


O processo de inclusão de alunos com deficiência visual e surdez no curso de licenciatura em Educação Física: um processo híbrido e in/tenso

The process of inclusion of deaf and visually impaired students in the Physical Education teaching course: a hybrid and in/tense process

El proceso de inclusión de alumnos con deficiencia visual y sordera en el curso de Licenciatura en Educación Física: un proceso híbrido e in/tenso

José Licínio Backes - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB | Programa de Mestrado | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: backes@ucdb.br | 

Vera Licia de Souza Baruki - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB | Curso de Educação Física | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: baruki@gmail.com | 

Resumo: O artigo insere-se no contexto do debate da educação inclusiva, vista como uma questão central na educação atual. Problematiza o processo de inclusão, mostrando os diferentes discursos que produziram as condições para uma educação inclusiva. Objetiva mostrar que o processo de inclusão de alunos deficientes visuais e surdos no curso de licenciatura em Educação Física é híbrido e in/tenso. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de um curso de licenciatura em Educação Física e observações de suas aulas durante o segundo semestre de 2014 em uma turma que tinha um aluno com deficiência visual e um aluno surdo. A análise mostrou que, apesar de os professores estarem enredados pelos processos de normalização e muitas vezes responsabilizarem os deficientes pela sua exclusão ou demonstrarem piedade, também desenvolvem práticas de inclusão.

Palavras-chave: inclusão; licenciatura em educação física; deficiência.

Abstract: This paper is situated in the context of debate about inclusive education regarded as a current central issue in education. It problematizes the inclusion process by showing different discourses that have enabled the inclusive education. It aims to show that the process of inclusion of deaf and visually impaired students in the Physical Education teaching course is hybrid and in/tense. The field research involved semi-structured interviews with four professors from the Physical Education teaching course, and observation of their classes along the second half of 2014 in a group with a visually impaired student and a deaf student. The analysis has evidenced that, although the professors are involved by normalization processes and often responsabilize the disabled students for their exclusion or show pity, they also develop inclusion practices.

Keywords: inclusion; physical education teaching course; impairment.

Resumen: El artículo se inserta en el contexto del debate de la educación inclusiva, vista como una cuestión central en la educación actual. Problematiza el proceso de inclusión, mostrando los diferentes discursos que produjeron las condiciones para una educación inclusiva. Objetiva mostrar que el proceso de inclusión de alumnos deficientes visuales y sordos en el curso de licenciatura en Educación Física, es un proceso híbrido e in/tenso. La investigación de campo fue realizada observando clases de cuatro profesores de un curso de licenciatura en Educación Física por medio de entrevistas semi-estructuradas, durante el segundo semestre del año 2014, en un grupo que tenía un alumno con deficiencia visual y un alumno sordo. El análisis mostró que los profesores además de estar enredados con los procesos de normalización, y que además, muchas veces responsabilizaron a los deficientes por su exclusión o demostraron piedad, también desarrollaron prácticas de inclusión.

Palabras clave: inclusión; licenciatura en educación física; deficiencia.

- Recebido em: 04 de fevereiro de 2021
- Aprovado em: 08 de abril de 2022
- Revisado em: 23 de fevereiro de 2022

1 Introdução

Nos últimos anos, o processo de inclusão na educação tem assumido uma centralidade, não necessariamente no sentido de ser uma demanda superior a outras, mas em termos do que Hall (1997) vê como cultura no contexto atual. Segundo Hall (1997), a cultura adquiriu tanta importância que é impossível pensar alguma realidade sem que se considere a dimensão cultural como constitutiva. Parafraseando o autor, afirmamos que a inclusão se tornou central para entender a realidade educativa no contexto atual - mas essa centralidade gera dúvidas, incertezas, desafios para professores, pesquisadores e agentes públicos. Ela provoca tensões e intensos embates ainda não resolvidos. Especificamente, no caso dos agentes públicos, desde 2019, a agenda tem sido marcada pelo retrocesso, num contexto de perda de direitos. Mas, por parte do campo da educação e dos movimentos sociais, a defesa da inclusão continua ocorrendo.

Neste artigo, centramo-nos na inclusão de dois grupos cuja diferença historicamente foi vista como impeditiva para o acesso à educação superior no Brasil e que só bem recentemente estão entrando nos cursos de Educação Física: alunos com deficiência visual e alunos surdos.

