

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

RENATA COSTA DE TOLEDO RUSSO

**O IMAGINÁRIO COLETIVO DE ESTUDANTES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA**

CAMPINAS

2008

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

RENATA COSTA DE TOLEDO RUSSO

**O IMAGINÁRIO COLETIVO DE ESTUDANTES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia: área de concentração como Profissão e Ciência.

**Orientadora: Professora Livre-docente
Tânia Maria Jose Aiello-Vaisberg**

PUC-CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t153.32 Russo, Renata Costa de Toledo.
R969i O imaginário coletivo de estudantes de educação física sobre pessoas com deficiência /
Renata Costa de Toledo Russo. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.
132p.

Orientadora: Tânia Maria José Aiello-Vaisberg.
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de
Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Imaginário. 2. Deficientes. 3. Deficientes físicos. 4. Educação física - Estudo e ensino.
5. Inclusão em educação. 6. Psicologia do desenho. I. Vaisberg, Tânia Aiello. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

22ed. CDD - t153.32

BANCA EXAMINADORA



Profª Livre Docente Tânia Maria José Aiello-Vaisberg

PRESIDENTE E ORIENTADORA



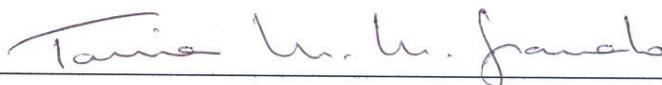
Profº Doutor Daniel Presoto



Profª Doutora Kátia Regina Moreno Caiado



Profª Doutora Roberta Cortez Gaio



Profª Doutora Tânia Mara Marques Granato

Campinas, 20 de fevereiro de 2008

DEDICATÓRIA

***Dedico este trabalho aos meus
quatro amores, que são a razão do
meu viver.***

Carlos, Marcelo, Fernando e Henrique

AGRADECIMENTOS

▶ À Professora Livre Docente Tânia Aiello-Vaisberg, pela sua inestimável orientação, contribuições e sugestões dadas durante o desenvolvimento deste trabalho e pelo exemplo de profissional e competência. Agradeço a oportunidade de poder ter estado ao seu lado sempre aprendendo.

▶ Aos meus pais Caito e Ely, pelo amor infinito.

▶ À minha irmã Lúcia Toledo Silva, amiga e companheira pelo carinho e força. Obrigada pela sua presença e por saber que posso contar sempre com você.

▶ Ao meu cunhado Paulo César Silva, pelos papos filosóficos.

▶ À minha sempre amiga Cleuza Maria de Almeida, que nunca se cansou de me encorajar.

▶ À amiga Roberta Cortez Gaio, por compartilhar comigo sua experiência e conhecimento.

▶ À minha eterna 'mestra' Mari Gândara, pelos seus ensinamentos.

▶ Aos meus colegas da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, em especial aos Professores Doutores Fernando Balbino e Maria Teresa Leitão, os quais me deram espaço para falar dos momentos difíceis e me incentivaram para superá-los. Obrigada!!

▶ Aos coordenadores do CIAD, Adriana Bittencourt de Lima, Maria Helena Cirne de Toledo, Rita Maria Manjaterra Khater, Roberto Ciasca, Susy Mary Vieira Ferraz e Vagner Roberto Bergamo, pela lembrança de fazer parte desta EQUIPE!!

▶ À EQUIPE administrativa do CIAD, Margarete da Silva Grigonis, Maria Aparecida Zambelli e Silvia Caldeira pela dedicação e respeito.

► Aos meus queridos alunos e estagiários, pela maravilhosa experiência que me proporcionaram. Sou eternamente grata.

À todos do CIAD, agradeço de coração, com este verso de Fernando Pessoa:

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

► À Thaís Helena Andrade Machado Couto, que com sua delicadeza me auxiliou na elaboração interpretativa do material clínico oriundo do uso do Procedimento de Desenho-Estória com Tema.

► À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo apoio financeiro imprescindível para a realização deste estudo.

