e impedidas de chegar a consciência porque trazem sentimentos incontrolláveis (AMARAL, 1995)

“[...] Eu mesmo queria apagar da memória algumas coisas, tanto que eu não me lembro de tudo...”

A ecologia da ação se faz presente em alguns indivíduos de diferentes maneiras, a manifestada pela entrevistada é de superação, onde através do esporte consegue conquistar os seus direitos e sentimentos de pertencimento social, com conquistas financeiras, profissionais e emocionais que transcendem os processos discriminatórios. (MORIN, 2005a)

Transforma-se a realidade através de uma relação de projeção-identificação

“[...] tive oportunidade de conhecer vários países Ucrânia, Egito, Rússia, Polônia e Estados Unidos...”

Os sonhos e o enriquecimento cultural possibilitam a conquista, mas não pelas oportunidades criadas pelos processos educativos ou sociais, mas pelos processos esportivos como ferramentas inclusivas e emancipatórias.

Inverte-se os sentidos das histórias e sob uma ótica dialógica é possível reelaborar as vivências e buscar a superação.

“[...] Hoje eu tenho um apartamento, eu tenho carro, foi depois que eu comecei a praticar o voleibol eu tive oportunidades que com certeza, se não fossem no esporte, eu não as teria...”

5.4 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4.

FÁBIO SOUZA

Pesquisadora: Fábio, como foram as suas experiências escolares?

Entrevistado: Eu parei de andar aos 10 anos de idade, estava bem no meio da escola, quer dizer, no começo da época escolar na verdade e pelo fato de não ter um diagnóstico preciso no início do meu problema, na verdade foi uma lesão medular, mas de causa desconhecida, então eu fiquei muito tempo focado, eu e a minha família, essencialmente a minha família, porque eu tinha apenas 10 anos e não tinha muito o que decidir e nem condições de decidir nada e nem como ponderar, então eles ficaram muito focados em buscar uma solução, ou pelo menos uma resposta.

Durante quatro anos, quatro ou cinco anos, eu fiquei afastado da escola, e quando meus pais me falaram que eu iria voltar para a escola, porque perto de nossa casa, em que nós mudamos neste período, perto da casa nova tinha uma escola pública e eu fiquei com um pouco de receio porque, não sei, na minha cabeça, iria ser uma experiência nova e eu tinha um pouco de medo na verdade.

Durante este tempo em que eu fiquei em casa, preocupado com a minha reabilitação, com a investigação, eu fui desenvolvendo algumas habilidades, já que eu já não podia mais andar de bicicleta ou correr como eu gostava bastante.

As minhas habilidades são a leitura, quebra-cabeça, descobrir coisas, enfim, eu acabei ficando um pouco esperto com isso.

Quando eu cheguei na escola, assim a princípio, eu fui o primeiro cadeirante da escola durante bastante tempo, aliás durante todo este tempo em que eu fiquei na escola eu não me lembro de ter visto outro cadeirante por lá. E aí, cheguei a uma condição de ir para a sala de aula, e me lembro dos meus pais comentando um pouco longe de mim que na escola, os professores estavam preocupados com a minha chegada porque eles não sabiam como lidar com isso e imaginavam que iriam ter que cuidar de mim, que iriam ter que me ajudar a ir no banheiro, coisas deste tipo, e meus pais explicavam para eles que não, que eu já estava reabilitado em relação a estas coisas, e que não era para pensarem assim.

Este foi o primeiro ponto, pois quando eu ouvi esta conversa, eu lembro que foi algo que me deixou um pouco desconfortável, como se estivessem mexendo em uma ferida. E enfim, eu continuei na escola e me lembro que eu não saía para o intervalo na escola, eu ficava na sala, sentado na minha cadeira, eles fizeram uma adaptação de uma carteira para que eu pudesse escrever sem sair da minha cadeira e aos poucos algumas pessoas ficavam na classe e eu ia fazendo algum tipo de integração, conhecendo algumas pessoas.

Naquele ano inicial eu era o melhor aluno da classe, a minha única preocupação era estudar, eu não tinha nenhum outro interesse, nada me despertava a curiosidade ou eu tinha medo de participar de alguma coisa porque eu não sabia como iria ser recebido. Então eu ficava na classe, na sala de aula o tempo todo.

Eu me lembro que tinha até uma matéria, a de história, em que eu tirei dez o ano inteiro (risos), todas as provas eu tirava dez nesta matéria.

E enfim, enquanto eu estava lá os professores foram se acostumando, passadas algumas semanas e alguns meses os alunos também, mas eu não sabia que por trás tinham algumas questões que eles ponderavam.

Então eu faltei na escola por uns quinze dias, porque tive um problema de saúde em decorrência da lesão medular, fiquei internado, e quando eu voltei, um dos alunos que se tornou meu amigo, me disse que a professora tinha aproveitado o momento de ausência e tinha conversado com todos os alunos sobre a minha permanência na classe, desta vez eu estava naquela classe.

Ela disse o seguinte, falou para eles que me tratassem normalmente e que não me deixassem sozinho na classe, e eu descobri que alguns alunos ficavam na classe por pedido da professora e não porque era natural para eles.

Eu não queria, mas não tinha muito discernimento, não tinha como fazer uma avaliação crítica sobre isso, eu vejo sempre pelo lado positivo, que ela estava preocupada com alguma coisa, mas ela o tempo todo, nestes quinze dias em que eu fiquei fora, meu colega disse que em todos os dias que tinha aula com ela, ela falava sobre aquele assunto e falava, olha quando ele voltar e vocês forem sair, tomar água, perguntem se ele quer alguma coisa, se vocês verem ele andando por aí de cadeira perguntem se ele precisa de ajuda.

Eu acredito que a intenção dela era a das melhores possíveis, mas também eu acho que poderia atrapalhar um pouco, na medida em que ela, talvez forçasse os alunos a fazerem isso.

Eu acho que tem que ser algo natural, não sei, talvez isso também faça parte da educação, esta instrução. Enfim, naquele ano foi tudo bem, era tudo novo para mim, tive esta

facilidade de me integrar com alguns alunos, com algumas particularidades, isso eu posso contar.

Alguns alunos saiam para correr e diziam: a gente vai brincar, você que ir? Na mesma hora ele diziam: ah, desculpe, mas você não pode! Então eles perguntavam para provocar mesmo.

Depois eu descobri que era até uma questão de rivalidade comigo porque eu era um bom aluno, eu me tornei um bom aluno naquele ano, naquela classe, eu descobri isso um tempo depois.

Tem uma particularidade que a minha família, o meu pai tem olhos claros, e meu olho era bem claro nesta época assim, então as meninas ficavam elogiando bastante os meus olhos, então era a única coisa que elogiavam na verdade, mas isso também provocou um pouco de ciúmes da garotada um tempo depois. Mas, acho até que elas elogiavam para se aproximarem de mim, antigamente para algumas pessoas eu era bem fechado, não sabia como me relacionar, depois de quase cinco anos longe da escola, isso foi bastante difícil.