Num primeiro momento, trazemos o lugar teórico que nos possibilita entender o processo de inclusão como híbrido e in/tenso, para em seguida articulá-lo com uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de um curso de licenciatura de Educação Física e de observações de suas aulas durante o segundo semestre de 2014. Por fim, trazemos algumas observações que, longe de pretenderem ser conclusivas, buscam ser um incentivo para pensar a diferença não como uma invenção da identidade, mas como processo de diferenciação, como um processo híbrido permeado por tensões.

2 O lugar teórico

Indicar um lugar teórico significa fazer escolhas, e fazer escolhas significa mover-se no território da exclusão e da inclusão. Pretendemos incluir o que nos permite pensar a diferença enquanto diferença e excluir o que faz com que a diferença seja apenas uma invenção da mesmidade/normalidade (SKLIAR, 2003). Mesmo entre os que têm a pretensão de contribuir para que a diferença possa ser vista como diferença, e não como anormalidade, patologia, anomalia, inferioridade, déficit, há versões diferentes de como fazê-lo.

Isso, segundo nossa epistemologia, não é um problema, pois reconhecemos que a multiplicidade de olhares constrói uma explicação melhor do que apenas um olhar que se pretende universal: “[...] quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’” (NIETZSCHE, 1998, p. 109). Como destaca o autor, restringir o conhecimento a apenas um olhar significa castrar o intelecto. Não há objetividade, nem universalidade, nem neutralidade no conhecimento. Há apenas verdades inventadas cujo processo de invenção foi esquecido.

Entretanto, aceitar a multiplicidade de olhares não implica deixar de criticar (e excluir!) o positivismo e suas diferentes versões, já que sua forma de entender o conhecimento, vista como única válida, nega a diferença, a multiplicidade. É preciso lembrar sempre o que o positivismo esqueceu ou não admite: seu caráter inventado e suas estreitas conexões com os interesses dos grupos hegemônicos. Apesar de sua pretensa neutralidade e imparcialidade, serve para reafirmar a mesmidade, a normalização, a hegemonia, e não para pensar a diferença como diferença (SKLIAR, 2003)¹. A pretensa neutralidade é uma estratégia do grupo hegemônico para impor sua identidade por meio de conhecimentos supostamente universais, desqualificando os conhecimentos dos demais grupos: “através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador” (SANTOS, 2008, p. 281). No campo da Educação Física, as qualidades pertencem ao corpo perfeito, saudável, apto, eficiente. Antes, na Idade Média, essa classificação dava-se por meio do campo religioso, associando-se o corpo deficiente ao corpo demoníaco (GAIO, 2006; PRIORE; AMANTINO, 2011); na modernidade, a classificação dava-se pelos saberes disciplinares, produzindo-se o corpo saudável e produtivo e o corpo doente e improdutivo (MORENO; VAGO, 2011; VIGARELLO, 2003); no contexto atual, ocorre por meio de uma articulação de diferentes saberes, na qual a dimensão religiosa ainda mostra suas marcas, e produz-se um corpo incluído (SKLIAR, 2003; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008). O

¹ Para saber mais das implicações de pensar a diferença como diferença e não como simples invenção do sujeito hegemônico, a obra de Skliar é fundamental. Segundo o autor, a diferença costuma ser inventada como a fonte do mal, como uma invenção do outro a ser corrigido e tutelado, como reconhecimento do outro que reforça a centralidade e a superioridade da identidade/mesmidade. Pensar a diferença como diferença e não como invenção da mesmidade implica reconhecer a incapacidade de entender o outro, pois sua diferença é intraduzível. Implica uma atitude de escuta do outro que sacode eticamente a mesmidade.

conceito de articulação é importante epistemologicamente para não pensar ao estilo ou isso ou aquilo, (ou discurso médico, ou discurso religioso, ou discurso mercadológico...), mas perceber que os discursos se articulam. Esse conceito tem “[...] a grande vantagem de nos possibilitar pensar como práticas específicas (articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto) podem todavia ser pensadas conjuntamente” (HALL, 2003, p. 152). Apesar de podermos identificar linhas de força predominantes em diferentes contextos, a emergência de novos significados e a produção de outros corpos não necessariamente eliminam as anteriores. Elas podem mesclar-se, hibridizar-se, (re)articular-se: “o hibridismo permite que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2001, p. 165).