RESUMO

RUSSO, Renata Costa de Toledo. O Imaginário Coletivo de Estudantes de Educação Física sobre Pessoas com Deficiência. Campinas, 2008. 116 f. Tese de doutorado. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O presente trabalho tem como objetivo o estudo do imaginário coletivo de estudantes de Educação Física sobre pessoas com deficiências. Articula-se, metodologicamente, ao redor do uso do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema na abordagem coletiva de uma classe composta de trinta alunos. O material obtido foi psicanaliticamente analisado à luz da Teoria dos Campos. Constatamos que as concepções dos alunos sobre deficiências emergem a partir de dois campos psicológicos não conscientes: “deficiência como sofrimento humano” e “deficiência como problema técnico”. A nosso ver, o primeiro campo corresponde à possibilidade de assumir posturas sensíveis e cuidadosas diante da questão da deficiência, enquanto o segundo expressa a ação de estratégias defensivas que visam negar a importância de dimensões afetivo-emocionais ligadas ao sofrimento, tornando a pessoa com deficiência objeto de ações essencialmente técnicas. Este quadro nos permite concluir que o processo de formação de profissionais eticamente capazes de respeitar e valorizar a diversidade humana requer, além da transmissão de conhecimentos específicos, uma atenção especializada, voltada para as ressonâncias afetivo-emocionais que o contato com a questão da deficiência e com pessoas deficientes parece provocar.

PALAVRAS – CHAVES

Deficiências; Formação em Educação Física; Imaginário Coletivo; Procedimento Desenho-Estória Com Tema

ABSTRACT

RUSSO, Renata Costa de Toledo. The Collective Imaginary of Physical Education students about disabled people. 116ps. Thesis (Doctorate) – Life Sciences Center, Post-Graduation Program in Psychology – Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2008.

The present work investigates the collective imaginary of Physical Education students about disabled people. It articulates methodologically on the use of the Thematic Drawing-and –Story Telling Procedure to a collective approach of a class of thirty students. The obtained material was analyzed from a psychoanalytical perspective in light of the Theory of Fields. We verified that the conceptions of the students about disabilities arise from two non-conscious psychological fields: ‘disability as human suffering’ and ‘disability as a technical problem’. In our view, the first field relates to the possibility of assuming sensitive and caring approaches when facing the disability issue, while the latter expresses the action of defensive strategies to deny the importance of the affective-emotional dimensions related to the suffering, turning the disabled person into an object of essentially technical actions. This picture lead us to conclude that the process of formation of professionals ethically capable of respecting and valuing human diversity requires, besides specific knowledge, differentiate attention, focusing on the affective-emotional resonances that the contact with the issue of disability and with disabled people appears to provoke.

KEYWORDS

Disability; Formation in Physical Education; Collective Imaginary; Thematic Drawing-and-Story Procedure

RÉSUMÉ

RUSSO, Renata Costa de Toledo. L' Imaginaire Collectif des étudiants d'Education Physique sur les personnes handicapées. 116 f. Thèse (Doctorat) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2008.

Ce travail a pour objectif d'étudier l'imaginaire collectif d'étudiants d' Education Physique sur les personnes handicapées. Il s'articule, méthodologiquement, autour de l'usage du procédé de Dessins-Histoires avec Thème dans l'approche collective d'une classe composée de trente élèves. Le matériel obtenu a été psychanalytiquement analysé à la lumière de la Théorie des Champs. Nous constatons que les conceptions des élèves sur les handicap émergent à partir de deux champs psychologiques non conscients : « la handicap comme souffrance humaine » et « la handicap comme problème technique ». Selon nous, le premier champ correspond à la possibilité d'assumer des positions sensibles et prudentes face à la question de la handicap, alors que le second exprime l'action de stratégies défensives qui cherchent à nier l'importance de dimensions affectivo-émotionnelles liées à la souffrance, transformant la personne handicapée en objet d'actions essentiellement techniques. Ce tableau nous permet de conclure que le processus de formation de professionnels éthiquement capables de respecter et de valoriser la diversité humaine requiert, outre la transmission de connaissances spécifiques, une attention différenciée, tournée vers les résonances affectivo-émotionnelles que le contact avec la question du handicap et avec les personnes handicapées semble provoquer.