Quando eu mudei de escola, nesta nova escola encontrei o mesmo problema, dos professores não saberem como me receber, ouvi meu pai comentando que fizeram uma reunião e as professoras se comportaram da mesma maneira, também achavam que precisavam me ajudar a ir para o banheiro, me ajudar a fazer as minhas necessidades fisiológicas.

Até que um dia o diretor chamou na escola meu pai e ele explicou que não, que não era nada disso, que como ele trabalhava ao lado da escola, caso eles tivessem alguma emergência, ele poderia ir lá, era só chamar porque eram vizinhos de parede. Então eles acabaram também ficando bem tranquilos com isso.

Durante estas duas escolas, eu descobri que algo que eu gostava fazer era desenhar bastante, isso também me ajudou um pouco nos trabalhos escolares e isso me aproximou um pouco dos alunos, então todo mundo queria fazer parte do meu grupo de trabalho, porque meus trabalhos eram sempre caprichados, tinham assim pesquisas em biblioteca, ou em relação a desenhos. Eu acabava saindo bem porque não tinha outra preocupação, não me preocupava em sair para andar de bicicleta ou jogar futebol, nada. A minha preocupação era só aquela porque eu não tinha outra distração na minha cabeça.

Na época quem tinha um vídeo game era muito rico, e eu não era muito rico, então não tinha esta distração em brincar.

Algumas vezes eu senti bastante a questão do preconceito, assim, com provocações de alguns alunos, então eu estava quieto conversando e algum deles vinham e batiam na

minha cabeça e falavam: você vai correr atrás de mim agora. Outros me batiam nas costas e falavam as mesmas coisas e alguns provocando.

Eu não sabia nem como reagir, na verdade, sempre alguns amigos que ficavam mais próximos, eles começaram a me proteger de alguma forma, mas também esta proteção, é claro que era com a maior das intenções, mas por outro lado também eu não sei eu eu gostava, algumas coisas me incomodavam, mas eu também precisava ser protegido e isso me incomodava naqueles alunos, isso me incomodava um pouco.

Embora a intenção deles fosse a melhor possível, eu via ali a minha fragilidade, e isso era muito ruim. E mesmo quando você quer proteger alguém sem saber exatamente o porquê, talvez você proteja até por preconceitos.

Assim, eu ouvia algumas coisas, você sabe que ele não pode fazer isso, então porque você fica provocando, porque toda vez que alguém falava assim, você não pode ou que ele não pode, aquilo me magoava um pouco, era como se abrisse a minha feridinha que estava lá dentro de mim.

Então o fato de falar não pode, ele não consegue, ele precisa de ajuda ou coitado, ou ele ficou inválido, eram coisas que eu não lidava bem, eu não lidava bem com isso não!

É claro que eu não procurava externar os meus sentimentos, mas eu chegava em casa; e hoje eu sei que os meus pais já sabiam de cara, se alguém acha que consegue esconder algumas coisas dos pais, percebe que não consegue esconder nada, eu sabia exatamente o sentimento deles quanto a isso, eles sabiam quando eu não chegava bem, que alguma coisa tinha me incomodado.

Graças a Deus que eu tinha um jeito também de que não gostava de tocar em alguns assuntos, e que no momento certo eu falaria. Em alguns momentos meu pai me puxava de canto e falava, minha mãe falava aqui em casa e eu acabava falando alguma coisa sobre estar chateado naquele dia.

Com o tempo eu fui percebendo que eu poderia ser feliz da forma que eu estava, e que não necessariamente aquilo teria que ser um problema eterno para mim. Aí que eu percebi que todo mundo tem uma deficiência, a única diferença era que a minha aparecia mais que as dos outros, porque alguém sempre tem um cabelo que não gosta, um dedo que não gosta, a unha, sei lá, não sei, cada um tem algo que não gosta em si.

O meu problema ele aparecia mais, era mais evidente e quando eu comecei a descobrir isso, eu comecei a ficar mais solto, mais tranquilo e não ligar muito para estas barreiras, estes preconceitos que eram colocados na escola, em que um aluno ou outro sempre impunham.

Eu lembro também que nesta época eu arrumei uma namoradinha, eu morava perto da escola, e a família dela descobriu e foi falar com a minha mãe.

Eu estava dormindo no quarto quando a mãe dela chegou e o tempo todo ela falava assim, como é que ela vai namorar com ele, ele usa cadeira de rodas, ela não estava preocupada com quem a filha dela estava namorando, ela estava preocupada porque a filha estava namorando comigo e aquilo era algo em que eu ficava pensando, puxa, como é que vai ser esta relação no futuro, ficava sempre pensando nisso, porque ali eu sentia os preconceitos, mesmo que as pessoas não falassem claramente, que ela estava desconfortável, ela sempre colocava como é que vai ser, e a situação dele, coisas assim. E (eu sentia o preconceito das pessoas, a insegurança de alguma forma)

Também pensando na época em que eu parei de andar, em 1982, e fui para a escola em 1987, 1988, as pessoas na época não tinham muita informação, hoje eu compreendo, mas naquela época eu não compreendia que eu fazia parte daquele contexto.

Depois eu fui para uma outra escola, isso aqui em São Paulo, estas experiências que eu relatei foram em Aracajú porque eu morava lá, então eu vim para São Paulo para continuar investigando, para ver se descobriam algo mais relevante em relação a minha lesão e se tinha algum sucesso com alguma forma de tratamento.

Aqui, eu fui para uma outra escola, e nesta escola tinha escada, era a escola mais perto de casa. Quando meus pais fizeram a matrícula, eles mudaram a minha classe que era em cima e não tinha elevador e me colocaram para o térreo e mesmo no térreo, tinha uma degrau bem alto para subir.

Eu acabei desenvolvendo algumas habilidades a partir deste tempo, em que eu conseguia apoiando nos batentes da porta, subir o degrau e acabava me virando bem.

Mas ali, eu já estava com um pouco mais de idade e sentia um pouco mais forte esta questão do preconceito.

Dizem que os adolescentes e as crianças podem ser bem cruéis e quando querem são bem bastante mesmo, então ali eu senti muito me provocando porque de novo eu não podia correr, as pessoas falavam você não consegue fazer isso, você só é bom nas escola, só tira nota boa porque não tem mais nada para fazer, já que você não pode jogar futebol, você fica estudando e por isso tira nota boa, ficavam sempre justificando o meu sucesso pelo meu insucesso em outras coisas.

Era algo que me incomodava, então durante todo o período, ali pó quatro, cinco ou sete anos, os primeiros anos escolares em que eu retomei a escola isso foi algo muito presente, muito presente.