Particularmente, na constituição do campo da Educação Física, além dos conhecimentos produzidos no campo das ciências humanas, houve também todo um conhecimento no campo da Medicina, da Biologia e das Ciências Militares que contribui para a normalização dos corpos (GAIO, 2006; PRIORE; AMANTINO, 2011; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008; GONDRA, 2004).

Somam-se a esse processo, ainda, os discursos religiosos produzidos no contexto anterior à modernidade: “Em um contexto em que prevalecia a ideia do deficiente como pessoa castigada por Deus e culpada por sua condição, os deficientes eram facilmente encaminhados a asilos e abrigos, locais onde alimentação e moradia eram oferecidas, com exigências religiosas, éticas e força de trabalho” (GARCIA; BRAZ, 2020, p. 3). Mesmo que supostamente superados pelo conhecimento científico, eles acabam se hibridizando com esses, aumentando a força da norma. Temos, ainda, todo um discurso do campo econômico que, num primeiro momento, forja um corpo produtivo e, mais recentemente, um corpo consumidor (BAUMAN, 2008). Se esses são as forças do campo hegemônico, no campo contra-hegemônico, podemos situar as lutas dos movimentos sociais, com destaque em nosso artigo para o movimento dos surdos (MONTEIRO, 2006)² e dos cegos (JANNUZZI, 2004)³. Cabe destacar que as forças hegemônicas e contra-

² O movimento surdo no Brasil está associado à vinda ao Brasil do professor Ernest Huet, francês surdo que trouxe a Língua de Sinais Francesa; com a ajuda dos surdos brasileiros, foi criada a Língua de Sinais Brasileira. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ele foi muito importante para o movimento surdo brasileiro, pois desse instituto saíram muitas lideranças surdas. Em 1930, ex-estudantes do Instituto criaram a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos. Outras Associações de Surdos foram criadas no Rio de Janeiro (1953), em São Paulo (1954) e em Belo Horizonte (1956). Em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)

hegemônicas também se hibridizam, e há muitos e diferentes interesses em jogo nessas lutas. Elas são sempre um conjunto de forças contraditórias e plurais que, no jogo das forças, estabelecem tendências, mas não possuem teleologia. É nesse campo de tensão permanente, portanto, sempre em disputa, que se forjam no contexto atual as políticas de inclusão, aqui com ênfase na inclusão de deficientes visuais⁴ e surdos⁵, bem como as formas como os professores de Educação Física lidam com o processo de inclusão.

Os professores, como todos os sujeitos, não lidam com os alunos deficientes visuais e surdos a partir de um suposto eu interior, mas em função dos diferentes discursos inventados histórica e culturalmente que os produzem cotidianamente. Esses diferentes discursos hibridizam-se em seus corpos e, por serem produtos de processos de hibridização, não são unificáveis, nem previsíveis; eles estão abertos a novos discursos, passam por permanentes arranjos e rearranjos (HALL, 2003). Quais formas de lidar com os novos incluídos resultarão desses processos

e, em 2004, a Confederação Brasileira de Surdos (CBS). O movimento de surdos no Brasil, apesar de sempre passar por dificuldades financeiras e de muitas organizações se verem obrigadas a fechar, tem sido decisivo para a conquista de direitos, procurando superar um histórico de discriminação por parte da cultura ouvinte.

³ No Brasil, a educação dos cegos está associada a lutas dos cegos, familiares e amigos de cegos. Um passo decisivo da luta pela educação dos cegos foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, inspirado no modelo francês de educação para os cegos. Esse Instituto, um ano após a proclamação da República, passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos (1890) e, um ano depois, Instituto Benjamin Constant. Os cegos formados nesse Instituto foram fundamentais para a criação de escolas, ligas, fundações, sociedades e novos institutos, estando todas essas organizações preocupadas em oferecer educação e preparação para o trabalho. Essas organizações também foram fundamentais para que, no final da década de 1950, surgissem os primeiros serviços de educação especial ligados às Secretarias Estaduais de Educação e campanhas de educação dos deficientes promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1964, com a realização do I Congresso Brasileiro de Educação para Cegos, ganha força o debate entre os defensores da continuidade de uma educação segregada e os defensores de uma educação integracionista. Na década de 1970, a educação integrada torna-se a bandeira de luta do movimento cego no Brasil. No contexto atual, os cegos estão incluídos nas instituições educativas, mas isso não significa que efetivamente estejam sendo tratados como sujeitos capazes de aprender e não raras vezes são encaminhados para Institutos para Cegos, porque vistos como sujeitos necessitados de reforço escolar.

