

# PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA FIGURAÇÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES ELISIANAS

## INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE SCHOOL FIGURATION: ELISIAN APPROACHES

Washington Cesar Shoiti Nozu<sup>1</sup>

Magda Sarat<sup>2</sup>

Relma Urel Carbone Carneiro<sup>3</sup>

Morgana de Fátima Agostini Martins<sup>4</sup>

### RESUMO:

Este artigo é resultado de pesquisas acerca da potencialidade do trabalho intelectual de Norbert Elias para a Educação, fomentadas no âmbito de um grupo de pesquisadores(as) que vêm trabalhando com as teorias desse autor há cerca de vinte anos, em diferentes instituições no Brasil e no exterior. Tais grupos de pesquisa contam com pesquisadores estrangeiros, especialmente ingleses e holandeses, que foram orientados ou trabalharam com Norbert Elias. Assim, nossa reflexão neste artigo aborda a sociodinâmica das relações de poder no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, particularmente no que tange à constituição de tal sujeito, enquanto *outsider* da escola comum, e às figurações existentes que o estigmatizam e o inferiorizam. A nossa intenção foi problematizar, a

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFGD. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Caixa Postal 364. CEP: 79804-970. Dourados/MS. E-mail: [WashingtonNozu@ufgd.edu.br](mailto:WashingtonNozu@ufgd.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Pós-Doutoramento pela Universidade de Buenos Aires (UBA/Argentina). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” (GPEPC/UFGD). Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Caixa Postal 364. CEP: 79804-970. Dourados/MS. E-mail: [magdaoliveira@ufgd.edu.br](mailto:magdaoliveira@ufgd.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Araraquara (SP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI). E-mail: [relmaurel@fclar.unesp.br](mailto:relmaurel@fclar.unesp.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pós-Doutoramento pela Universidade de Buenos Aires (UBA/Argentina). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 – Caixa Postal 364. CEP: 79804-970. Dourados/MS. E-mail: [morganamartins@ufgd.edu.br](mailto:morganamartins@ufgd.edu.br)

partir da perspectiva elisiana, a figuração escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência, como um espaço que produz cultura escolar fundada em relações de poder entre os indivíduos que a compõem.

**Palavras-chave:** Educação, Inclusão, Escola e Norbert Elias

**Abstract:**

The present text is the result of researches about the potential of Norbert Elias' intellectual work in the field of Education, fostered within a group of researchers who have been working with the theories of this author for some twenty years, in different institutions in Brazil and abroad. These research groups rely on foreign researchers, especially English and Dutch, who were oriented or worked with Norbert Elias. In this way, our reflection in this article deals with the sociodynamics of power relations in the school inclusion process of disabled students, with a regard to the constitution of those people as outsiders of the common school and the existing figurations that stigmatize and lower them. Our intention was to problematize, from the Elisian perspective, the school figuration in the process of inclusion of students with disabilities, as a space that produces a school culture based on power relations between the individuals who are part of it.

**Keywords:** Education, Inclusion, School and Norbert Elias

**Resumen:**

El presente texto es resultado de investigaciones acerca de la potencialidad del trabajo intelectual de Norbert Elias para el campo educativo, fomentadas en el ámbito de grupos de investigadores/as que trabajan a la luz de las teorías de dicho autor desde hace aproximadamente veinte años en instituciones de Brasil y del exterior. Tales grupos de investigación cuentan con investigadores extranjeros, especialmente ingleses y holandeses que han sido supervisados o han trabajado con Norbert Elias. Así, en este artículo, reflexionamos sobre la sociodinámica de las relaciones de poder en el proceso de inclusión escolar del alumno con discapacidad, especialmente en lo que atañe a la constitución de este sujeto como un marginado en la escuela común y a las figuraciones allí existentes que lo estigmatizan y lo inferiorizan. Intentamos problematizar, desde esta perspectiva elisiana, la figuración escolar en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, como un espacio que produce una cultura escolar basada en relaciones de poder entre los individuos que la compone.

**Palabras clave:** Educación, Inclusión, Escuela y Norbert Elias

## 1 Introdução

O presente texto é fruto de estudos acerca da potencialidade do trabalho intelectual de Norbert Elias para o campo da Educação, fomentados no âmbito de um grupo de pesquisadores/as que vem trabalhando com as teorias deste autor há

