

## INTERFACES CONCEITUAIS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CURRÍCULO CULTURAL

Karina Soledad Maldonado Molina  
Marcos Garcia Neira

No presente capítulo analisa-se a interlocução entre a Educação Especial Inclusiva e o Currículo Cultural da Educação Física, considerando-se a atual configuração do espaço escolar e das interações nele construídas. Iniciamos com um breve histórico dos embates que antecederam a construção da noção de Educação Especial Inclusiva, passamos à apresentação dos pressupostos da proposta curricular e, finalmente, apresentamos os pontos de aproximação entre ambos.

### EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A inclusão escolar é definida como paradigma, modelo ou sistema por diferentes autores. Cabe ressaltar que este termo se origina das lutas contra a exclusão social iniciadas na década de 1990. Mitler (2003, p. 15) é um dos autores que disparam a discussão sobre a inclusão social ao afirmar que “não foi por causa dos políticos que as políticas educacionais mudaram, não foi porque os políticos esperaram os pesquisadores dizerem a palavra certa, mas foi porque a sociedade exigiu mudanças”. O autor prossegue:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (p. 25).

Socialmente são utilizadas diversas expressões para nomear as pessoas com deficiência, como escreve Jannuzzi (2004). Com o uso, as palavras foram assumindo os preconceitos e a discriminação do passado. Alguns termos permanecem impregnados e atravessados por imprecisões científicas, dentre eles, “portador de deficiência” ou “deficiente”. Na área da saúde, ser portador é ter o vírus e não desenvolver a doença. A pessoa com deficiência pode apresentar limitações em uma determinada área, mas tem inúmeras possibilidades de desenvolvimento, que dependerão dos estímulos ofertados pela sociedade ou pela escola.

A terminologia “educação inclusiva” foi proposta pela primeira vez na Declaração de Salamanca, que preconiza o fim de todo o tipo de exclusão. À época, foi feito o destaque às minorias sociais, econômicas, étnicas, raciais e de gênero, além das pessoas com deficiências.

Quanto à expressão “necessidades educacionais especiais”, ela foi consagrada em 1978, em um relatório apresentado na Inglaterra, o Relatório Warnock. O documento destaca necessidades advindas de diferentes origens e expressas em distintas formas de manifestação, incluindo nesse escopo desde as dificuldades de aprendizagem até as condições de deficiência.

Já o “atendimento educacional especializado” nada mais é que a proposta de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, a fim de complementar ou suplementar o ensino em turmas comuns. Destaca-se que este atendimento não pretende se consolidar como reforço escolar, mas deve desenvolver aprendizagens necessárias para que o processo pedagógico se efetive.

Portanto, a Educação Especial não é sinônimo desses termos. Atualmente é reconhecida como uma modalidade de ensino transversal, da Educação Infantil ao Ensino Superior, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O movimento da inclusão teve início na década de 1960 com a desinstitucionalização manicomial, com as propostas educativas progressistas francesas, e com a emergência da psicanálise. Nesse contexto, deu-se a reconfiguração dos conceitos de atendimento a pessoas com deficiência. Os países de vanguarda nessas transformações são os Estados Unidos, a França e a Inglaterra.

No Brasil, a preocupação com a escolarização de pessoas com deficiência remonta ao Império, quando foram fundados o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A consolidação da Educação Especial no Brasil teve início na segunda metade do século XX. A fundação de entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Lar Escola São Francisco, Pestalozzi e Associação de Atendimento à Criança Defeituosa – AACD é resultado da luta de famílias de pessoas com deficiência pela escolarização de seus filhos.

Até os anos 1970, o conceito de Educação Especial que circulava no país era o da segregação, que definia o atendimento em escolas especiais a pessoas com a mesma deficiência. Apesar do questionamento que hoje se faz a esse formato, não podemos desconsiderar o papel que essas instituições desempenham na escolarização e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Ultrapassado aquele período, sob a filosofia da normalização, ou seja, a exigência de adaptações ou mudanças nos espaços de convívio social, dentre estes a escola, para a garantia do acesso a todos, institui-se, na década de 1980, o conceito de integração, de acordo com o qual o aluno deveria ser preparado para integrar a sala de aula e ter condições de aprender junto com os demais. Aos alunos cujo comprometimento ainda impossibilitasse a integração em salas comuns, seria realizado o atendimento em escolas especiais.

Sintetizando, compreendemos a educação especial como proposto por Mazzotta (1982, p. 10): "A Educação Especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que elas sejam".