⁴ Nos últimos anos, várias políticas de inclusão foram implementadas no Brasil. A mais significativa, embora não se restrinja à inclusão de cegos, é o Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento especializado. Em relação à educação dos cegos, destacamos a não-exclusão do sistema educacional por motivo de deficiência, o apoio necessário, o atendimento individualizado (guia) e a acessibilidade. Especificamente em relação à inclusão de cegos, o Decreto afirma que haverá distribuição de recursos educacionais, tais como: materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio, *laptops* com sintetizador de voz e *softwares* para comunicação alternativa.

⁵ Além do Decreto citado anteriormente, que garante, entre outras coisas, acessibilidade, recursos didáticos especiais, atendimento individualizado e recursos tecnológicos específicos para surdos, apontamos o Decreto n.º 5.626, de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436, de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre as principais exigências do Decreto, está a inclusão de uma disciplina de LIBRAS em todos os cursos de formação inicial de professores, com o intuito de facilitar a relação do professor ouvinte com o aluno surdo; a formação de professores bilíngues para as séries iniciais (Pedagogia Português/LIBRAS); a formação de professores intérpretes em cursos superiores e de pós-graduação.

híbridos, dependerá sempre dos contextos específicos e das relações de poder entre os sujeitos. Em alguns momentos, mesmo que hibridizado, pode prevalecer o discurso médico; em outros, o religioso (a piedade!); em outros, o militarista - ou ainda o mercadológico, ou o do movimento social da inclusão ou, talvez, um discurso que coloca em xeque a existência do normal.

Como educadores e pesquisadores, apostamos na possibilidade de imprimir um discurso que não faça da inclusão do diferente um simples controle e administração da diferença a ser tolerada (SKLIAR, 2003), mas que coloque em xeque a existência do normal e da norma, ao invés de reforçá-la, de aumentar sua força e seu lugar privilegiado. Ou, como sugere Santos (2008), apostamos na possibilidade de pensar o processo de inclusão fora da lógica mercadológica que supõe uma integração subordinada com vistas ao controle social. No contexto atual, o Estado, “[...] longe de procurar a eliminação da exclusão, pois que se assenta nela, tem-se proposto apenas geri-la de modo a que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis” (SANTOS, 2008, p. 294). O Estado preocupa-se com a inclusão, pois, dessa forma, pretende controlar a diferença e mais uma vez inventá-la sem que ela ameace a normalidade. Ainda que essa seja a pretensão do Estado, como mostra nossa pesquisa, não é só isso que ocorre.

3 O processo de inclusão no curso de licenciatura em Educação Física

Ainda que se reconheça que a inclusão está atrelada a lógica da sociedade capitalista, portanto, a “[...] produção discursiva pela manutenção, exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social” (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 3), não se pode deixar de observar que, sobretudo, para os sujeitos dessas políticas públicas, a inclusão tem representado novas possibilidades de ser/estar na sociedade. No caso dos sujeitos surdos pode-se falar em “[...] constituição de um *éthos* surdo, de uma forma de ser surdo hoje e, conseqüentemente, de uma forma de vida surda que carrega aspectos históricos em sua formação” (WITCHES; LOPES, 2018, p. 15). Da mesma forma, os deficientes visuais foram construindo historicamente um modo próprio de estar no mundo e de se relacionar com os outros e processo de inclusão é resultado também dos movimentos sociais, conforme destacado anteriormente.

Neste momento, trazemos algumas questões da pesquisa de campo realizada durante o segundo semestre de 2014 num curso de Educação Física de uma Instituição de Educação Superior Privada localizada na região centro-oeste do Brasil que na época tinha a presença de um

aluno deficiente visual e um aluno surdo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores do curso e observações de suas aulas. Como se trata de instrumentos clássicos da pesquisa qualitativa, amplamente legitimados pelo campo da educação, entendemos não ser necessário argumentar sobre a pertinência desses instrumentos. Trazemos alguns fragmentos das entrevistas dos professores e de observações realizadas com o intuito de mostrar como esse processo se dá na licenciatura em Educação Física.