cerca de vinte anos<sup>5</sup>. Tais pesquisadores/as, espalhados por diferentes instituições no Brasil e no exterior, vêm ao longo destes anos reunindo-se em um evento internacional intitulado “Simpósio Internacional Processos Civilizadores”, e conta nessas reuniões com pesquisadores/as estrangeiros/as, especialmente ingleses e holandeses que foram orientandos ou trabalharam com Norbert Elias. Além disso, o evento, que nasceu no Brasil, tem importante parceria com a Fundação Norbert Elias<sup>6</sup>, atualmente sediada em Amsterdam/Holanda. Nessa trajetória, buscamos avançar teórica empiricamente em diferentes frentes do conhecimento, mas aqui nos interessa focar a Educação Especial e, mais precisamente, a proposta de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Isso porque a perspectiva eliasiana apresenta-se como um campo fértil para pensarmos as questões educacionais, à medida que permite e nos remete a fazer uma pesquisa de mão dupla, privilegiando a teoria e a empiria. Para Elias (1995 e 2001), todos os fenômenos e processos sociais envolvendo pessoas são passíveis de investigação e pesquisa. Portanto, é uma teoria que nos possibilita avançar no campo empírico e buscar alternativas teórico-metodológicas para avaliar os problemas que socialmente nos instiga.

A pesquisadora Andréa Leão (2007, p. 10) destaca que o trabalho de Norbert Elias possibilita, dentre outros aspectos: compreender “a formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura”; analisar “os efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo”; entender as práticas pedagógicas como processos civilizadores, que constituem “uma pedagogia do comportamento privado e público ao combinar a aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar”.

Portanto, a perspectiva está em utilizar as teorias elisianas na discussão de temas que permitem a verificação empírica, como o contexto escolar e as relações mantidas nesse lugar. Tais reflexões nos instigam a buscar os modos como a educação enquanto fenômeno social, historicamente construída na modernidade, pode dar respostas aos problemas individuais e coletivos que são vividos em

---

<sup>5</sup> Os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq são: GPEPC – Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” e Grupo Processos Civilizadores, pertencentes, respectivamente, aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Site do grupo da UFGD: <http://ufgdgrupoeducacaoeprocessocivilizador.com/>. Site do grupo da UEL: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/>.

<sup>6</sup> Endereço da fundação Norbert Elias <http://www.norberteliasfoundation.nl/>

diferentes contextos. Considerando que os indivíduos necessitam aprender e apreender os objetos culturais de seus grupos em processos de aprendizagem organizados e estruturados dentro de modelos escolares, nos perguntamos como aprender e dominar os códigos e a etiqueta desta “corte escolar”, lugar obrigatório na sociedade moderna para todos os indivíduos: a escola. Portanto, esta escola, seus modos, seus comportamentos, seus conhecimentos, sua cultura e suas inúmeras dificuldades – mostradas empiricamente – em inserir determinados grupos ou indivíduos que fogem ao padrão estabelecido pela mesma.

Para pensar teórica e empiricamente em tais questões consideramos as reflexões do pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho (2013) ao nos advertir que a perspectiva figuracional elisiana referencia-se em dois argumentos, que precisamos considerar na nossa análise:

[...] a compreensão de que os indivíduos constituem figurações/relações que, balizadas por *referentes de poder*, estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas. É que para Elias *toda relação é relação de poder*. (SOBRINHO, 2013, p. 34, grifos do autor).

Nesse sentido, nossa reflexão caminha acerca da sociodinâmica das relações de poder no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, particularmente no que tange à sua constituição enquanto um *outsider* da escola comum e às figurações existentes que o estigmatizam e o inferiorizam. Intentamos problematizar, a partir da perspectiva elisiana, a figuração escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência, como um espaço que produz uma cultura escolar fundada em relações de poder entre os indivíduos que a compõe. Quando nos remetemos a cultura escolar estamos falando do todo na escola, todas as ações e práticas relativas ao que acontece no cotidiano pois ao:

Invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade. (VIDAL, 2009, p 26)

Para produzir uma reflexão que considere todos estes espaços da chamada cultura escolar, suas relações de poder, seus indivíduos e seus grupos diversos, utilizaremos aspectos das teorias elisianas, nos concentrando no livro *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* de Norbert Elias e John L. Scotson (2000), que nos permite fazer uma abordagem da temática também empiricamente, considerando que este livro foi escrito, metodologicamente, a partir de um estudo de caso, no qual os autores partiram da discussão das relações de poder imbricadas em uma comunidade.

Antecipadamente, queremos advertir que, em sua teoria, Norbert Elias não tratou do tema da deficiência ou da problemática da Educação Especial/inclusão escolar, mas como dissemos anteriormente para o autor qualquer fenômeno social é passível de investigação, logo a temática como uma preocupação da escola, e esta como uma necessidade e obrigatoriedade da grande maioria das sociedades mais complexas é nossa preocupação.

Assim, considerando suas contribuições teóricas concordamos que “[...] revelam-se particularmente férteis para investigar a formação do indivíduo em contextos caracterizados por diferenças” (OLIVEIRA, 2009, p. 76) o que vem sendo feito em diversos grupos utilizando as concepções elisianas como ferramentas teóricas. Entre os/as pesquisadores/as brasileiros/as da área da Educação Especial, citamos: Sobrinho (2009; 2013); Cidade (2000); Mendes (2008a; 2008b) e Oliveira (2009) entre outros.