Eu também descobri neste período que para o cadeirante, ele tem duas opções e eu fazia alguns testes e via quando isso funcionava. A primeira opção é a cadeira de rodas chegar primeiro para as pessoas, então quando alguém te vê, ela enxerga primeiro a cadeira de rodas e vai te tratar com preconceito, porque é um pré-conceito, ela não tem um conceito sobre você, ela não te conhece e já te julga pelo visual, então na cabeça dela já diz que ele não consegue fazer isso, não consegue fazer aquilo, então já vêm todas as limitações que as pessoas imaginam.

Então eu fazia um teste, a minha postura era chegar antes que a cadeira, é claro que as pessoas viam primeiro a minha cadeira, mas que eu tinha que ser mais superior ou resistente que a cadeira, Isso eu fazia quando eu estava bem, quando eu me sentia bem, com este sentimento, eu colocava o Fábio a frente da cadeira.

Aos 18 anos eu comecei a praticar esporte, a jogar basquetebol e até resisti um pouco o convite de ir até o treino porque na minha cabeça não eram atletas jogando, mas eram um bando de cadeirantes jogando uma bola, então eu também tinha um preconceito em relação a isso.

Quando eu fui à primeira vez e vi aqueles caras rindo, se divertindo e eu ainda cheio de problemas, cheio de questões na minha cabeça, eu descobri que eles sabiam algo que eu não sabia, e eu queria descobrir, eles estavam tão felizes daquele jeito e eu ainda tinha algumas questões para resolver.

Daí, eu nunca mais faltei a um treino, daquele dia a minha vida mudou brutalmente porque eles me ensinaram que eu poderia ser feliz da forma que eu estava, da forma que eu estou, que eu não precisava ter duas pernas saudáveis para gente ser feliz e que eu poderia ser feliz, resolvido e realizar as coisas que eu queria em uma cadeira de rodas.

Descobri também, que fisicamente o esporte me ajudava bastante, porque se o esporte é importante para a saúde de qualquer pessoas, para um cadeirante não é diferente.

Socialmente também foi fundamental porque tive uma integração, não só com as pessoas deficientes e aí descobrir com eles como é que eles resolveram algumas questões na vida deles e aquilo poderia me ajudar também, mas com outras pessoas que estavam no contexto, e que não necessariamente eram cadeirantes ou tinham alguma deficiência.

Então, socialmente a integração foi fantástica e psicologicamente, quando eu fiz a minha primeira cesta em um treino e eu pensava sobre aquilo, eu pensava que se eu posso fazer isso eu posso fazer qualquer outra coisa que eu queira em minha vida. Aquilo realmente mudou a minha vida e a minha posição com relação às pessoas

Continue estudando, entrei na faculdade e estas questões do preconceito sempre de uma forma velada com o passar do tempo, mas sempre existia, sempre estava presente ali.

Eu me lembro que quando eu estava no colegial, eu tinha carro, meu pai tinha me dado um carro aos dezoito anos para facilitar a minha locomoção e o pessoal me chamava a noite para ir em uma danceteria ou algo assim, e eu pensava o que iria fazer em uma danceterias, mas sempre perguntava se tinha alguma mesa para ficar conversando, e se tivesse uma mesa eu ia, não necessariamente eu precisava ficar no meio do salão, eu ficava sentado ali tentando conversar alguma coisa no meio daquele barulho todo que eu não gostava tanto. Mas eu ia para estar perto das pessoas, porque eu gostava de interagir com eles, eram bons amigos.

E aí, as pessoas, principalmente as moças iam me conhecendo um pouco mais e assim eu tive um pouco mais de facilidade para namorar, até para eu me soltar um pouco mais em relação a isso.

Eu me lembro que tinha uma menina na escola que era muito bonita e um colega era apaixonado por ela e eu não sabia. Eu acabei ficando com ela em alguns momentos e ele descobriu, logo me questionou do porquê ter feito isso com ele, por que eu tinha ficado com ela, o que eu tinha a oferecer para ela no futuro.

Eu percebi que naquele momento, meu amigo colocou para fora o que ele pensava com relação a minha condição na verdade, talvez em um momento de raiva e de fúria dele ele colocou para fora o que realmente passava na cabeça dele.

Eu pensei neste momento, puxa vida, ele é meu amigo, mas na verdade ele pensa isso, não é tão resolvido quanto eu imaginava que fosse, porque eu achava que todo mundo me tratava de uma forma normal como todos os outros, e alguns sim.

Alguns eu descobri que passavam por isso sem nenhum problema, mas algumas pessoas estavam ali perto de mim, mas ainda tinham dúvidas sobre as minhas capacidades, sobre as minhas condições.

Isso era algo que acabava te magoando de uma certa forma, quando eu chegava em casa e deitava eu ficava pensando, aquela dúvida daquela pessoa acabava virando a minha questão também, até que no dia seguinte eu esquecia e começava o processo todo de novo.

Um dia eu resolvi que não iria mais ligar para isso, eu decidi que o problema das pessoas não era o meu problema, era o problema delas, isso eu resolvi no meu primeiro trabalho.

Se elas pensam algumas coisas, ou achavam que eu tinham algumas limitações, isso era um problema deles e eu não precisava trazer isso para mim. Aí, quando comecei a pensar desta forma, as coisas ficaram mais fáceis, mais claras.

Tudo que eu queria era não me preocupar com que os outros estavam pensando e coisas assim. Infelizmente até hoje nós nos preocupamos com o que as pessoas pensam de nós, muito mais em relação a minhas capacidades intelectuais é o que penso hoje, do que com minhas capacidades físicas.

Eu sei que as pessoas, que meus amigos gostam de mim pelo o que eu sou e não porque como eu estou.

A minha família me admira, eu sou feliz hoje nas coisas que eu faço, eu trabalho em algo que para mim é um sonho, trabalho como organizador dos jogos olímpicos e paralímpicos, sempre quis participar dos jogos paralímpicos, então me sinto realizado e com muitas coisas ainda para fazer.

Sobre este preconceito escolar que eu passei, me magoou bastante em alguns momentos, mas me ensinou também a ser forte e a passar por cima daquilo e a dar muito mais valor as minhas capacidades, do que as palavras das pessoas.

Acho que é isso...

5.4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA 4.

Ao considerarem a partir de Salamanca em 1994 os avanços significativos acerca da inclusão do *homo deficiens* em escolas regulares como ponte para uma democratização do ensino, de uma escola para todos, esqueceram-se que a escola é reflexo social, e uma sociedade que massacra os diferentes em distintas possibilidades, não faria diferente em espaços reduzidos de convivência ou quem sabe segregatórios.

[...] talvez você proteja até por preconceitos

A diferença está apenas em uma visão acrítica da escola sobre suas práticas, sendo aquela que vela uma realidade preconceituosa e discriminadora em troca da divulgação e sensação de pertencimento acolhedor e para todos.