Conforme destacamos, as entrevistas e as observações tiveram como foco o processo de inclusão do aluno surdo e do aluno deficiente visual. Como lidamos com um campo teórico que não sustenta uma noção de sujeito (professor) como se este tivesse um núcleo interior que produz discursos e práticas, mas o percebemos como um efeito dos diferentes discursos que o constroem, não vemos razões para identificar os sujeitos, tampouco para apresentar algumas de suas especificidades, pois todos os professores entrevistados e observados, assim como nós mesmos, são fruto de um contexto moderno que produziu noções de normalidade/anormalidade com as quais convivemos, seja para aceitá-las, parcial ou totalmente, seja para refutá-las, total ou parcialmente. Utilizaremos números de 1 a 4 para identificar os professores; para o aluno deficiente visual, utilizaremos a letra C e, para o aluno surdo, a letra S. Com isso, preservamos o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Utilizaremos apenas o gênero masculino, mesmo que haja professores e alunos do gênero masculino e feminino.

Resultado dos diferentes discursos construídos historicamente, observamos que há uma tendência em localizar no sujeito excluído, agora incluído, a responsabilidade pela sua inclusão ou não no curso. Nesse sentido, salientamos que, nas entrevistas, os professores do curso recorrentemente apontaram a dificuldade de incluir o aluno deficiente visual, atribuindo essa dificuldade à sua “personalidade difícil” e sugerindo que, se sua personalidade fosse outra, o processo de inclusão se tornaria possível: “[...] *outro cego mais aberto, extrovertido, que aceita mais a cultura do vidente, que aceite mais um pouco o vidente sem ter uma baixa estima, talvez ali eu consiga fazer esse trabalho, mas está um pouco difícil*” (PROFESSOR 1). Já em relação ao acadêmico surdo, o mesmo professor apontou: “*o S conseguia conversar com a turma toda, e até hoje eu percebo, quando passo pelo corredor, que ele está enturmado, ele não senta sozinho. [...] Teve uma vez que saímos eu, ele e outro colega, e como que eu me comunicava com ele? A sorte que ele lê e faz leitura labial e conversa um pouco. Olha a importância de saber Libras*” (PROFESSOR 1).

Mesmo que o Professor 1 afirme a importância de saber Libras para se comunicar com seu aluno surdo, nesse momento, sobressaiu o desejo e a satisfação de a identidade do aluno aproximar-se da norma do ouvinte e falante (faz leitura labial e conversa um pouco). Produto de um longo processo de criação da norma, que produz os normais e os anormais, o professor, quando identifica traços da normalidade (fazer leitura labial, conversar um pouco), consegue estabelecer alguma relação com o aluno surdo. Já com um aluno deficiente visual que não aceita nem um pouco a cultura do vidente, portanto, não possui traços de normalidade, a relação deixa de existir, na lógica da normalidade, não por uma característica do sujeito normal, mas pela deficiência do anormal: uma deficiência não só física, mas também psicológica, já que o aluno, segundo o professor, tem baixa autoestima. Percebemos discursos biológicos e psicológicos hibridizando-se, produzindo saberes específicos sobre a diferença. Cabe destacar que o professor, ao dizer que o aluno C tem uma personalidade difícil, possui baixa autoestima e não aceita a cultura vidente, recorre a um conjunto de saberes disciplinares que inventaram o deficiente visual como anormal, porque normal é o sujeito enquadrado, seguidor dos gostos, posturas e modos de aprender dos sujeitos sem deficiência. Em última instância, trata-se de uma invenção do deficiente como a origem do mal: “o outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negatização de seu corpo, de uma robotização de sua mente” (SKLIAR, 2003, p. 168). Uma invenção não produzida pelo professor, nunca é demais lembrar, mas pelos diferentes saberes construídos historicamente, aos quais os professores recorrem de diferentes modos para classificar e conhecer os sujeitos diferentes segundo a lógica da normalidade. Trata-se de uma lógica, conforme Skliar (2003, p. 169), que “[...] não nos permitiu entender absolutamente nada sobre o corpo deficiente”. A rigor, segundo o autor, o que conhecemos é o que o sujeito sem deficiência inventou sobre o deficiente, sem que a forma de dizer-se do deficiente e seus conhecimentos fossem considerados. Ainda nessa tendência de localizar a responsabilidade pela inclusão no próprio sujeito a ser incluído, apresentamos a fala do Professor 3 em relação ao aluno C: “o problema, tinha que vir fora do horário, [...] e ele não vem, só vem na aula. Ele não vai conseguir”. Como aponta Skliar (2003), na lógica da normalização, a culpa da exclusão é do excluído, a culpa da deficiência é do deficiente.