Para tanto, este texto está organizado em dois momentos, contemplando conexões teóricas e empíricas entre elementos da perspectiva elisiana e o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, mormente no que tange ao estigma e às relações de poder.

## **2 O CONTEXTO TEÓRICO PENSADO COM NORBERT ELIAS**

Norbert Elias considerado um dos sociólogos de maior destaque do século XX (1897- 1990), teve uma vida longa em quase um século de existência. Sua formação passou pela medicina, filosofia e sociologia. Embora tenha uma sólida formação como descendente de famílias abastadas e judias alemãs, sua carreira como professor iniciou tardiamente em função dos problemas vividos pela

perseguição aos judeus na Alemanha nazista da Segunda Guerra Mundial. Tal fato gerou sua condição de *outsider* na vida e na academia<sup>7</sup>.

Sua grande preocupação filosófica e sociológica ao longo da vida foi compreender a sociedade e o indivíduo, e soube, como nenhum outro, atribuir ao homem, ao humano, a responsabilidade pelo seu processo de individualização. Busca assim apresentar a formação dos grupos sociais como o centro das relações construídas por indivíduos, que estão continuamente organizados em movimentos de dependência e interdependência individual e coletiva.

Elias explica que os movimentos ou “a rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si tem peso e leis próprias” (ELIAS, 1994, p. 23) e, nesses espaços elas são relações dependentes e interdependentes entre si, pois todos os indivíduos, de um modo ou de outro, demandam dessa dependência e interdependência individual e coletiva, para Elias são “laços invisíveis”, mas não menos fortes que formam o que chamamos de “sociedade”.

Nesse contexto, formamos os grupos sociais e históricos como parte de “uma ordem natural e de uma ordem social” (ELIAS, 1994, p. 41), ordens estas, que foram se constituindo em processos civilizatórios e históricos em movimento entre os grupos, ou seja, “a história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 45), que se desloca em determinadas direções tendo sempre ao centro o indivíduo como o responsável pela história. Assim, conceitos como sociedade e história não são externos ou fora de nós, mas um movimento do qual todos participamos, com maior ou menor espaço nas relações estabelecidas dentre os grupos sociais dos quais fazemos parte.

Norbert Elias não se dedicou a pesquisar a educação; seu grande problema de investigação, ao longo de mais de 50 anos, foi a constituição da relação entre indivíduo e sociedade, para a qual esteve buscando respostas durante toda a vida, envolvendo-se em defender a teoria do Processo Civilizador como um processo em constituição, portanto inacabado, segundo suas palavras: “La civilización aún no ha terminado” (ELIAS, 1998).

Dito isto, um problema teórico a ser investigado e nos instiga a pensar com Elias, como parte de um processo civilizatório em construção, são as relações

---

<sup>7</sup> Sobre a temática ver SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da Infância e Processo Civilizador. In: COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda; GEBARA, Ademir (Orgs.). *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação e Fronteiras*. Maringá. EDUEM, 2014, p. 157-174.

presentes na figuração estabelecidos-*outsiders*, que aqui consideraremos especialmente, o processo educativo e de escolarização de indivíduos com deficiência. No caso, nosso grupo social em análise seria formado por indivíduos que têm uma deficiência qualquer que os difere dos demais. Esta diferenciação tem sido motivo de extermínio, abandono, exclusão e silenciamento dos indivíduos com deficiência. Atualmente, tais indivíduos têm conquistado direitos que visam a sua plena participação em todos os espaços sociais, em igualdade de condições, inclusive nas escolas de ensino regular.

Assim, para pensar as relações de inclusão e exclusão no contexto social dos que estão estabelecidos e, aqueles que são considerados de fora, os *outsiders*, como já dito, utilizaremos o obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, um estudo de caso, realizado no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, em parceria com John L. Scotson, e que foi publicado em 1965. A obra descreve a “sociodinâmica da estigmatização”, considerando as relações de exclusão, violência e discriminação social dentro de uma fictícia cidade inglesa, denominada Winston Parva.

Os autores descrevem Winston Parva como uma comunidade industrial composta de operários com histórias e procedências semelhantes, todos tinham a mesma formação, pertença étnica, nacionalidade, ocupação profissional, renda e nível educacional, ou seja, mesma classe social, porém, internamente ela era percebida e dividida entre seus membros pelo critério da antiguidade e do tempo na comunidade, alguns haviam chegado em gerações passadas e outros eram recém-chegados ao bairro (ELIAS; SCOTSON, 2000). Tais motivos, internamente, eram usado como elemento de distinção de uns sobre os outros.