[...] eu sentia o preconceito das pessoas, a insegurança de alguma forma

Ao tentarmos mudar a escola sem mudarmos a sociedade, fracassamos em nossos objetivos inclusivos já que não é possível manipular a mente das pessoas apenas em espaços reduzidos de convivência, porque não são somente estes espaços em que encontramos a diferença, o desconhecido e o novo (CALIMAN, 2008).

[...] Dizem que os adolescentes e as crianças podem ser bem cruéis e quando querem são bem bastante mesmo

A redução das desigualdades sociais e o conhecimento à diversidade são forças motrizes que alimentam um projeto de escola inclusiva, uma escola para todos, dependente de uma formação qualificada e extensa não apenas no ensino superior, mas também na educação básica.

A inclusão deixa de ser apenas social ou educacional, passa a ser de todos, da formação humana de sujeitos éticos, morais e cívicos, da compreensão dos direitos e também dos deveres como cidadãos.

[...] falavam você não consegue fazer isso

A inclusão necessita ser uma prática desmistificada e acompanhada de conhecimento, pois não é possível fantasiar, iludir ou reduzir as consequências causadas pelo preconceito e discriminação em suas vítimas que ao buscarem ajuda encontram atropelos e humilhação (AMARAL, 1995).

[...] eu fiquei com um pouco de receio porque, não sei, na minha cabeça, iria ser uma experiência nova e eu tinha um pouco de medo na verdade.

Para se incluir com igualdade de condições e distanciar o medo daquilo que seja desconhecido, não basta integrar e reproduzir falhas tentativas desorganizadas. É de vital importância acolher e conhecer o diferente e todas as suas necessidades individuais e coletivas (MANTOAN, 2003).

Assim, além de romper com um fracassado paradigma social, buscam-se ideais em formação e unificação. Alguns destes ideais são representados por poucos estados em nosso país e até definem algumas orientações curriculares que devem ser seguidas por todos os professores, mas não é válida para o restante que depende de recursos disponíveis para a sua aplicação.

Apenas estas diferenças já seriam o suficiente para diagnosticar uma desigualdade de condições estruturais e de recursos metodológicos que contribuem para alguns fracassos escolares no Brasil.

A falta destes recursos também implica em uma estrutura despreparada e sem acessibilidade para receber o *homo deficiens*. Esta é uma prática cotidiana da integração, presente nos dias atuais onde a escola proporciona apenas a acessibilidade e o diferente deve se adequar à ela, para uma educação inclusiva, a escola se adapta às necessidades educacionais especiais do diferente (SASSAKI, 1999).

[...] acabei desenvolvendo algumas habilidades a partir deste tempo, em que eu conseguia apoiando nos batentes da porta, subir o degrau e acabava me virando bem

Estas adaptações forçadas são reflexos de uma sociedade excludente que antecede os muros da escola, contaminadas pelos olhares distorcidos e viciados de intolerâncias, incompreensões e desrespeitos sobre os diferentes.

Somados a estas desigualdades estão discussões pautadas na formação docente insuficiente para o trabalho em escolas inclusivas, a complexidade e diversidade nos contextos escolares.

[...] professores estavam preocupados com a minha chegada porque eles não sabiam como lidar com isso e imaginavam que iriam ter que cuidar de mim, que iriam ter que me ajudar ir ao banheiro.

Esta formação repercute as diferenças entre o que se fala e o que se faz nas práticas educacionais, problematizando os conhecimentos exigidos para a formação docente crítica reflexiva e de novos arranjos sociais.

Existe a necessidade de se considerar uma dimensão política na formação de professores, para que estes sejam ao menos capazes de pensar e repensar a sua própria formação, a da escola e a problemática que envolve os contextos escolares.

[...] meu pai falou para eles que me tratassem normalmente e que não me deixassem sozinho na classe

Os entraves enfrentados na educação básica pela discriminação são causas de emoções não confessadas ou não admitidas, que atravessam o plano do inconsciente, distanciando o conhecimento das diferenças e gerando espaços de incompreensões, preconceito e discriminação.

[...] eu via ali a minha fragilidade, e isso era muito ruim.

É preciso aceitar-se, se conhecer para iniciar um entendimento sobre os mecanismos de defesa. O sujeito ao se sentir ameaçado tem seu ego manifestado contra o desprazer, anunciados pelo medo, a culpa, diminuindo a ansiedade diante do perigo (AMARAL, 1995)

[...] percebi que todo mundo tem uma deficiência, a única diferença era que a minha aparecia mais que as dos outros

A negação como mecanismo de defesa é criada e exemplifica com a necessidade de defender-se das ameaças e perigos do cotidiano discriminador vivenciado na educação básica (AMARAL, 1995).

O que vemos nestes relatos é a perpetuação de uma sociedade cega pela intolerância, perversidade e humilhação de todos aqueles que sejam diferentes ou que sejam frutos de estigmas e padrões massacrados durante a história (MORIN, 2000).

Não é possível estabelecer uma correlação linear acerca do diferente, alicerçada nas mesmas necessidades e incumbências, desconsiderando a complexidade e diversidade de seus sujeitos (MORIN, 2000).

[...] toda vez que alguém falava assim, você não pode ou que ele não pode, aquilo me magoava um pouco, era como se abrisse a minha feridinha que estava lá dentro de mim.

Quanto mais nos distanciamos das fragilidades dos sujeitos, mais negamos a possibilidade de mudança, de rupturas paradigmáticas que revertam ou superem a lógica simplista atual, que reduz o diferente às suas dificuldades e não às suas possibilidades (MORIN, 2000).

Estas ações limitantes geram angústias que reduzem a objetividade e encaminham para reações tortuosas na busca de processos adaptativos e de defesa para as humilhações sofridas em práticas diárias de humilhação e preconceito.

[...] Então o fato de falar não pode, ele não consegue, ele precisa de ajuda ou coitado, ou ele ficou inválido, eram coisas que eu não lidava bem,

É preciso aceitar-se, se conhecer para iniciar um entendimento sobre os mecanismos de defesa. O sujeito ao se sentir ameaçado tem seu ego manifestado contra o desprazer, anunciados pelo medo, a culpa, diminuindo a ansiedade diante do perigo.

Esta aceitação faz parte de uma busca constante para a aceitação de nós mesmos, d encontrar sentido para a nossa vida, nossas experiências, satisfazendo algumas angústias e gerando explicações.

[...] Eu não sabia nem como reagir, na verdade, sempre alguns amigos que ficavam mais próximos, eles começaram a me proteger de alguma forma [...] eu também precisava ser protegido

A complexidade e as contradições éticas se apresentam nas ações, entre as armadilhas e as ilusões do conhecimento se tecem as superações, onde o diferente que sofre a discriminação e os preconceitos consegue transpor estas ações e buscando novas vivências e oportunidades (MORIN, 2005d).