Além da responsabilização, como já apontamos, o processo de produção da norma e, em consequência, do corpo anormal, resultado de um processo de hibridização, teve e continua com as marcas da tradição cristã. Embora essa tradição considerasse que os deficientes tinham alma, a

deficiência estava associada ao demônio, e o corpo deficiente deveria receber os cuidados básicos em instituições de caridade, sendo digno de pena e compaixão. O Professor 2 reconhece esses sentimentos nele e afirma controlar-se para que tais sentimentos não prejudiquem seu profissionalismo quando lida com o aluno C:

Eu tenho uma dificuldade pessoal de me relacionar com pessoas com deficiência, no sentido de me controlar com aquele sentimento de dó, de pena. Então, o meu relacionamento com as pessoas com deficiência sempre tende a ir além daquela relação profissional. Eu tenho que me policiar para não facilitar muitas vezes a prova, a avaliação, o processo, para não ficar de coitadinho.

Embora a marca religiosa seja mais forte, há também elementos dos discursos científicos que produziram o deficiente como incapaz, com ênfase nos discursos psicológicos que nos deficientes viam sujeitos incapazes de aprender. O campo da Educação Física, produto da hibridização de saberes médicos, biológicos e outros, historicamente esteve envolto com a construção do corpo perfeito (GONDRA, 2004; PRIORE; AMANTINO, 2011). Nesse sentido, apesar do *autopoliciamento* do professor, essas marcas, porque constitutivas do sujeito professor, continuam tendo efeitos sobre as formas de lidar com os corpos deficientes. Inspirando-nos em Bhabha (2001), podemos dizer que a presença dos corpos deficientes no curso de Educação Física faz com que seus saberes se *infiltram* nos saberes hegemônicos, colocando em xeque sua força. Como mostra a fala do Professor 3 em relação ao aluno C: “*eu me imaginei dando aula para ele, mas não imaginei ele chegando no fim da aula executando um movimento de complexidade, o movimento completo*”.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o conhecimento hegemônico fica sob suspeita (um corpo anormal pode fazer um exercício corretamente), também parece reforçar o poder da norma, já que a surpresa do Professor 3 se deve ao fato de o aluno C ter conseguido fazer um exercício de um sujeito normal. O diferente foi reconhecido não pela sua diferença, mas pela sua adequação à norma. Esse corpo diferente também pode ser visto como um exemplo de superação, de vontade, de esforço, de dedicação, como mostra o mesmo professor ao relatar o momento em que o aluno C conseguiu realizar um salto em altura: “*lembro que os alunos aplaudiram. Teve toda uma manifestação dos próprios alunos. Eles mesmos, acho que não acreditaram. É uma pessoa sem visão*”.

Nesse sentido, pode-se identificar a presença do discurso econômico hegemônico, que se pauta na ideia da meritocracia, do esforço individual, como se a razão para o fracasso ou sucesso

estivesse apenas no próprio indivíduo. Essa forma de explicação “[...] redundante numa percepção das fortunas e infortúnios de outras pessoas como resultado principalmente de seu próprio esforço ou indolência, com a adição de um toque pessoal de boa sorte” (BAUMAN, 2003, p. 79).