MOTS-CLES

Handicaps ; Formation En Education Physique ;Imaginaire Collectif ;Procédés Dessins-Histoire Avec Thème

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As Concepções do Imaginário.....	p.61
Quadro 2 – Definições sobre criança com problema	p.65
Quadro 3 - Causas do problema	p.66
Quadro 4 – Conseqüências de ter o problema	p.67
Quadro 5 - Soluções apontadas ao problema	p.67

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
RÉSUMÉ	viii
LISTA DE QUADROS	ix
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
(RE)SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE	
EDUCAÇÃO FÍSICA	17
1.1- Um breve histórico	18
1.2 -Preparação do profissional de Educação Física.....	23
1.3 -A Educação Física, L.D.B e os PCN'S.....	27
1.4 -A L.D.B e a Inclusão.....	29
1.5 -Educação Física Adaptada	30
CAPÍTULO II	
INCLUSÃO/EXCLUSÃO.....	34
2.1- Refletindo a inclusão/exclusão social.....	35
2.2- Escola: espaço de inclusão/exclusão.....	46
2.3- A Inclusão como movimento social	50
CAPÍTULO III	
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	54
3.1- A Pesquisa	55
3.2- Objetivo Geral	55
3.3- Estratégias Teórico- Metodológicas.....	56
CAPÍTULO IV	
AS CONCEPÇÕES DO IMAGINÁRIO	59
4.1- Identificando as Concepções do Imaginário	60
4.2- O que encontramos	60
4.3- Definições	64
4.4- Causas.....	65
4.5- Conseqüências	66
4.6- Soluções.....	67
CAPÍTULO V	
OS CAMPOS PSICOLÓGICOS.....	69
5.1- Apresentando os campos psicológicos	70
5.2- A Deficiência como Sofrimento Humano.....	71

5.3- A Deficiência com problema Técnico.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS.....	97
DESENHOS-ESTÓRIAS	97
UM ESTRANHO BALÉ	128
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	132

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo investigar psicanaliticamente o imaginário de estudantes de Educação Física sobre a deficiência, visando produzir conhecimentos que permitam aprimorar a formação profissional, no intuito de aumentar a sensibilidade que deve se integrar, harmoniosamente, à aquisição de conhecimentos específicos.

Utilizamos o termo imaginário coletivo para designar conjuntos de manifestações imaginativas, vale dizer, de condutas que ocorrem na área mental de expressão em âmbitos grupais. De acordo com Bleger (1963, p.25), a conduta deve ser entendida como conjunto formado por “(...)todas as manifestações do ser humano, quaisquer que sejam suas características de apresentação”.

Quando concebemos os imaginários coletivos como condutas, podemos realizar pesquisas que adotam como desenho básico a identificação das produções e a busca de pressupostos ideativo-emocionais subjacentes, denominados campos (Herrmann, 1991; 2001), que são o solo psíquico-existencial a partir do qual emerge toda e qualquer manifestação de conduta¹.

A princípio concebido para investigar a dinâmica psíquica do paciente neurótico, individualmente atendido pelo psicanalista, o método psicanalítico veio revelar, posteriormente, uma vocação mais ampla, que permitia a abordagem de toda e qualquer manifestação humana. Este fato cedo ficou comprovado pelos estudos freudianos dedicados a fenômenos sociais e culturais, que ficaram conhecidos como psicanálise aplicada. Entretanto, a versatilidade e abrangência do método psicanalítico só veio a ser demonstrada de modo rigoroso mais recentemente, no contexto da Teoria dos Campos (Herrmann, 1991; 2001). Deste modo fica claro que elementos constitutivos deste método podem estar presentes e atuantes tanto quando se realizam entrevistas clínicas individuais, como quando se abordam manifestações humanas

¹ Para maiores informações sobre este tipo de pesquisa, aconselhamos a leitura de Aiello-Vaisberg,(1999); Martins(2007); Barreto (2006); Ferreira (2004); Micelli-Baptista (2003);

nos mais variados contextos. Assim sendo, pode-se fazer psicanálise a partir do estudo de fenômenos sociais, de obras de arte, de acontecimentos históricos, enfim, de toda e qualquer conduta individual ou coletiva.