O bairro se dividia internamente entre os moradores de uma determinada área que se consideram humanamente superiores e utilizavam estratégias para estigmatizar e inferiorizar os indivíduos considerados inferiores. A base da discriminação era o tempo, a antiguidade de fixação no local, tal característica conferia superioridade aos que se consideravam *estabelecidos*, e estes atribuíam aos demais a condição de *outsiders*, ou os recém-chegados, portanto de condição inferior. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Nesse estudo, Elias não se preocupou em definir qual dos grupos tinha razão ou qual estava errado. Seu objetivo foi compreender as características estruturais das relações recíprocas funcionais dos dois



grupos que possibilitavam aos membros de um sentirem-se à vontade em desprezar os membros do outro grupo, considerando-os, inclusive, pessoas de menor valor humano. Em Winston Parva, os referentes (ou as fontes) de poder que estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders*, era o tempo de moradia naquela localidade. (SOBRINHO, 2009, p. 63).

Nesse contexto, os estabelecidos se auto percebem e se reconhecem como uma “boa sociedade”, que se constituía por elementos como tradição, autoridade e influência. Elias e Scotson (2000) destacam que um elemento fundamental para a coesão dos estabelecidos era o fato do bairro ter sido formado inicialmente por famílias matrifocais que posteriormente, realizavam casamentos entre si. Por sua vez, os *outsiders* eram aqueles que se encontravam fora da “boa sociedade”, não se constituíam como grupo social, mas um conjunto heterogêneo de pessoas unidas por laços sociais menos intensos, segundo a percepção dos que se consideravam “melhores”. Para os *outsiders* faltava, o “carisma grupal distintivo”. Entretanto, a manutenção deste “carisma grupal distintivo” que partilhavam os estabelecidos tinha um preço: a observância às regras, as pressões e controle interno do grupo, uma conduta individual de acordo com às normas e uma submissão completa aos comportamentos esperados e impostos dentro do próprio grupo.

Para os que não pertenciam ao lugar social superior imposto pelo grupo, o caminho era a estigmatização que precisava gerar efeitos bem-sucedidos, pois para manter sua superioridade os grupos estabelecidos precisavam que os outsiders aceitassem seu *status* social inferior. Para Elias e Scotson (2000, p. 22), “[...] a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Nesse sentido, as posições de estabelecidos e *outsiders* se definem nas relações que as negam e que as constituem como identidades sociais. No exemplo de Elias e Scotson (2000), o centro das tensões e conflitos entre estes grupos estava na distribuição das chances de poder, não somente medidas por dados



estatísticos e econômicos, como também estavam mediadas por aspectos simbólicos interpessoais e intersubjetivos, pois todos era moradores do mesmo bairro e membros da mesma comunidade.

As relações de força eram mediadas por aspectos estratégicos como exemplo a fofoca, ou maledicência de característica maniqueísta - boa ou má -, à medida que havia a “fofoca elogiosa [*praise gossip*] ou a fofoca depreciativa [*blame gossip*]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20). Tal fenômeno ocorria como uma crença coletiva nas relações comunitárias pautadas por normas e regras construídas por aqueles que tinham a marca da antiguidade na comunidade, portanto estava estruturada e articulada circulando dentro do grupo que a criara.

Para os autores, havia uma diferença entre a fofoca depreciativa e a fofoca elogiosa: a primeira, dirigida aos moradores do “loteamento”, tende para a degradação estereotipada; a segunda, imputada pelos aldeões aos seus próprios pares, para a idealização. Entretanto, ambas são estruturalmente inseparáveis pois estão ligadas “à crença no carisma do próprio grupo e na desonra do grupo alheio” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 133) pois estas identidades coletivas, de superioridade e de inferioridade, ajudavam a moldar a identidade individual, na experiência que o sujeito tem de si de outras pessoas. Conforme Cidade (2000, p. 23),

Para entendermos o pensamento de Elias é fundamental a compreensão do conceito de configuração, que significa a rede de interdependências formada pelos indivíduos. Estas configurações, que podem ser internas ou externas a um determinado grupo, são consequências inesperadas das inúmeras possibilidades de interações sociais vividas pelo indivíduo ou pelo grupo. O poder está situado sempre como elemento fundamental de qualquer configuração.

Portanto, dentro de uma configuração ou figuração, (o conceito é o mesmo diferindo somente como tradução em algumas obras), poderia ser definido como as formas pelas quais os seres humanos se agrupam e suas inúmeras formações. As figurações são compostas por indivíduos que se organizam socialmente em relações de dependência e interdependência aspectos necessários e fundamentais na formação de grupos humanos e, no estabelecimento de relações entre uns e outros. Em suma, se há um agrupamento social em torno de algum interesse tais grupos desenvolvem-se também em relações de poder de uns sobre os outros.