Ainda com o intuito de mostrar que os saberes dos sujeitos diferentes se infiltram no curso de licenciatura em Educação Física, destacamos que sua presença provocou algumas mudanças na forma de os professores se expressarem: *“agora você tem que falar: ‘eu percebo’. Isso também era trabalhado na sala de aula e tinha esse cuidado na hora de falar, ‘olhem o sinal’, eu mudei a palavra para ‘observem o sinal’, ‘sintam o sinal’, isso para a turma toda, por conta de que ela não gostava quando falava ‘olhem o sinal’”* (PROFESSOR 1). A presença também provocou mudanças no planejamento: *“para o aluno S, eu já estava preparado. Como eu já tinha experiência do primeiro semestre, eu já sabia que ele ia estar no segundo. No planejamento, eu já conseguia fazer isso. E, além disso, o S é surdo, ele tem a visão, então, facilita fazer o planejamento. Aí, quando surgiu o aluno C, bom, deixa eu fazer de novo o planejamento”* (PROFESSOR 2). O Professor 3 também relatou: *“eu tenho o roteiro de dois anos de atividades legais que eu criei. Não queria mudar, mas tinha que adaptar”*.

Apesar de percebermos que os professores continuam fortemente marcados pela lógica da modernidade, isso não significa dizer que não há por parte deles uma preocupação com a inclusão do aluno diferente no curso de licenciatura em Educação Física. Significa apenas reconhecer que o processo de inclusão não se dá sem tensões e embates - não se dá a partir de sujeitos abstratos, mas de sujeitos radicalmente históricos e culturais. Nesse sentido, salientamos algumas observações registradas no Diário de Campo que mostram como os professores recorrem aos seus conhecimentos, à sua capacidade criativa e, às vezes, ao improviso, para desenvolver a inclusão de seus alunos. Porém, em outros momentos, esses alunos são excluídos das atividades.

Na aula do dia 21 de outubro de 2014, o Professor 3 apresentou vários *slides* dos músculos do corpo humano:

C chegou com 25 minutos de atraso, sentando na carteira da frente, como de costume. O professor continuou sua aula, utilizando slides, falando das funções do músculo. Depois da explicação, fez uma pergunta para a turma, e dois alunos responderam. Enquanto o professor falava, C dormia, com a cabeça baixa. Foi possível perceber que S também não conseguiu entender a explicação do intérprete. (Diário de Campo, 21 out. 2014)

Os alunos C e S não conseguiram aprender, mas isso não se deve somente ao professor, que naquele momento não atendeu às diferenças dos alunos, mas sobretudo à falta de estrutura da

universidade. Embora previsto em Lei, a universidade, na época da pesquisa (2014), não dispunha de materiais para o reconhecimento tátil dos músculos. Como destaca Franco (2009), a garantia legal não significa que os alunos surdos e com deficiência visual estejam sendo atendidos em sua diferença, permanecendo uma educação homogeneizadora, que pode significar um processo mais eficaz de normalização. Além disso, como sabemos, a modernidade procurou disciplinar e normalizar os corpos para que aprendessem nos mesmos tempos e ritmos (MORENO; VAGO, 2011). Assim, um aluno que não acompanha o processo normal de aprendizagem, mesmo incluído na educação superior, em muitos momentos, é excluído da aprendizagem.

Numa aula de expressão corporal, o Professor 4 trabalhou o ritmo sem uso de aparelhos, pois o ritmo deveria ser produzido pelo próprio corpo:

O professor trouxe um papel pardo com círculos pintados nas cores vermelha e azul. Somente quando foi explicar a atividade deu-se conta da presença do aluno deficiente visual e exclamou: “Nossa! E agora?”. O professor explicou que as duas bolinhas juntas significavam as palavras dissílabas e as separadas, as monossílabas. Encostou no aluno C e explicou para ele que tocaria seu corpo conforme a ordem das bolinhas. (Diário de Campo, 25 set. 2014)

Ainda que de improviso, o professor encontrou uma forma de o aluno C participar da atividade. Essa experiência mostra a força da norma, porque, de tão marcante, mesmo que já estivesse na metade do semestre, o professor só percebeu a presença do sujeito diferente na hora em que esse efetivamente mostrou seu corpo. A norma, como apontam os autores, embora um produto da história e da cultura, tornou-se naturalizada. No entanto, a presença do corpo diferente mostra que a norma não é definitiva e absoluta; o corpo diferente possui um “[...] rosto que nos sacode eticamente” (SKLIAR, 2003, p. 148), produzindo outras práticas.