O método psicanalítico visa o conhecimento dos determinantes afetivo-emocionais inconscientes das condutas manifestas. Para tanto, segue paradigmaticamente os passos adotados por Freud no dispositivo clássico de atendimento ao neurótico. Então, assim como na sessão psicanalítica conjuga-se uma atitude fenomenológica denominada “atenção flutuante” com o convite ao paciente para que se comunique tão livremente quanto possível, vale dizer, que “associe livremente”. Busca-se em toda e qualquer pesquisa psicanalítica configurar situações que permitam a instauração do campo psicanalítico fora do dispositivo freudiano padrão. Em outros termos, podemos afirmar que se trata de estabelecer a possibilidade de comunicação dialógica entre pesquisador e participantes. O pesquisador trata de assumir uma postura de máxima abertura à expressão subjetiva dos participantes, enquanto estes são convidados a se colocarem da forma mais livre possível, o que pode ser facilitado pelo uso de procedimentos mediadores também conhecidos como “apresentativo-expressivos” (AIELLO-VAISBERG, 2000).

A presente pesquisa está estreitamente vinculada a uma prática profissional que desenvolvi por nove anos numa instituição peculiar - Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD) – órgão de extensão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esta experiência proporcionou-me elementos significativos para a compreensão do fenômeno da deficiência e enriqueceu minha prática como docente do ensino de graduação em Educação Física.

Graduada em uma época em que a Educação Física pautava-se quase que exclusivamente por trabalhos competitivos, assisti de perto à exclusão dos menos hábeis, dos mais lentos ou daqueles que estavam

esteticamente distante dos padrões de beleza que a sociedade contemporânea exigia.

Há duas décadas venho acompanhando e participando de momentos de mudanças na Educação Física, que têm exigido uma constante reflexão sobre suas dimensões profissionais e acadêmicas, com novas propostas teóricas e metodológicas de ensino, pautadas pelo cultivo de valores inclusivos. Assim, preocupada em ampliar meu universo de conhecimento sobre o fenômeno da deficiência, no intuito de contribuir com as discussões acerca da formação profissional, dediquei-me à escrita deste trabalho, que é fruto da reflexão e do debate coletivo com o grupo de pesquisa do Programa de Pós - Graduação da PUC-Campinas. Esta tese é um subprojeto do Projeto Temático “Sofrimento Humano e Exclusão Social: pesquisa de enquadres diferenciados para abordagem psicanalítica preventiva de condutas preconceituosas no Brasil e na França”, coordenado pela Professora Livre-Docente Tânia Maria José Aiello-Vaisberg.

A tese articula-se ao redor de uma pesquisa de campo e apresenta-se dividida em 5 capítulos. No Capítulo I apresenta uma breve visão do desenvolvimento histórico da Educação Física. Neste cenário a encontramos sob influência da área médica e da área militar, norteadas por interesses nacionalistas e estruturadas a partir de práticas seletivas e excludentes.

Discutimos, no Capítulo II, questões relativas às deficiências, diferenças, estigmas, preconceitos e inclusão/exclusão social, entendendo que as normas e os valores praticados fazem parte de um discurso historicamente construído. A inclusão é um tema que vem sendo muito debatido atualmente no campo das ciências, da filosofia e pelos movimentos sociais. Trata-se de incorporar a diversidade como um direito do ser humano, e isto implica mudanças de atitudes e maneiras de agir. É neste contexto que abordamos, neste capítulo, a

falta de entendimento das diferenças entre os seres humanos em distintos contextos históricos.

No Capítulo III, descrevemos as estratégias teórico-metodológicas da pesquisa, na qual usamos o Procedimento Desenho-Estórias com Tema na abordagem coletiva de uma classe composta de 30 estudantes de Educação Física, a fim de conhecer aquilo que imaginam sobre a deficiência.

Apresentamos a seguir, no Capítulo IV, as concepções imaginativas desses estudantes sobre deficiências, realizando uma análise de conteúdo manifesto no material coletado na pesquisa, buscando captar *definição, causa, consequência e solução*.

Dedicamos o Capítulo V à apresentação de dois campos psicológicos não conscientes captados a partir do uso do método psicanalítico: o campo da “deficiência como sofrimento humano” e o campo “deficiência como problema técnico”.