Para alguns, dentre eles Prieto (2006) e Carvalho (2004), por mais que estejamos atualmente sob o conceito da inclusão ou da educação inclusiva, muitas das ações presentes nas escolas se configuram como integração. Isso significa que os conceitos não são excludentes nem definitivamente ultrapassados.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial num sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em

direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

A Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) indica a perspectiva inclusiva, o que causa o desmonte das escolas especiais. Cabe ressaltar que nosso país é o único que agiu desta forma; nos demais, a educação assumiu o conceito inclusivo, mas as escolas especiais ainda existem para atender ao público que opta por essa possibilidade. Somente no Brasil a Educação Especial não é um sistema paralelo, o que dificulta o diálogo científico, porque devemos utilizar o conceito Educação Especial Inclusiva.

A Educação Especial Inclusiva busca que todos os estudantes aprendam juntos em turmas comuns; aqueles que são público-alvo da Educação Especial, modalidade transversal da Educação Básica ao Ensino Superior, devem receber o atendimento educacional especializado, que, segundo Pagnez (2016, p. 42), consiste num

[...] conjunto de serviços e práticas educacionais que visam ao atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir do trabalho integrado e colaborativo entre profissionais da educação e comunidade escolar, considerando-se a necessidade de atuação em parceria de professores da Educação Especial e das classes comuns.

## **CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em se tratando de uma proposta curricular que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorre a decisões e atuações fundadas na responsabilidade individual e coletiva, a Educação Física culturalmente orientada traz implicações para as formas de regulação política e pedagógica, quando coloca no mesmo patamar as técnicas científicas e culturais, os saberes acadêmicos e do senso comum, a ciência moderna e outros modos de fazer ciência.

O currículo cultural não faz distinção entre as inúmeras produções sistematizadas da expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. Cada uma das manifestações culturais corporais, ao ser tematizada através das atividades de ensino (mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação), possibilita um trabalho pedagógico que, de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no Projeto Político Pedagógico da escola, proporciona um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que as envolvem ou envolveram no seu contínuo processo de elaboração. Permite ainda uma reflexão sobre como cada prática corporal é representada pelos distintos grupos sociais, visto que o currículo cultural procura problematizar discursos sobre elas e seus participantes, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

O currículo cultural da Educação Física não aceita os pressupostos neoliberais propositadamente camuflados nas vertentes tecnicistas, pois partem do princípio de que existe uma identidade totalizadora e preferem trabalhar com os iguais ou para que todos se tornem iguais. Manifestando uma oposição ferrenha a essa postura e preocupando-se com a democratização da experiência pedagógica, aposta no encontro das diferenças e com os diferentes. Desenvolve atividades para que os alunos e alunas compreendam a identidade como construção sempre provisória e não como essência acabada. Essa estratégia chama a atenção para o caráter multicultural das sociedades.

No diálogo cultural, o professor trabalha dialogicamente entre a ideologia da cultura dominante e as ideologias das muitas culturas existentes. Ao estimular o confronto entre o ponto de vista hegemônico que impregna as práticas corporais e as noções oriundas das demais posições sociais, acaba por fomentar o desenvolvimento de uma dupla consciência nos representantes das

manifestações minoritárias. Trata-se da habilidade de enxergar a própria identidade cultural por meio da percepção que os demais possuem. No limite, a intenção é elucidar as relações de poder intrínsecas ao patrimônio cultural corporal que atuam para configurar determinadas manifestações como melhores, instituídas como a identidade, e outras como piores, vistas como a diferença.

Inspirado nas teorias pós-críticas, principalmente, nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, campos teóricos que ajudam a compreender as práticas corporais como produtos culturais atravessados por relações de poder baseadas na classe, etnia e religião, os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural movem-se por princípios ético-políticos (reconhecimento da cultura corporal, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos), o que os levam a adotar procedimentos didáticos bem característicos (mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) (NEIRA, 2018).

Os Estudos Culturais são resultantes de uma movimentação teórica e política que surge como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural nos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para seus primeiros autores, Raymond Williams e Richard Hoggart, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que acessaram a universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos que se auto-afirmam como superiores.

Para Hall (1997), um de seus mais proeminentes interlocutores, os estudos da cultura reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, gerações e orientação sexual, entre outras. Nos Estudos Culturais, a cultura é um terreno em que são estabelecidas as divisões, mas também é uma arena em que elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes. Consequentemente, os textos culturais são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social.