Esta é a ecologia da ação, onde os sujeitos são capazes de superar esta lógica simplista e reducionista do pensamento linear.

[...] Com o tempo eu fui percebendo que eu poderia ser feliz da forma que eu estava [...] não necessariamente aquilo teria que ser um problema eterno para mim.

Gera-se um compromisso em se redescobrir, progredir e seguir conquistando espaços e pessoas, transformando a realidade com um contra processo de regeneração, invertendo os sentidos das histórias.

[...] Eu também descobri neste período que para o cadeirante tem duas opções [...] A primeira opção é a cadeira de rodas chegar primeiro para as pessoas [...] então já vêm todas as limitações que as pessoas imaginam

5.5 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5.

SUELLEN CRISTINE DELLANGELICA

Pesquisadora: Suellen, como foram as suas experiências escolares?

Entrevistada: O meu nome é Suellen, eu sou atleta do voleibol sentado, tenho 22 anos e tenho uma má formação congênita na mão esquerda.

Eu freqüentei a escola com a má formação congênita e acabei passando por toda a fase escolar já com a deficiência.

Para mim, a fase mais difícil foi a pré escola mesmo, a questão do ensino fundamental I, do primeiro ao quarto ano hoje, para mim foi a fase mais difícil e que mais me marcou.

Existe uma questão de a criança sentir um pouco de receio do diferente, de não querer ficar perto, de não querer chegar perto, de não querer fazer amizade logo de início, logo de cara.

Então eu tive bastante problema com isso, principalmente da professora querer fazer atividades como a brincadeira de roda. Ninguém queria me dar a mão, eu tinha que dar a mão para a professora então isso era bem complicado.

Na minha época eram aquelas carteiras que se sentavam quatro, aquelas carteiras redondas em que sentavam quatro alunos na mesma mesa e ninguém queria sentar junto comigo, este início foi bem complicado, mas por conta disso, da criança aceitar mesmo a diferença.

Depois que as crianças me conheciam, depois que elas me aceitavam, elas acabavam com a amizade normal, era mais a questão do conhecimento mesmo, e perceberem que aquilo não era um bicho de sete cabeças.

Passando para a adolescência eu não tive muita coisa, mas tive sim um episódio que me marcou um pouquinho que foi quando um amigo, um colega de minha escola me chamou de aleijada.

Eu não me lembro o que estávamos fazendo e nós começamos a discutir e ele me chamou de aleijada, mas foi só isso também.

Tiveram os olhares, que quando você passa, quando é adolescente, não tem a fala diretamente, mas começam a ter os olhares paralelos e você tem a questão das pessoas falarem e você saber que estão falando de você, de te apontarem muitas vezes, tinha muito disso sim.

Principalmente as pessoas que não me conheciam faziam isso, as que já me conheciam me tratavam normal, como se fosse uma pessoa dita “normal”.

Eu nunca tive problema em relação ao preconceito, eu nunca escondi a minha mão e nunca tive vontade de esconder, nem nada, eu sempre mostrei, vinham as dúvidas normais, mas nada de ficar escondendo.

Em questão da escola, de professoras eu não tive problema com nenhuma, na educação física eu não sei se posso falar que tive problemas porque eu sempre gostei muito de esportes, então antes do professor falar que eu não podia fazer, eu mesma entrava e começava a fazer.

Então eu não tive problema porque eu me encaixava em tudo, e foi mais por conta disso mesmo.

Quando eu fui começar a jogar voleibol, você tem a questão de não se ter uma mão, e como que você vai jogar voleibol, então tem um pouquinho de receio, principalmente dos técnicos por não saberem lidar com isso, como que iriam me ensinar, mas graças a Deus eu consegui passar com isso e pegar pessoas que me incentivassem e me fizessem crescer.

Hoje eu consegui chegar onde eu estou, já consegui ir para uma paralimpíada de Londres em 2012, e estou aí conquistando algumas coisas através do esporte, no vôlei sentado, no paradesporto.

Cheguei a jogar voleibol convencional, então eu jogava com pessoas ditas normais no voleibol convencional, então tinha muita falação também, principalmente no time adversário, elas falavam a menina sem mão, vamos sacar na menina sem mão, vamos jogar na menina sem mão, então tinha bastante disso também.

Foi mais isso assim, lógico que muitas coisas marcam, principalmente a questão da risada. Eu me lembro uma vez que eu fui, estava andando na rua, as pessoas falam mesmo,

principalmente esta palavra, que não é uma palavra tão comum mais nos dias de hoje. Mas são coisas que marcam e eu não me deixei abater.

Até nos dias de hoje, você vai em uma fila preferencial, por exemplo, e os outros te olham como querendo dizer o que você está fazendo aqui.

As pessoas hoje acham que o deficiente não pode ser bonito, ele não pode andar, ele não pode nada, ele está na cadeira de rodas e tem que babar, senão ele não é deficiente, quer dizer, ele não é deficiente para entrar em uma fila preferencial, mas para os outros te julgarem e te falarem nossa que coitada, aí você é deficiente.

Você ouve bastante isso, tão bonitinha, mas é deficiente, coitada! (Risos). Isto é uma coisa que eu ouço bastante, mas é assim, você tem que tentar conviver com isso, com uma coisa que existe ainda.

O mundo não está preparado para aceitar a gente ainda, assim logo de cara, a gente julga mesmo, é do ser humano julgar pessoas a primeira vista então, mas não é uma coisa que me machuca, já me machucou, principalmente quando eu era pequena e você não entende.

Então, até que você comece a perguntar o porquê que eles tem as duas mãos e eu não tenho a mão, então é um questionamento que você começa a fazer até para os seus pais e isso se torna meio que normal.

Agora depois de grande, agora eu não ligo mais não, é mais tranquilo, e foi mais isso mesmo.

Hoje eu sou atleta da seleção brasileira, sou atleta do SESI e provavelmente sairá a convocação ainda, não tem nada confirmado, mas provavelmente estarei nas paralimpíadas do Rio e é isso.

No campeonato brasileiro eu fui campeã dez vezes, ficamos em quinto lugar nas paralimpíadas de Londres, e fui vice- campeã no Panamericano agora de 2015.

As perspectivas para esta paralimpíada é sempre a medalha, mas vamos fazer o possível para ficar melhor colocado do que em Londres em 2012.

5.5.1. ANÁLISE DA ENTREVISTA 5.

Durante muito tempo a deficiência foi acompanhada de tortura, morte, preconceito, discriminação, humilhação e negação, rompendo com todas as possibilidades de desenvolvimento e desmistificação do *homo deficiens* (AMARAL, 1995).

Repensando estes contextos, pode-se afirmar a necessidade de romper com as limitações atribuídas ao diferente, valorizando a diversidade e reconstruindo as identidades

dos sujeitos sob uma ótica ética e complexa, rumo a uma sociedade e uma educação para todos.