No contexto apresentado, as tensões e conflitos entre um grupo estabelecido e o grupo dos *outsiders* estão pautadas nas disputas de poder entre o carisma e o

estigma de uns sobre outro mediados pelas oportunidades de poder dentro do grupo. Os estabelecidos por critérios de antiguidade e fixação na localidade era constituído de famílias matrifocais coesas, e este critério lhes conferia distinção e se percebiam como superiores, com valores e padrões de vida mais elevados em relação aos demais e submetidos a comportamentos considerados da “boa sociedade”, interessante perceber que tais padrões eram criados internamente pelo próprio grupo o que lhes dava vantagem na relação de poder.

Por outro lado, os *outsiders*, considerados recém-chegados que ocuparam tardiamente o bairro eram vistos como uma ameaça à posição e ao *status* construído por eles mesmos na distribuição do poder, os antigos moradores lhes atribuíam rótulos negativos em um processo de estigmatização que funcionava como estratégia, não somente para marcar sua inferioridade como diminuir sua ascensão na relação de poder da comunidade. Tais reflexões nos levam a discutir as relações de poder no contexto das identidades coletivas (estabelecidos, *outsiders*, superiores, inferiores) e a forma como elas incidem na construção das identidades individuais, pois todas estas concepções que se constroem pautadas nos modos como o poder é distribuído dentro das figurações humanas. E, Elias (2008, p 81) nos ensina que: “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas”.

Portanto, em qualquer modelo social nos qual indivíduos estejam em relações de dependência e interdependência o poder é presente e tende a mudar de acordo com os gradientes e, ou níveis, de poder de cada indivíduo ou grupo, dentro de uma mesma figuração. Ao pensarmos na figuração comunidade escolar, nós temos um contexto histórico e social de exclusão que foi previamente construído por grupos estabelecidos que, na dinâmica da proposta de inclusão, precisam conviver com os *outsiders* recém-chegados: os alunos com deficiência. Por essa intrincada e conflituosa figuração mediada por relações de poder entre grupos, caminharemos agora.

### **3. OS *OUTSIDERS* DA ESCOLA COMUM: AS PESQUISAS ACERCA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Nesse segundo momento, destacamos a vitalidade da pesquisa na temática considerando que as reflexões aqui apresentadas são resultado de investigações empíricas realizadas a partir de distintas metodologias. Tal aspecto era caro a Elias, que entendia os fenômenos sociais como passíveis de serem investigados teórica e empiricamente. Portanto, alguns caminhos investigativos têm se mostrado frutíferos nessa articulação teoria-empíria, no sentido de discutir o preconceito, a discriminação e as relações de poder presentes no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. Diante das muitas possibilidades, destacamos a pertinência da pesquisa etnográfica e da pesquisa colaborativa que compõem aspectos desta reflexão.

Temos como opção empírica das nossas investigações a etnografia entendida como modalidade de pesquisa vinda da antropologia cultural e da sociologia qualitativa. A pesquisa inscreve-se no campo da metodologia qualitativa, a utilizamos para compreender a complexidade dos fenômenos educacionais, a partir das interações sociais em situações cotidianas e contextuais. Para Rockwell (1989), a etnografia pode ser potente para enfatizar certos aspectos da cultura escolar como: a categorização específica que os professores fazem dos alunos em diferentes situações escolares; a demonstração de diferenças cognoscitivas entre os alunos provenientes de grupos específicos e as categorias e as expectativas dos professores.

Temos ainda a perspectiva de pesquisa colaborativa pautando-se em um processo simultâneo de investigação/construção de saberes e formação de professores. De acordo com Ibiapina (2008), ao privilegiar pesquisa e formação, a pesquisa colaborativa busca contribuir para o avanço dos conhecimentos produzidos na academia e na escola, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática. Assim, investigamos a educação e o professor, considerando o ponto de vista da academia e o ponto de vista do professor. Trata-se de uma proposta que anseia por um equilíbrio de poder entre os sujeitos no processo investigação-formação que pode ser potente para o pensar-fazer sobre os limites, desafios e possibilidade da inclusão escolar do aluno com deficiência.

Isto posto, enfocaremos os indivíduos em condição de deficiência. Historicamente, tal condição tem gerado estranhamento, recusa, impedimento, eliminação, exclusão, silenciamento e invisibilidade social. Assim, representada enquanto “contaminação social a ser eliminada”, “manifestação espiritual do divino

ou do demoníaco”, “anormalidade”, a deficiência tem estigmatizado os sujeitos que a possuem, submetendo-os a processos de constrangimento, de negação e controle de suas ações. Em trabalhos anteriores apresentamos aspectos que caracterizam tal condição e tais concepções pois:

[...] a deficiência foi estabelecida em relação a não-deficiência. Em outras palavras, os sujeitos com deficiência eram/são identificados por aquilo que não possuem em relação à pessoa sem deficiência: a visão, a audição, o intelecto, a mobilidade, etc. Assim, os sujeitos com deficiência, estigmatizados pelo déficit e pela incapacidade, são dispostos à margem da faixa arbitrária da normalidade. (NOZU, 2014, p. 43-44).