Trazemos também uma aula ministrada pelo Professor 2, mais especificamente sobre a técnica do arremesso de peso, que envolve disciplinamento, repetição e rotinização de movimentos: *“o intérprete não conseguiu explicar a complexidade do movimento por meio da Libras e, ao perguntar ao aluno surdo se ele havia entendido, disse: ‘mais ou menos’. O intérprete, então, pediu que o aluno olhasse para o professor”* (Diário de Campo, 27 out. 2014). Na verdade, o aluno S não tinha entendido, e novamente houve um processo de exclusão da aprendizagem, porque ainda não sabemos lidar com as diferenças dos alunos, porque fomos produzidos para privilegiarmos o normal.

O normal, por ser uma invenção – portanto, sem essência nem natureza –, em vários momentos, é desestabilizado pelo anormal. Nesse sentido, trazemos mais um momento da aula do Professor 2, na qual ensinou a técnica do salto em altura.

O professor pediu que os alunos ficassem em duas fileiras e, de dois em dois, subissem de costas para os colchões e caíssem nele, sem apoiar os braços e sem olhar para trás. Começaram a fazer, alguns alunos olhavam para trás com receio de cair e o professor corrigia. Outros se jogavam de lado. O aluno C subiu no banco, sentiu o colchão atrás dele com o pé e se jogou sem nenhum medo. (Diário de Campo, 2 out. 2014)

O Professor 2, na entrevista, comentou sobre esse dia de aula: *“é uma pessoa sem visão, talvez um dos sentidos em que a gente mais se baseia para seguir a vida; foi interessantíssimo, interessantíssimo”*. Como argumenta Mauss (1974), as técnicas que os seres humanos utilizam não são naturais, mas adquiridas. Assim como as técnicas adquiridas em torno da visão, há também um conjunto de técnicas construídas e adquiridas pelos sujeitos sem visão que provocam surpresa não só no professor, mas também nos alunos, por estarem enredados na normalidade. A presença do diferente, ainda que muitas vezes ele continue marcado pela exclusão, também provoca descentramentos e questionamentos sobre o significado do que é ser normal. O corpo produzido como incapaz, ao desenvolver práticas impensáveis na lógica da mesmidade/normalidade, contribui para produzir outros significados.

4 Considerações finais

Neste artigo, mostramos alguns discursos que construíram o processo de inclusão, pois entendemos que compreender como a inclusão se tornou possível é fundamental para construir outras formas de entendê-la, ou talvez para reconhecer a incapacidade de entendê-la, aceitando que a diferença sempre vaza, escapa, encontra linhas de fuga, difere.

Seria o processo da inclusão uma versão mais sofisticada, mais sutil, mais eficaz de controle da diferença? Tratar-se-ia de uma gestão controlada da diferença que não está preocupada em acabar com a exclusão? Pode até ser isso também, mas a pesquisa mostrou que não é só isso. Efetivamente, sujeitos antes excluídos, mesmo com muitas dificuldades, agora estão no curso de licenciatura em Educação Física, provocando mudanças nas aulas, no planejamento, nas atividades, nas relações, nas formas de falar. Sujeitos antes excluídos, ainda

que passem por processos de exclusão durante as aulas, mostram sua diferença e contribuem para colocar a norma em xeque.

Seria o processo de inclusão uma forma de enfatizar a responsabilidade individual pela inclusão e de produzir sentimentos de piedade? Ele também não é só isso, mas isso não significa que tais sentimentos não estejam articulados com ele. Como nossa pesquisa mostrou, sentimentos de piedade, de compaixão, de surpresa, de superação, ainda que algumas vezes reconhecidos e objetos de autocontrole, continuam presentes, assim como a tendência de responsabilizar o sujeito pela sua exclusão, vendo-o com alguém que não se esforça, que possui uma personalidade difícil, que não tem autoestima.

Finalizamos salientando que a inclusão não é um processo que se explica pela lógica binária (ou é isto ou é aquilo, ou é normal ou é anormal). A educação não é isso ou aquilo! Ou não precisa ser apenas isso! Ela pode ser múltipla e plural. Da mesma forma, a inclusão não é apenas isso ou aquilo. Ela é um processo híbrido e in/tenso.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, abr. 2009.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo com deficiência: história de vida**. São Paulo: Fontoura, 2006.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 622-641, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021.

GONDRA, José. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 121-161, dez. 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974.

MONTEIRO, Myrna. Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, jun. 2006.

MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio Mauro. Nascer de novo na cidade jardim da República: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 67-80, dez. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-17, 2018.