Estas questões de identificação, convivência e conhecimento distanciam o olhar fragmentado carregado pelo deficiente durante a história, que denunciava a imperfeição humana ao ser imagem de deformação da mente e do corpo, castigados, abandonados e bruxos que deveriam busca sua purificação através do sofrimento (AMARAL, 1995).

A fala da entrevistada traz estas questões do desconhecimento acerca do diferente:

[...] era mais a questão do conhecimento mesmo, e perceberem que aquilo não era um bicho de sete cabeças

Quando existe a convivência, o conhecimento e a aproximação, muitos mitos são ultrapassados e o convívio desmistificado passa a ser acolhedor.

[...] as que já me conheciam me tratavam normal, como se fosse uma pessoa dita “normal”.

Estes padrões de “anormalidade” estão profundamente condicionados à conveniência dos grupos definidores dos padrões de “normalidade”. Alguns grupos sociais ativamente produzem padrões que geralmente não cabem à compreensão complexa do ser humano (AMARAL, 1995).

[...] O mundo não está preparado para aceitar a gente ainda

Apesar deste despreparo sócio-econômico-afetivo, o *homo deficiens* está assegurado, ainda que marginalmente, pelo ponto de vista legal, mas ainda é insuficiente quando pensamos na necessidade de desmarginalizar as interpretações acerca do diferente (MANTOAN, 2003).

[...] lógico que muitas coisas marcam, principalmente a questão da risada.

Esta fala reflete a exclusão social que é arbitrária e antecede a escola, onde as ações discriminatórias são parte de uma cotidianidade que atropela a ética e o cidadão em uma sociedade capitalista do consumo, que convive lado a lado aos imediatismos e despreza a compreensão sobre o ser humano.

[...] As pessoas hoje acham que o deficiente não pode ser bonito, ele não pode andar, ele não pode nada, ele está na cadeira de rodas e tem que babar, senão ele não é deficiente.

A diferença é acompanhada destes sentimentos que diminuem seus sujeitos pelas reproduções impensáveis da perversidade da alma, onde a única intenção é ferir, humilhar, distanciar ou marginalizar.

[...] você vai em uma fila preferencial, por exemplo, e os outros te olham como querendo dizer o que você está fazendo aqui.

A inclusão escolar falha em diversos aspectos, mas principalmente ao não pensar a sociedade antes de se pensar a escola (MARSIGLIA, 2009).

[...] um colega de minha escola me chamou de aleijada.

A negação é uma grande ponte de disfarce para ações discriminatórias ou rejeições, em uma de suas formas a compensação onde o “mas” passa a ser a chave dos enganos.

[...] ele não é deficiente para entrar em uma fila preferencial, mas para os outros te julgarem e te falarem nossa que coitada, aí você é deficiente.

Estes mecanismos de defesa, que driblam a realidade das deficiências e os estigmas que criam tensões e ansiedades, superam os entraves e enfrentamentos sociais, subvertendo (AMARAL, 1995).

[...] tão bonitinha, mas é deficiente, coitada! (Risos). Isto é uma coisa que eu ouço bastante

Assim, subverte-se a opressão e antecipa-se a defesa no enfraquecimento dos vínculos sociais, e as respostas às ameaças, muitas vezes são agressivas.

[...] Agora depois de grande, agora eu não ligo mais não, é mais tranquilo.

Esta fala demonstra como mecanismo de defesa a repressão, na tentativa de afastar do consciente os ataques como potenciais provocadores de ansiedade, preservando a sua saúde psíquica, mas proporcionando uma satisfação ilusória que ocupa o lugar da realidade por uma autodefesa ou uma auto-afirmação.

A preparação dos professores para receber o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula merece uma ênfase nos cenários educacionais, já que a compreensão dos contextos sócio-históricos da exclusão é fundamental para alicerçar as escolas inclusivas em nosso país.

A falta de subsídios para uma atuação pedagógica reflete algumas práticas despreparadas e excludentes nas escolas:

[...] principalmente dos técnicos por não saberem lidar com isso

Estas, não são ações que favoreçam a inclusão, embora a legislação brasileira tenha previsto a formação dos professores para receber em suas salas alunos com necessidades educacionais especiais, ainda assim, parece ser insuficiente porque são tentativas isoladas e desconectadas dos contextos sociais.

[...] professora querer fazer atividades como a brincadeira de roda. Ninguém queria me dar a mão

Muitas instituições ainda não estão preparadas com a implementação de ações que propiciem o conhecimento da diversidade sob uma ótica complexa e dialógica, amparadas pelos aspectos legais e estruturais.

Apesar destes contextos turbulentos e destas humilhações, a entrevistada consegue superar suas limitações e o preconceito, na busca de dias melhores, de uma vida livre de apontamentos para suas dificuldades.

[...] Hoje eu consegui chegar onde eu estou, já consegui ir para uma paralimpíada de Londres em 2012, e estou aí conquistando algumas coisas através do esporte

Esta fala reflete a ecologia da ação, onde independente da opressão sofrida, este indivíduo pode ser capaz de transpor suas dificuldades na busca de seus ideais (MORIN, 2005b).

Os resultados obtidos nesta pesquisa, através da metodologia aplicada, são confirmadores das hipóteses apontadas, pois demonstraram nas cinco entrevistas realizadas, que a escola regular apenas promove a inserção do *homo deficiens*, não garantindo a sua real inclusão e igualdade nos direitos de desenvolvimento pleno, e o esporte promove a ecologia da ação ao *homo deficiens*, transpondo barreiras e limitações atribuídas, superando o pensamento discriminador e excludente.

Revelam-se também, nestas relações da cotidianidade escolar, que o preconceito em relação à condição da deficiência por marcas sociais instituídas, veladas ou assumidas, direcionam as vivências e experiências sob o pensar da condição da diferença/deficiência ao exigirem, direta ou indiretamente, a sua adequação à toda estrutura escolar e social, aos contextos limitadores e humilhantes a que pertencem.

Quando estas implicações são relatadas nas entrevistas sobre o período de formação, estão acompanhadas de evasão escolar, mal estar de experiências traumatizantes e lembranças do preconceito e da exclusão que marcam sua história; apesar dos mecanismos de adaptação existirem como tentativa de adequação e pertencimento; não mudam o tratamento dispensado pelas instituições e nem mesmo dos indivíduos que são parte destes contextos, trazendo consigo a invisibilidade e indiferença às necessidades especiais.

A insensibilidade perante estas fragilidades humanas, que marginalizam, humilham, segregam e excluem o *homo deficiens*, deve ser questionada ao pensarmos os direitos e deveres de todos os cidadãos na condição de igualdade.