Assim, os processos de normalização das pessoas com deficiência têm conduzido a dois modelos de concepção da deficiência: o médico e o social. Um diálogo com os estudos elisianos possibilita compreender que tais modelos são produzidos por grupos estabelecidos que, em condições favoráveis, definem “o que é deficiência e quais as formas de lidar com essa condição coisificada, natural, definida biologicamente” (SOBRINHO, 2009, p. 66).

Por um lado, o modelo médico concebe a deficiência como uma doença, considerando-a a partir de elementos intrínsecos, adstritos ao indivíduo que a possui. Conforme Martins et al (2012, p. 47), “o facto de a deficiência ter sido definida como objeto médico, respeitante ao corpo individual, foi um fator decisivo para que se tivessem privilegiado respostas resolutamente centradas no indivíduo no seio de uma ‘abordagem reabilitacional’ ”. Deste modo, “[...] o foco de transformação é a própria pessoa com deficiência, que deve adequar-se às estruturas sociais” (NOZU, 2014, p. 56) presentes nas configurações das quais ela faz parte.

De outro lado, o modelo social compreende a deficiência sob uma dimensão multicausal, que destaca, para além dos elementos intrínsecos, as causas extrínsecas à pessoa com deficiência (sociais, políticos, econômicos, culturais). Portanto, “[...] o modelo social da deficiência vem propor uma reconceptualização da deficiência (*disability*) como uma forma de opressão social [...]” (MARTINS et al., 2012, p. 48). Desta feita, “[...] o foco de mudança requerida é a própria estrutura social, que necessita ser transformada de modo a possibilitar o acesso e a participação de todas pessoas, com ou sem deficiências” (NOZU, 2014, p. 56-57).

Diante destes modelos de concepção de deficiência, a perspectiva sociológica figuracional de Elias pode ser potente para problematizar as tendências antagônicas que ora enfatizam o indivíduo (modelo médico), ora focalizam a sociedade (modelo social), mas que pouco avançam para um olhar mais articulado de dependência e interdependência entre ambos.

Conforme Sobrinho (2009, p. 57), “Elias utiliza-se da noção/conceito de figuração, para evidenciar-nos que ações e autores/indivíduo e sociedade são indissociáveis e que, portanto, não podem ser considerados separadamente”. Nesse sentido, para Elias, “[...] individualização e socialização são diferentes denominações que se referem a um mesmo processo” (SOBRINHO, 2009, p. 57), especialmente porque todos os processos sociais são construídos por grupos humanos com interesses divergentes e convergentes entre si.

Pensar a atual proposta de inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas comuns, implica compreendê-la como “uma figuração [que] se define a partir das interdependências ou das relações recíprocas funcionais dos indivíduos e grupos” (SOBRINHO, 2009, p. 60). Quando falamos em relações recíprocas e funcionais nos inspiramos em Elias para dizer que a interdependência funcional está sempre presente pois, os dois grupos dependem um do outro entre si, coletivamente e individualmente. Embora haja uma estigmatização de um grupo considerado inferior a outro no contexto da escola.

Podemos dizer que na análise elisiana, “embora a natureza das fontes de poder possa variar bastante em diferentes contextos, as estruturas das relações funcionais dos indivíduos e grupos em uma figuração estabelecidos-outsiders apresentam características comuns e constantes” (SOBRINHO, 2009, p. 64). Dentre tais características, destacamos: o grupo estabelecido é aquele que detém o monopólio das fontes de poder e a capacidade de escolher e impor os gradientes deste poder que os credenciam na posição de estabelecido em detrimento à condição dos *outsiders* no grupo; outro aspecto é o domínio de uma “coesão grupal” que quando fortalecida permite aos estabelecidos mais espaço nas posições de poder, de modo a coagir os que são considerados “de fora”; e por fim, o processo de estigmatização social, que atribui status de superioridade ou inferioridade na sociodinâmica dos grupos faz com que haja uma “dominação dos melhores” frente aos demais, considerados inferiores no grupo.

Assim, buscando as aproximações com a teoria elisiana, podemos dizer que no exemplo proposto por Wiston Parva, uma figuração social em que os alunos com deficiência (*são os outsiders*) e passam a frequentar o mesmo espaço, a mesma escola (“Winston Parva”) que os demais alunos sem deficiência (considerados os estabelecidos).