A tese é finalizada com uma discussão que busca articular a pesquisa realizada com uma experiência, vivida em contexto institucional, que aponta como o encontro com o outro é essencial na busca de uma aprendizagem contextualizada que permite atribuição de sentido aos conteúdos aprendidos em sala de aula.

I - (RE)SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 – Um breve histórico

A Educação e a Educação Física assumiram diferentes funções e significados ao longo da história (Gonçalves, 1994). Mesmo que não tenhamos a intenção de aprofundar este estudo, que exige conteúdos que extrapolam nossa formação, parece-nos útil tecer algumas considerações históricas que servirão de pano de fundo para a compreensão desta pesquisa. Para isso, apoiamos nas obras de Castellani filho (1994) e Soares (1994, 1998), que se revelaram bastante úteis na medida em que abordam a história da Educação Física, contextualizando-a em termos sociais e históricos.

A Educação Física, tal como a concebemos hoje, teve sua origem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX.² Ginástica foi o primeiro nome dado à Educação Física, atividade que compreendia corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e dança. Surgiu num período de consolidação da sociedade capitalista, que exigia a construção de “(...)um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (Soares, 1998, p. 74). Configura-se, a partir daí, uma educação do corpo rígido e reto, passível de ser moldado e adestrado. A ginástica entra neste cenário, contribuindo para a consolidação das bases da sociedade burguesa. Surge, o movimento ginástico europeu³, conquistando novos adeptos em diversas regiões do mundo.

Tal movimento configurou-se no século XIX, a partir do objetivo de construção de ordem e disciplina coletiva e pouco a pouco foi se afirmando como parte da educação dos indivíduos. Soares (1998) comenta que pedagogos e médicos buscaram nos métodos ginásticos os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino na escola, mesmo não sendo pensados originalmente para aplicá-los nestes

² Sobre este assunto aconselhamos a leitura de Carmem Lucia Soares (1998)– “Imagens da Educação no Corpo”.

³ Expressão utilizada por Langlade e Langlade . “Teoria General de la Gimnasia” (1986) em Carmen Lucia Soares (1998).

estabelecimentos. Os métodos mais conhecidos no Brasil foram o francês, o alemão e o sueco⁴. De uma maneira geral, todos visavam finalidades semelhantes, tais como regenerar a raça, promover a saúde ou desenvolver a coragem e a força.

O método francês foi o mais divulgado em nosso país, sendo apoiado nas ciências biológicas. Articulava preocupações com o corpo anátomo-fisiológico e com a identidade moral e cívica do povo brasileiro, tão presente na instituição militar e reforçada pelas propostas de médicos higienistas.

O método francês foi oficialmente implantado no Brasil em 12 de abril de 1921, através do Decreto nº 14.784. Sua chegada deu-se no ano de 1907 através da Missão Militar Francesa que veio ao país com a finalidade de ministrar instrução militar à força Pública do Estado de São Paulo, onde fundou uma 'Sala de Armas' que deu origem, mais tarde, à Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (SOARES, 1994, p. 82).

Segundo Soares (1994), alguns anos após a implantação do método francês no Brasil, foi elaborado um ante-projeto de lei⁵ determinando que a Educação Física fosse praticada em todos os estabelecimentos de ensino, na qual se definiu que até a elaboração de um método nacional, o francês deveria ser oficialmente adotado em todo o território brasileiro. O método francês foi considerado um valioso componente curricular, de acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, instaurado no Brasil a partir da segunda metade do século XIX.

As questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos começam a fazer parte das preocupações das elites dirigentes. Segundo Soares (1994, p. 89):

(...) é desencadeado um vigoroso projeto de eugeniização da população brasileira. Este projeto se coloca como possibilidade de alteração de um quadro onde a metade

⁴ Sobre os métodos ginásticos ver SOARES, M.L.(1994). "Educação Física:raízes européias e Brasil.

⁵ O ante-projeto de lei foi elaborado por uma comissão de civis e militares que determinava que a "Educação Física fosse praticada por todos os residentes no Brasil com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino". Definia também em seu artigo 41 o método a ser adotado: "Enquanto não for criado o 'Método Nacional de Educação Física', fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de 'Regulamento Geral de Educação Física' (SOARES, 1998, p.81)".

da população do Brasil era constituída de escravos negros (...).