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

Os Estudos Culturais constituíram-se por diferentes vertentes que, superando seu modelo inicial neomarxista e preocupados com aspectos de hegemonia e ideologia, incorporaram outras ferramentas de análise do social para operar em variadas esferas da política cultural. Como resultado, extrapolaram sua condição de produção teórica e transformaram-se em forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados no mundo social.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente anti-disciplinares, pode-se dizer que, sinteticamente, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder, o que, segundo os autores, exige um esforço no sentido de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas. Giroux (2008) compreende os Estudos Culturais como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de

variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (p. 98).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa, que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises do currículo. Sua recusa em desvinculá-los da política do poder reforça a ideia de que não se pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação. Parafraseando Silva (2007), depois dos Estudos Culturais, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, pois, nele, travam-se lutas por significação. Sendo texto e discurso, o currículo forja identidades.

Em semelhança ao que ocorreu com os Estudos Culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério Norte. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias, como decorrência de problemas sociais e econômicos gerados à época da sua exploração pelas metrópoles. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas.

Bhabha (2014) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construírem uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Nas duas últimas décadas, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2009) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. É o que leva Kincheloe e Steinberg (2012) a dispararem que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto *multi*. Silva (2011) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo.

Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

Inversamente à origem dos Estudos Culturais, Candau (2008, p. 18) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”. Mediante uma concepção descritiva, a autora afirma que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Por outro lado, numa concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social: “Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (CANDAU, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico. No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas.

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes continuam determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização.

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico (CANDAU, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um *locus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multiculturalismo crítico, corrobora Silva (2011), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em

situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

Mas como esses campos teóricos contribuem para a construção curricular da Educação Física? Ora, ao tematizar uma prática corporal produzida pelos grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o currículo inspirado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo cria condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de fazer escolhas conscientes e, por consequência, ao exercício da cidadania. Contudo, vale lembrar que apenas a criticidade não dá conta de uma postura cidadã. Tão importante quanto a crítica, é a produção, segundo movimento do currículo cultural, por meio da qual se estimula a reconstrução, após a desconstrução, das representações que os alunos possuem acerca dos temas estudados (CORAZZA, 2010).

A Educação Física culturalmente orientada reafirma o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em franca oposição às propostas pautadas nos princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivos, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Muito pelo contrário, nessa perspectiva, a diversidade é bem-vinda, pois, em seu entendimento, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. Sensível à diversidade, o currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

## **APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

O primeiro ponto de aproximação é o conceito de diferença adotado pelos autores que subsidiam a Educação Especial Inclusiva e o currículo cultural da Educação Física, entre eles Mantoan (2006), Carvalho (2010), Rodrigues (2006) e Skliar (1997). A síntese de suas discussões pode ser sumarizada na posição de Carvalho (2010, p. 39):

Pensar a diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num conjunto de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas pertencem a outros...

Em qualquer das abordagens está implícito um modelo, tido como “ideal” em relação ao qual se estabelecem as comparações. Quando se tratam de atributos individuais ou grupais, pode-se constatar que alguns são dessemelhantes do modelo “ideal”, sem que a variedade de manifestações de determinados atributos... crie impacto na percepção social do outro.

Ao tratar do assunto, Mantoan (2006) defende que é tênue a separação entre igualdade e diferença, pois não podemos aceitar uma igualdade que nos descaracterize, nem uma diferença que nos inferiorize. O equilíbrio é fundamental, é nas diferenças que aprendemos, é pelas diferenças que

nos modificamos; portanto, enquanto professores, não podemos negá-las, mas, pelo contrário, considerá-las como fontes de conhecimento e aprimoramento de nossa prática pedagógica.

A deficiência não quer dizer ineficiência ou incapacidade, mas diferença na forma de aprender, exigindo de nós um esforço em direção à alteridade, ou seja, a prática de se colocar no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, cujos pressupostos buscam a promoção de uma sociedade igualitária com o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, traz considerações sobre uma sociedade inclusiva, ao afirmar:

Uma sociedade, portanto, é menos excludente, e, conseqüentemente, mais inclusiva, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais, incluindo as pessoas com deficiência, para promover ajustes razoáveis e correções que sejam imprescindíveis para seu desenvolvimento pessoal e social, assegurando-lhes as mesmas oportunidades que as demais pessoas para exercer todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. É dentro deste paradigma da inclusão social e dos direitos humanos que devemos inserir e tratar a questão da deficiência. (BRASIL, 2009, p. 29).

Ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, buscam a consolidação de um novo modelo educacional, o qual permite a conjugação da igualdade e da diferença como valores indissociáveis, e nunca excludentes.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial num sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

O desafio da escola hoje é incluir a todos sem distinção, não apenas no acesso, mas em sua permanência no sistema, com processos significativos de aprendizagem e construção de conhecimentos. Prioritariamente, prima-se pela aprendizagem por meio de um ensino qualificado e pela construção e manutenção de uma escola de qualidade para todos. O que nos encaminha para a discussão do conceito de deficiência, que neste texto funda-se na Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao analisar o que é definido na lei, constata-se a implosão do conceito de deficiência como responsabilidade individual, passando a ser uma construção social, fruto do impedimento de uma pessoa que se defronta com as barreiras presentes na sociedade. Este conceito precisa ser compreendido a partir do trabalho de Erving Goffman (1988), que parte do conceito de *estigma*: a condição de deficiência é o estigma imposto à pessoa. O estigma são marcas feitas nos corpos das

pessoas como signos de status moral. Há três tipos de estigma: abominações do corpo, culpas de caráter individual e de raça ou religião.

Partindo da proposta de Goffman (1988), compreende-se o estigma como constructo social que atribui a alguém elementos negativos. O autor propõe também que a pessoa cujo estigma é facilmente perceptível, seria um desacreditado, e aquela cujo estigma não seria tão aparente, seria desacreditada. Estes conceitos resultam da construção da identidade social, composta por dois elementos: a identidade social virtual e a identidade social real.

A identidade social real seria a atribuição feita pela sociedade à pessoa a partir de contatos iniciais, os quais muitas vezes não têm fundamentos ou bases sólidas, sustentando-se apenas em impressões. A identidade social real seria quem a pessoa demonstra ser por meio de suas ações.

Esses conceitos nos auxiliam a compreender os processos vividos pelos estudantes em condição de deficiência, como também de todos os estudantes que estão na escola e que não têm suas culturas representadas. Esta noção ganha corpo quando pensamos a condição do estudante Surdo<sup>1</sup>. É um exemplo de presença da diferença cultural decorrente de uma presença marcada pela diferença.

Outro autor que respalda essa discussão é Larrosa (2002), quando compreende o multiculturalismo como um discurso não corporificado em nossas práticas pedagógicas dentro da escola. A necessidade do outro, que não é como eu, serve para marcar meu pertencimento, categoria de análise importante ao pensarmos a presença dos estudantes em condição de deficiência nas escolas, em turmas comuns, vivenciando seus processos educativos junto com os demais.

As dimensões pedagógicas do multiculturalismo, na sua vertente crítica, vêm determinadas pelas opressões implícitas no modo como se constroem conhecimentos, valores e identidades. Brincadeiras, filmes, reportagens televisivas, atividades escolares e demais práticas sociais disseminam representações e conhecimentos que se inscrevem em algum nível da consciência. Muito embora seja possível reagir a uma inscrição cultural, sua repetição ou contato com outras de teor semelhante acaba por influenciar o processo identitário de um sujeito ou grupo. Como o currículo cultural da Educação Física preocupa-se justamente com os discursos que influíram na construção de dada representação, seja qual for o tema de estudo (brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica), investigá-los torna-se uma atividade fundamental.

A proposta abre espaço para a tematização das práticas corporais pertencentes a qualquer grupo, independentemente da origem ou da posição hierárquica. Cabe ao professor selecionar cuidadosamente o tema a ser estudado, planejar as atividades de ensino e as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de seu posicionamento com relação à manifestação em foco. A própria ação didática veicula ideologias que, sem a devida atenção, podem colaborar para a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas ou integracionistas, reforçando o preconceito e a injustiça social ou o reconhecimento e a valorização das diferenças. Obviamente, o diálogo deve permear todo o processo, o que, em hipótese alguma, significa deslocar o professor da sua responsabilidade e autoridade (NEIRA, 2016).

Qualquer prática corporal deve ser estudada de forma contextualizada mediante situações didáticas que permitam reconhecer o ponto de vista dos seus representantes. Essa postura pedagógica em nada se assemelha ao olhar distante e episódico repleto de noções caricaturizadas e performáticas. Dizendo de outro modo, o currículo cultural não tem nada a ver com apresentar aos alunos uma prática corporal concebida para as pessoas com deficiência. Tampouco se assemelha à mera adaptação de uma modalidade esportiva visando à aceitação dos praticantes. Projetos com esse caráter celebratório, infelizmente comuns em algumas escolas, contribuem apenas para folclorizar as diferenças.