Nesse jogo temos uma alta produção de disputa de forças entre os diferentes agentes no tabuleiro escolar (alunos com e sem deficiência, professores do ensino comum e do ensino especializado, pais, gestores, funcionários, etc.), todos precisam se relacionar nesse ambiente, mediados por parâmetros de normalidade no qual se atribui prestígio aqueles que obedecem às regras e restrições estabelecidas. Um jogo no qual, em geral, o poder e a ascensão circulam entre aqueles que conseguem observar, submeter e prescrever tais regras, pois,

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou *outsiders*. [...] o foco é exclusivo no ensino [...] as práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas. (MENDES, 2008a, p. 157).

No entanto, pensando na teoria elisiana podemos apontar que as perspectivas de mudança nas relações de poder atuais apontam a condição dos indivíduos com deficiência como alunos das escolas comuns, indicando que este grupo alcançou existência teórico-legal estabelecida socialmente, em pesquisas e em políticas públicas que lhes garante este lugar social, dentre outras figurações nas quais ele faz parte. No entanto, apesar das previsões normativas indicarem a transformação da estrutura e da organização escolar para fomentar a inclusão do aluno com deficiência, entre o previsto e o feito há uma distância muito grande, permeada de barreiras físicas, materiais, didáticas e atitudinais.

As práticas sociais e pedagógicas ainda têm sido desenvolvidas e pautadas no modelo médico da deficiência, ainda hegemônico e central dentro do contexto educacional. Este modelo acaba por se desdobrar em atividades de prontidão do aluno com deficiência, submetendo-o a ações repetitivas, assistencialistas e



corretivas, que partem do déficit e da sua incapacidade como aluno (NOZU, 2014), reforçando, assim, o estigma de *outsider* no espaço escolar.

Dessa forma, ainda prevalece no contexto da prática a estigmatização do aluno com deficiência, visto como um *outsider*, um “forasteiro” que não se adequa ao padrão de normalidade escolar, não acompanha os demais, não está apto para dar continuidade aos estudos na organização escolar do modo como ela está posta. Nessa dinâmica, a instituição não se transforma para responder as necessidades dos indivíduos, atendendo suas demandas, mas o contrário, e, por vezes, esta figuração escolar desconsidera as diferenças, as diversidades e as distinções dos grupos e das pessoas envolvidas na comunidade e na cultura escolar.

Assim como em Wiston Parva onde os outsiders foram estigmatizados e menos valorizados por exigências normativas dos estabelecidos, assim os portadores de deficiência, considerados com “defeito” e em desvantagem têm enfrentado também expectativas normativas na escola. Estes que poderiam ser vistos como “nem menos que, nem pior que”, mas, o preconceito e a ignorância aparecem como barreiras, fruto do desconhecimento ou de informações tendenciosas, levam a generalização indevida no que se refere à transformação da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. (CIDADE, 2000, p. 25).

Tal reflexão nos leva a questionar como ocorre a produção das identidades e a constituição da experiência de si dos alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. Neste contexto temos como hipótese que a “imagem de nós” dos *outsiders* da escola refletem as relações de silenciamento, de negação e de inferiorização que estes têm vivenciado num espaço configurado a partir do *establishment*.

Nesse sentido, apontamos a violência da escola como uma expressão da violência simbólica (ABRAMOVAY, 2010) para com os alunos com deficiência no contexto da inclusão educacional. Destacamos nesta violência simbólica: a estrutura física e material da escola; o currículo escolar; a ação dos agentes educacionais e dos alunos. Entendemos que a falta de acessibilidade nos diversos espaços do interior da escola e a ausência de materiais adequados acarretam impedimentos que cerceiam o trânsito e a participação dos alunos com deficiência.

Além disso, as pessoas com deficiência, em geral, são silenciadas na seleção da cultura e do currículo escolar (SANTOMÉ, 2013), são negadas suas especificidades, seus tempos de aprendizagens e suas formas de ver e se relacionar

com o mundo e com o outro. Ademais, tendo suas diferenças não compreendidas, reconhecidas e legitimadas, tais indivíduos são inferiorizados e estigmatizados, sujeitos a práticas assistencialistas em detrimento de práticas pedagógicas. De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 224):

Mesmo onde as pessoas apoiam alunos com deficiência, as expectativas podem ser mais baixas, resultando que pouca atenção é dada à conquista acadêmica. Professores, pais e outros alunos podem se preocupar, mas ao mesmo tempo não acreditam na capacidade das crianças [com deficiência] em aprenderem.