Como se vê, o diferente aparece, nesse cenário, não como alteridade a ser respeitada e incluída, mas, ao contrário, como diferença a ser combatida.

A colaboração da Educação Física, no chamado aprimoramento racial, intensificou-se no início do século XX, quando a elite brasileira considerou negros e índios, que apresentavam baixas capacidades para o trabalho, como pertencentes às raças inferiores. Em virtude disto, o Brasil não poderia ser uma nação economicamente forte. Com intuito de melhorar a imagem do país, correntes higienistas pensaram estratégias raciais, como a esterilização de negros e índios, a regulamentação de casamentos e o estímulo à imigração européia.

Castellani Filho (1994, p. 44) faz um comentário sobre a relação da Educação Física com a eugenia:

Os médicos higienistas, então através da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade, visavam multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista [...] e caberia à Educação Física transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras.

É neste contexto de concepções militares e higienistas que a Educação Física foi implantada nas escolas públicas, a partir de uma visão fragmentada e reducionista do ser humano. Tornando-se responsável pela “educação do físico”, traduzia, assim, um desejo de purificação genética e homogeneização do povo brasileiro. Corpos adoecidos, inaptos, frágeis ou apenas diferentes do padrão vigente, eram colocados à margem por não contemplarem os anseios da política corporal da época.

Castellani Filho (1994, p. 43), comenta que este pensamento acabou contribuindo para:

(...)que este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados.

Deste modo, podemos concluir que práticas seletivas e excludentes impregnavam a Educação Física e perceber o quanto o caráter eugênico estava implícito nas tendências higienistas e militaristas, sendo difícil desvincular uma tendência da outra.

Para Castellani Filho (1994, p. 56):

O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerar filhos saudáveis, os quais por sua vez, estariam mais aptos a defender e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.

Coube aos militares a responsabilidade pela formação dos primeiros ‘mestres de ginástica’, a partir do ensino implantado na antiga escola de Esgrima, em São Paulo, em 1902. Sob influência de alguns militares franceses, em 1909, essa escola transformou-se na Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (LIMA, 2005). A teoria se constituía recebendo contribuições de estudos médicos, enquanto a Educação Física despontava assumindo uma função de substancial importância: a ‘criação’ de um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, para atuar na defesa e no desenvolvimento do país. Cabe ressaltar que a dicotomia entre a teoria e a prática em torno da Educação Física já estava presente desde o século XIX. Médicos estudavam o efeito da atividade física para o ser humano e militares organizavam a prática.

O pensamento eugênico era verdadeiramente importante, como bem o demonstra o fato de ser baixado em 1938, um Decreto⁶ proibindo a matrícula de alunos cujo estado patológico impedisse a frequência às aulas de Educação Física. Castellani Filho (1994) comenta que foi publicado na revista ‘Educação Física’, um alerta “(...)as autoridades

⁶ “Decreto 21.241 (artigo 27, letra b) e no item 10 da Portaria nº 13 e 16 de fevereiro de 1938”. Estes dados foram obtidos de CASTELLANI FILHO, 1994, p. 86.

competentes para a necessidade de serem tomadas medidas eugênicas que impedissem o desencadeamento de uma prole nefasta e inútil” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 86). Sugeriu a esterilização, tanto masculina quanto feminina, a qual preservaria a eles a continuidade das práticas sexuais e interromperia a disseminação do mal, ou seja, a geração de seres inúteis à sociedade. Esta sugestão foi feita pelo médico e professor da Escola Nacional de Educação Física, Waldemar Areno⁷.

A instituição militar assumiu, em relação à Educação Física, uma posição de hegemonia no seu desenvolvimento, trazendo para o interior da escola, pela figura do ‘instrutor’, as práticas, normas e valores daquela instituição. Assim, entendemos que a ação ‘pedagógica’ nas escolas buscava legitimar-se através de uma contribuição para a saúde, com uma função higiênica, bem como para a formação do caráter do cidadão.

Até o início dos anos 40, os professores de Educação Física que trabalhavam nas escolas eram formados por instituições militares.

Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (SOARES, 1994, p. 53).