Diagnosticamos também, que a ecologia da ação eclode quando o *homo deficiens* ingressa no esporte e através das sensações de pertencimento, de capacidade e motivação oportunizadas, superam os contextos humilhantes do qual fizeram parte por muitos anos e seguem nos progressos e desenvolvimentos do “eu”, sem pensar em seus abismos e limitações.

6. DISCUSSÕES

O *homo deficiens* está acompanhado de sentimentos que o incomodam pelo medo, trauma e vergonha das humilhações que os assombram em suas cotidianidades, e que tem como origem o desconhecimento, a ignorância e a incompreensão das diferenças

Partes destes equívocos são gerados por uma sociedade que reproduz erros passados e experimentam o imediatismo nas relações e no consumo, reduzindo a possibilidade de convivência e aumentando significativamente a intolerância e incompreensão.

Outra grande parte destes erros está relacionada ao mito acerca do diferente e aos padrões estabelecidos pela sociedade, construídos sob uma ótica patológica do indivíduo e de suas ações que derivam de diferentes modelos sociais de convivência.

Estes padrões provocam sentimentos de angústia, negatividade e proibição, não apenas pelas ações, mas também pelo pensamento formado de incapacidade, improdutividade, isolamento, contágio e etc.

Sabemos que esta realidade compreendida como excludente pode ser atribuída ao modelo patológico do *homo deficiens* por reproduzir a resistência social na aceitação de mudanças que promovam o desenvolvimento nas esferas sociais, educacionais e profissionais e que está extremamente arraigado, influenciando direta ou indiretamente os discursos sobre as diferenças.

Os conceitos norteadores destes padrões sociais geram a necessidade de serem analisados os programas, serviços e políticas sociais, por acompanharem a evolução de valores éticos de uma sociedade, como por exemplo, aqueles que se referem aos paradigmas acerca do diferente.

Neste sentido, partimos do entendimento de que é imprescindível compreendermos bem todos os conceitos que seguem as lógicas inclusivistas, pois somente preparados e com este conhecimento apreendido, poderemos ter uma participação que seja ativa na construção de uma sociedade para todos, sem preconceitos de cor, idade, gênero, necessidade especial ou qualquer outra característica do indivíduo.

Ao pensarmos uma sociedade inclusiva, pensamos também em uma educação incluyente, discutida fora dos espaços convencionais de criação das leis ou de espaços acadêmicos, despertando a atenção para a diversidade e complexidade do ser humano e tecendo caminhos para que se concentrem os esforços para uma educação de qualidade e para todos.

Somando-se a esta compreensão, temos a história oral das entrevistas desta pesquisa, que demonstram o diferente ainda discriminado e diferenciado nos contextos sociais e educacionais, quanto aos seus direitos e deveres como cidadão e por toda sua história de exclusão e perseguição.

Desta maneira, iluminam-se as sombras e linhas tortuosas que escondem e utilizam o *homo deficiens* como base de manobras políticas educacionais que reverberam o abandono e a discriminação, pois ainda existe uma tendência de a sociedade acreditar que os problemas seriam restritos apenas a eles, tendo como consequência a criação de serviços especializados e atendimento especializado segregado, na tentativa de ter o problema solucionado.

Devido a esta lógica criada no imaginário social, podemos observar que estes serviços especializados acabam desempenhando, há várias décadas, o protagonismo dos direitos das pessoas com necessidades especiais, acolhendo, alimentando, mas distante de promover desenvolvimento adequado e educação.

Para reverter este quadro, seria necessário uma ruptura paradigmática que oferecesse uma resposta de qualidade sob a ótica da equidade e diversidade humana, combatendo a renúncia de uma escola ideal.

Assim, a sociedade promove a convivência para o diverso e complexo, compreendendo que os processos educativos devem incorporar as diferenças e fornecendo o conhecimento, a compreensão, e mútua valorização que os preparam para a vida, rompendo com este paradigma atual de integração escolar onde o aluno se adapta ao sistema escolar e tem atendimento superficial dos apoios necessários.

Diante destas discussões levantadas, surge a necessidade de refletirmos e modificarmos a interpretação de dois conceitos: inclusão e normalização. Inclusão como referência de atendimento das escolas e sociedade às necessidades especiais do *homo deficiens* para superar a condição de exclusão social a que foram submetidos durante muitos séculos de história, distanciados das pessoas consideradas como “sadias” e “normais” em intermináveis internações em instituições totalitárias, e o preconceito e discriminação escolar desde sua inserção.

As instituições totalitárias no Brasil (manicômios, hospícios, colégios internos) se especializaram em deficiências específicas, segregando com um falso objetivo de abrigar aqueles que a sociedade não aceitava para conviver, oferecendo alimento, até mesmo medicamentos ou atividades que os ocupassem em seu tempo ocioso, sendo impossibilitados de participar ou desempenhar qualquer tarefa, vistos como incapazes, mas sem o foco de recuperação ou ressocialização.

Alguns aspectos foram muito importantes na polêmica da inclusão permeada por mitos e paradigmas excludentes, geralmente baseados em conhecimentos equivocados, ou na falta de conhecimento do assunto.

Da mesma forma que a superação dos preconceitos e qualquer avanço para implementar uma inclusão escolar efetiva para o diferente requer uma mudança radical, sistemática e completa e uma revisão de concepções e ações na cotidianidade.

Compreendemos que as crises paradigmáticas são geradas por diferentes possibilidades de se enxergar o mundo, e as mudanças mais radicais costumam ser acompanhadas de verdadeiras revoluções científicas, cujo período seguinte com as novas bases teóricas vem acompanhadas de grandes reestruturações.

Claro que toda esta movimentação para uma prática inclusiva requer períodos de discussões com grandes dificuldades de alteração, mas isso acontece porque os fundamentos e as verdades tidas como absolutas, sustentadas pela ciência são vencidas pelas vivências e experiências que tecem os novos caminhos.

Geralmente, a insegurança e a incerteza acompanham os novos caminhos, ao mesmo tempo em que temos a liberdade para buscarmos novas alternativas, novas formas de interpretação da realidade e de conhecimentos que nos tragam base para sustentar e nortear as mudanças, parecemos descobrir novos contextos.

Neste sentido, a inclusão implica uma ruptura paradigmática que supera a esfera educacional, capaz de modificar as vivências para que as experiências sejam eternizadas de boas lembranças. Este novo paradigma no campo da educação e do conhecimento surge das novas discussões e conexões, que são fruto de saberes inter-relacionados, mas que antes eram isolados e fragmentados, além da relação da subjetividade com o cotidiano social e cultural dos indivíduos, compondo redes, tramas de conexões complexas.

Estas conexões são geradas pela velocidade das informações que ultrapassam as barreiras metodológicas tradicionais das disciplinas e visam novos objetivos na compreensão do mundo e da vida. Assim, faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que a comunidade acadêmica compreenda que não existe apenas um único modelo científico correto, nem tampouco uma unidade epistemológica, mas um resumo que constitui o senso comum.