Por fim, a inclusão dos *outsiders* nas escolas comuns tem se dado num cenário de tensões, lutas, resistências, recusas e negociações. Nesse processo, Oliveira (2009) questiona os impactos que o movimento pela inclusão escolar de alunos com deficiência tem produzido na constituição da subjetividade destes sujeitos. Sobrinho (2013), por sua vez, analisa como se expressa a balança de poder na relação família-escola tendo como foco a escolarização de alunos com deficiência e o lugar desses indivíduos na figuração escolar, como mais um dos fatores envolvidos na constituição do sujeito e de seu lugar social no grupo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo, ora exposto, resultado de nossas reflexões sobre a temática buscou apresentar o problema da inclusão escolar de alunos com deficiência, tendo como base a perspectiva elisiana, sobretudo a partir das noções desenvolvidas na obra *Os estabelecidos e os outsiders* de Elias e Scotson (2000). Tal discussão nos leva a concluir que as ocorrências de disputas e relações de poder estão presentes em todos os grupos humanos ou figurações, pois é uma característica atribuída ao indivíduo, a capacidade de agrupar-se, relacionar-se e manter-se dentro de espaços organizados, naquilo que chamamos sociedade, ao modo elisiano uma *sociedade de indivíduos* indissociável e complexa.

No processo de provocação do pensamento, a inclusão escolar foi tomada como uma figuração na qual a tensa relação entre estabelecidos-*outsiders*, evidenciam práticas divisoras entre os alunos ditos “normais” (estabelecidos) e os alunos com deficiência (*outsiders*), sendo que os últimos, nas relações de poder, são

estigmatizados e inferiorizados de modo a reforçar sua condição de “intruso” na escola comum.

Tal direção contribui para que a figuração dos alunos com deficiência os mantenha como *outsiders* no processo de escolarização, em que os grupos estabelecidos propõem as ações, quase sempre pautadas em: engessamento dos currículos; organização dos tempos-espacos escolares; obstáculos arquitetônicos impedindo o acesso, o trânsito e a participação deste alunado; preconceito e discriminação; estratégias pedagógicas no interior das salas de aula que não atendem a todos. Enfim, barreiras que silenciam e invisibilizam as formas de ser, pensar, sentir e agir dos alunos com deficiência diante dos padrões estabelecidos, por aquilo que se entende ou se convencionou chamar de “normalidade” escolar.

Deste modo, concluímos este trabalho apontando que, a partir da perspectiva elisiana, entendemos que a proposta de inclusão escolar dos alunos com deficiência precisa buscar o equilíbrio de poder entre os diferentes grupos que compõe a escola. A composição da escola é feita de indivíduos, pessoas que fazem parte da chamada figuração escolar. Elias nos ensina que “há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para outro. Esse tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração” (ELIAS, 2008, p. 143), portanto é inegável e concreto essa flutuação e esse pêndulo na balança de poder.

Finalmente, o que nos resta é pensar na organização social a partir de modelos de uma figuração que pode ser aplicada tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Ou seja, à medida que a escola percebe a relação de dependência e interdependência de todos os grupos atuando no fluxo da balança é possível dar visibilidade a determinados grupos pelos níveis de poder menores ou maiores. Assim, urge uma atuação frente ao esse movimento que se dá na escola de modo que ele torne uma saída para que as deficiências sejam naturalizadas, tornem-se uma segunda natureza, um *habitus* escolar no qual a aproximação entre os grupos possibilite a inserção desses indivíduos de modo prático e concreto, e que estes indivíduos passem de *outsiders* silenciados à membros visíveis e presentes na escola e no seu grupo social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília/DF: UNESCO/UCB, 2010.
- CIDADE, Ruth Eugênia. Estabelecidos e outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. *Revista Conexões*, Campinas, n. 5, dez. 2000, p. 23-25.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. La civilización de los padres. In: WEILLER, Vera (Org.) *La civilización de los padres y outros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à sociologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona, Península, 1995.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- MARTINS, Bruno Sena et al. A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98/2012, p. 45-64.
- LEÃO, Andréia Borges. *Norbert Elias & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os estabelecidos e os outsiders: cegueira e inclusão no espaço escolar. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.151-160, jul./dez. 2008a.
- \_\_\_\_\_. Os estabelecidos e os outsiders: notas sobre inclusão escolar a partir das contribuições de Norbert Elias. "In": VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA "MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS", VI; Jun. de 2008b, Universidade Nova de Lisboa.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas*. São Carlos: Pedro & João, 2014, p. 41-59.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. *Conhecimento e margens: ações pedagógicas e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação: 2009, p. 75-93.

OMS. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 155-172.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da Infância e Processo Civilizador. In: COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda; GEBARA, Ademir (Orgs.). *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação e Fronteiras*: Maringá. EDUEM, 2014, p. 157-174.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. *Conhecimento e margens: ações pedagógicas e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação: 2009, p. 55-73.

\_\_\_\_\_. A relação da família de alunos com deficiência e a escola comum: reflexões sobre inclusão. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO (Orgs.). *Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 33-52.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.