O fomento a uma pedagogia cultural da Educação Física acarreta um trabalho criterioso com os conhecimentos das pessoas com deficiência. A tematização das práticas corporais a partir de seus pontos de vista desafia crenças e metáforas da cultura hegemônica. Quando se deparam com

---

<sup>1</sup> A grafia com inicial maiúscula expressa a filiação na teoria socioantropológica na qual se marca a diferença cultural por meio da língua que constitui uma identidade Surda.

brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, os estudantes pertencentes aos grupos dominantes apreciam o fato de que existem olhares que desconhecem ou que estavam submersos. Eles percebem que a escola e os meios de comunicação desprezam outras visões, negando-lhes o acesso a saberes relevantes sobre a cultura corporal.

A tematização das práticas corporais dos diferentes fornece informações importantes para compreender a complexidade do processo de produção do conhecimento e como são formatadas as opiniões que as pessoas têm a respeito de si mesmas e de tudo o que as cerca, incluindo a regulação de suas ações. O acesso a esses dados proporciona uma representação bem diferente do mundo e dos processos que o configuram. Os professores que problematizam o ponto de vista dos diferentes ajudam os sujeitos a identificar os dispositivos da opressão e a compreender sua possível cumplicidade com eles, além de alertar sobre nuances ocultas e condutas encobertas. Esse processo de identificação estimula estudantes, professores e comunidade a refletirem sobre suas vidas e a desenvolverem a vontade de controlá-las (GIROUX; SIMON, 2008).

É um grande equívoco pensar que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares têm a necessidade de unir-se na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Cabe aos professores promover uma pedagogia que entenda a natureza específica da diferença e que aprecie os princípios da equidade. A intenção é identificar e problematizar as representações em circulação, para que os estudantes possam compreender os significados atribuídos aos grupos e às práticas corporais que criam e recriam. Não se trata de buscar a construção de consensos entre os diferentes, mas sim de apropriar-se da noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. (NEIRA, 2016)

O apreço pela presença da diferença na escola e por seus benefícios políticos, pedagógicos e cognitivos pode manifestar-se por meio da apresentação e discussão, em sala de aula, das formas como estudantes e professor compreendem o mundo, examinando também a maneira como se expressam e o que expressam. É desejável que as atividades de ensino promovam a exposição a um número cada vez maior de vozes divergentes, o que proporciona outras formas de ver as coisas. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de modo diferente oferece um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão iniciada neste texto resulta da busca pela interação entre áreas que não acumulam uma história de aproximações, por tratar do ser humano a partir de perspectivas opostas, uma, da distância do modelo socialmente construído e a outra, que defendia a produção de um corpo e mente sãos, em certos casos o culto ao corpo, ao desenvolvimento da aptidão física.

Se pensarmos os pressupostos atuais da Educação Especial, a Educação Física culturalmente orientada assume um papel central e fundamental na luta contra o preconceito e discriminação sofridos pelos estudantes com deficiência e, em específico, os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial.

A Educação Física cultural auxilia a discutir as diferenças com naturalidade e permite compreender o conceito de condição de deficiência proposto na Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência, o qual derruba o conceito histórica e socialmente enraizado da deficiência como responsabilidade individual. Ao trazermos um olhar assertivo para a construção das deficiências como produto das barreiras sociais, um elemento aqui destacado é a falta de conhecimento quanto à cultura construída por grupos de pessoas em condição de deficiência, que não se sentem representadas no cenário hegemônico que vigora no sistema educacional. Esse é o pontapé inicial para a consolidação de uma discussão teórico-prática das construções sociais presentes ou ausentes nas discussões curriculares nas unidades escolares.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146**, de 6 julho de 2015, Lei da Inclusão da Pessoa com deficiência. 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CARVALHO, R. E. **Educação especial: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-36.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- GIROUX, H. Praticando Estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 85-103.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. A. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.
- GOFFMAN, E. O estigma e identidade social. In: GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a identidade deteriorada**. São Paulo: LTC, 1988. p. 5-37.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** - Campinas: Autores Associados, 2004.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 2012.
- LARROSA BONDÍA, J. ¿Para que nos sirven los extranjeros? **Educación & Sociedad**, v. 23, n. 79. p. 67- 84, ago. 2002.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.
- MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Cadernos de educação).

- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- NEIRA, M. G. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-38.
- PAGNEZ, K. S. M. M. **Atendimento educacional especializado**: implantação e construção de práticas pedagógicas. São Paulo: [s. n.], 2016. Relatório de pesquisa. Fapesp, 2016.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.
- PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadoras? In: BAPTISTA, Cláudio. Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto de educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 57-78.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. p. 299-318.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação. 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.