Quando falamos da perspectiva da inclusão, deixamos de falar da subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. No esforço de incluir, as escolas devem atender todas as crianças, com todas as diferenças, sem nenhuma discriminação, trabalhando com todos sem distinção, de modo a superar definitivamente a

segregação histórica, sem regras específicas criadas com base na exclusão no planejamento, aprendizagem, avaliação, ou seja, os currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para os alunos portadores de alguma deficiência, que tenham necessidades educacionais especiais, devem seguir a mesa rotina de todos os outros alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma serie de entrevistas foram apresentadas na tentativa de diagnosticar quais são os processos inclusivistas reais pelos quais o *homo deficiens* participa, compartilhando transgressões ou arestas deixadas nas vozes de seus autores para compreensões complementares às debatidas neste texto.

Os atletas estudados demonstram a realidade escolar por muitas vezes tracejada por preconceito e discriminação, onde os ambientes escolares que seriam espaço de socialização e desenvolvimento acabam sendo punitivos e discriminadores pelo estreitamento das relações físicas e emocionais, além da falta de compreensão da diversidade como sendo característica de nossa espécie.

Uma diversidade pouco debatida e marginalizada por séculos de história social e décadas de história educacional, que nos mostram que não é possível separarmos esta cultura deslocada, repassada entre as famílias e sujeitos sociais, e que levantam debates para intencionalmente se propor radicalizar as mudanças necessárias acerca da inclusão escolar.

Estes processos inclusivos demonstram que para que os sujeitos não sofram as consequências de sua evasão, frustrações, danos físicos e psicológicos que comprometem seu desenvolvimento e igualdade de direitos plenos devemos repensar a escola e a sociedade.

Repensando, sugerimos uma possibilidade de análise da escola não ser uma matriz includente, assim como pensada nos aspectos legais. A escola passa a ser um desconcerto, uma tentativa frustrada e geradora de conflitos, humilhações e evasão em toda sua trajetória.

A responsabilidade destes fracassos está nas instituições escolares que reproduzem e produzem aspectos relacionados às desigualdades sociais e definem suas próprias marcas excludentes, tornando invisível a condição utópica de uma escola para todos que respeite as diferenças e garanta a igualdade plena de direitos e condições.

Reconhecer estes direitos é assumir que os sujeitos, durante seus períodos escolares, possam compartilhar experiências, desfrutar do convívio ético, moral e cívico, zelando pela qualidade e eficiência no que tange às suas necessidades e constitucionalidades.

Não é o intuito também culpar ou responsabilizar autores, instituições específicas, mas sim debater que a desigualdade ultrapassa as fronteiras escolares e impactam as ações produtivas relacionadas a este setor inclusivista.

Inclui-se fora das escolas para poder incluir dentro delas, respeita-se fora das escolas para respeitar dentro delas, combate-se o preconceito e discriminação com conhecimento e

convivência fora das escolas para que dentro delas os estranhamentos não sejam geradores de agressividade.

Desta maneira, não se pode classificar e diferenciar perante os direitos e o respeito, cidadãos que não se desenvolvem em uma escola que faz parte de nichos de mercados, distribuídos por rentabilidade e produção.

A escola não deve ter pouco a oferecer e nem mesmo diluir a inércia das desigualdades sociais, e muito menos ser a escola uma agenciadora de sistemáticas exclusões.

Assim, o docente ou a escola que deixam de ensinar e promover a emancipação de seus sujeitos pelo olhar direcionado a diferença, também são seus agentes excludentes.

A escola passa a se orientar por uma condição paradoxal, como se não tivessem saída aqueles educadores que delas pertencem para se trabalhar com o diferente, caracterizando as estruturas, condições financeiras, acadêmicas e culturais como responsáveis pelo não desenvolvimento destes sujeitos e desconsiderando suas presenças, suas vidas.

Então, como devemos pensar e sentir o *homo deficiens*? Como produtos de uma relação dominadora e de setores produtivos?

Para estes questionamentos a resposta é de que vislumbra-se ultrapassar a visão reducionista e simplista dos sujeitos a sua própria dificuldade, oportunizando o desenvolvimento pleno do cidadão independente de suas condições e compreender o *homo deficiens* e suas diferenças, mas jamais as incapacidades e as aberrações.

Reafirmamos então a necessidade da escola ensinar tudo a todos, oportunizando que o *homo deficiens* seja sujeito de sua própria história de vida e não mais como estatística de fracasso escolar, estorvo e exclusão social.

Este parece ser um aspecto natural, considerar o acesso a cultura e todas as suas manifestações de maneira complexa e quem sabe completa, assim como em sua produção, temos a sua condição.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AZEVEDO, L.; DIAS, E. Entrevista, escuta e compreensão: elementos metodológicos da história oral. In: ALMEIDA, C.; DIAS, E. (Org.). **Educação, conhecimento e formação**. Jundiaí: Paco, 2013. p. 47-59.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BELTRANE, A.L.N. Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva, 2013, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Católica de Brasília, 2013.

BENFICA, D. T. Esporte Paralímpico: Analisando suas contribuições nas (Re)Significações do atleta com deficiência. Viçosa, Minas Gerais, 2012, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Viçosa, 2012.

BRASIL (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2012. (Série Textos básicos, 67).

BRASIL. Jogos paralímpicos: história. In: _____. **Brasil 2016**: portal oficial do governo federal sobre os jogos olímpicos e paralímpicos de 2016. Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/paraolimpiadas/historia>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

CALIMAN, Geraldo. Paradigmas da exclusão social. Brasília: Ed. Universa, UNESCO, 2008. 368p

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Movimento Paralímpico**: veja a história do movimento paralímpico no Brasil e no mundo. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/movimento-paralimpico>>. Acesso em: 15 maio 2015.

DAVIS, W.; BURTON, A. W. Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. *Adapted Physical Education Quarterly*, v. 8, n. 2, 1991.

DECLARAÇÃO de Salamanca e o enquadramento da acção: necessidades educativas especiais. Adotado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 7-10 jun. 1994, Salamanca. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>>. Acesso em: 17 set. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1997.

GODOY, L. **Os jogos olímpicos na Grécia antiga.** São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MANOEL, E. de J. A importância da abordagem desenvolvimentista na educação física adaptada. **Boletim da Federação Internacional de Educação Física**, Foz de Iguaçu, v.57, n.2, p. 5-9, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano escolar).

MARSIGLIA, D. M. **Silêncio e invisibilidade:** a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, E. **As duas globalizações.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. **O método 2:** a vida da vida. 3. ed. Trad. de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, E. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

MORIN, E. **O método 6:** ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Lisboa: Europa-América, 2000.

OHL, N. G. et al. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 243-250, jul./dez. 2009

SACRISTÁN, J. G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. Atenção à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.