O perfil do profissional de Educação Física continuou por muito tempo atrelado ao modelo da formação militar, médica e técnica, com ênfase em modalidades esportivas e disciplinas biológicas, relegando a um segundo plano as disciplinas de conhecimento humanístico e pedagógico.

Segundo Carmo (1991), a Educação Física privilegiava a perfeição dos gestos e movimentos, sem levar em conta conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos necessários à formação do educador.

⁷ Castellani filho, 1994

Para melhor compreendermos este processo, que configura a formação de professores em Educação Física, focalizamos, a seguir, o percurso histórico relativo à preparação do profissional nesta área.

1.2 - Preparação do profissional de Educação Física

Ao pensarem nos objetivos da Educação Física, a partir de seu percurso histórico, autores como Neira e Nunes(2006), Darido (2006), Tojal (2004), Ghiraldelli(1999), Betti(1988), Soares(1998), Bracht(1996), entre outros, apontam que em cada época o currículo configurou-se como espaço em que setores privilegiados da sociedade imprimiram suas marcas.

O currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos de Educação Física durante muito tempo foram fixados pela Resolução N°69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE). As disciplinas eram obrigatórias, com uma visão biologicista e esportivista. A maioria dos cursos existentes a época exigia que o aluno do nível superior fosse capaz de reproduzir com perfeição os movimentos de cada modalidade esportiva, que compunham o currículo mínimo estabelecido pela Resolução. As disciplinas de cunho biológico eram ministradas por médicos e enfermeiros, enquanto as disciplinas específicas ficavam por conta de ex-atletas e técnicos esportivos (TOJAL, 2004).

Nesta Resolução, a formação permitia somente o perfil do licenciado para atuar como professor de ensino de 1º e 2º graus bem como técnico esportivo. Assim, a formação na área de Educação Física deteve-se, exclusivamente, no curso de licenciatura,

privilegiando a formação esportiva mecanicista, abstrata, desvinculada da realidade social, levando, muitas vezes, o aluno a graduar-se como um profissional tecnicamente competente, sem estar, no entanto, com suas aptidões políticas e sociais sequer despertadas (DELGADO, 1999. p. 12).

A ênfase era colocada na preparação do professor de Educação Física para o mercado de trabalho na área escolar. Certamente isso levou a Educação Física a evoluir como uma profissão centrada no ensino escolar, tornando seu profissional conhecido como ‘professor’.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a Educação Física era considerada obrigatória nos cursos de graus primário e secundário até a idade de 18 anos. Esta mesma linha foi seguida pela reforma educacional de 1971, que regulamentou a implantação da Educação Física em todos os níveis escolares, desde o primário até a universidade (BARROS, 1998).

A preponderância da performance em relação ao conhecimento ficava visível tanto nos currículos de ensino superior como nos exames vestibulares que, nas provas práticas, exigiam índices totalmente fora dos padrões de normalidade da população⁸. Era de se esperar que o produto formado por este modelo de curso fosse um professor pouco voltado para o estudo teórico e reflexivo.

Novos rumos tomou a Educação Física na década de 70, no sentido de um sufocamento da área pelo desporto de competição:

Os governos militares (entre 1964 e 1985) estimularam o desporto de competição como meio de exaltar a excelência do regime, de promover suas ações e de desviar a atenção de críticas e acusações de violações de direitos humanos vindas principalmente da Europa (...). FARIA JUNIOR (1992), p. 234.

Neste contexto, a figura do técnico desportivo prevalecia sobre a do professor de Educação Física. O poder público, nesta época, investiu em laboratórios de fisiologia do exercício e estimulou o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da antropometria e da biomecânica.

⁸ Dantas (1987) comenta que os vestibulares práticos que havia na época, o peso das provas de *performance*, eram proporcionalmente superiores às provas teóricas .

Reforçando a idéia de que a figura do técnico era essencial, Darido (2006) comenta que o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo – em 1958 e 1962 – levou à associação da Educação Física escolar com o esporte, essencialmente o futebol. O terceiro título, na Copa de 1970, contribuiu para manter o predomínio do esporte nas aulas de Educação Física. “O país girava em torno da idéia Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento” DARIDO, (1994, p. 4).

Segundo Darido (2006) é nesta fase da história que o rendimento físico e a seleção dos mais aptos e habilidosos ocupou uma posição central nas aulas de Educação Física na escola, que se configurou, na prática, como a reprodução mecânica dos gestos esportivos e o papel do professor era bastante autoritário e centralizador.

Historicamente, o modelo apresentado pela Educação Física em vários períodos caracterizava-se pela atitude acrítica dos profissionais que desenvolveram paradigmas de trabalho que atendiam a ideologia da classe dominante. A instrução militar colaborou para impedir a reflexão teórica, cabendo aos professores de Educação Física somente aplicar as atividades, sem problematizá-las ou contextualizá-las.

A partir da década de 80, em função das lutas políticas e das crescentes reivindicações de mudança na valorização exagerada do desempenho como objetivo único da escola, desencadeou-se uma verdadeira crise de identidade, de ordem paradigmática, na área da Educação Física⁹. Esta crise gerou uma desestabilização da formação profissional, sendo proposto e criado um documento que culminou com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação. Este

⁹Delgado (1999) comenta que assim como as demais áreas do conhecimento, a Educação Física no Brasil, também entrou em crise, o que gerou discussões e críticas em relação a seus valores e a preocupação com a formação de futuros docentes. Estudiosos como Cagigal (1974), Parlebas(1987), Le Boulch(1961) e Manuel Sergio (1989) buscaram identificar o referencial teórico que pudesse garantir cientificidade à Educação Física e lançam pressupostos filosóficos para uma nova ciência da Motricidade Humana.

Ver Tojal (2002), capítulo III “A formação Profissional em Educação Física: uma revisita compilatória sobre o tema”.

documento, segundo Tojal (2004), veio proporcionar liberdade de oferecimento da formação profissional em Educação Física, ou seja, uma flexibilização e autonomia na construção do currículo.

Segundo Silva (2002), a discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Superior, iniciada na década de 70, foi realizada a partir das críticas de que os currículos, baseados na idéia do currículo mínimo, mostravam-se defasados em relação ao atual momento da formação superior no país. Criticavam, entre outros pontos, a rigidez desses currículos e o excesso de disciplinas obrigatórias, pregando, em contrapartida, uma maior flexibilização da organização curricular a partir de uma sólida formação básica, a fim de que o aluno esteja apto a adaptar-se às rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional.

Com a possibilidade de criação de diversos cursos em outras áreas de conhecimento devido a maior autonomia das instituições de ensino para elaborarem seu próprio currículo, abriram-se novas opções de mercado ao profissional de Educação Física, como academias, clubes, clínicas, entre outros, requerendo, dessa maneira, uma formação diferenciada. Nesta perspectiva, a Resolução 003/87, permitiria criar cursos voltados à preparação de profissionais de Educação Física na modalidade de bacharelado, ampliando o atendimento a um mercado de trabalho emergente e importante (Tojal, 2004). A criação do bacharelado foi negada pelo então Presidente da República, José Sarney, sob a alegação de que o profissional de Educação Física seria, antes de tudo, professor e instrutor ligado, na maioria das vezes, a um estabelecimento de ensino.

Mesmo com opiniões contrárias à criação do bacharelado, as propostas a favor desta implantação intensificaram-se e mostraram-se frequentemente ancoradas na melhoria da qualificação do profissional, na liberdade dos cursos decidirem a formação de seus profissionais

(licenciados e/ou bacharéis) e também na ampliação do mercado de trabalho (SILVA, 2002).

Anos mais tarde, em 1º de setembro de 1998, houve a homologação da Lei Federal, reconhecendo a profissão e o profissional de Educação Física e criando os Conselhos Federal e Regional¹⁰, o que possibilitou a implantação, nos cursos superiores, do bacharelado em Educação Física.

1.3- A Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros curriculares Nacionais

Um dos momentos de maior significação para a Educação Física brasileira foi o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), editados pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF). O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares tem suas bases na organização curricular dos cursos de formação dos profissionais de educação.

Em 1997 foram lançados documentos referentes ao ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. No ano de 1998, foram publicados os relativos ao ensino de 5ª à 8ª série e, em 1999, os referentes ao Ensino Médio. A Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliá-la de uma visão exclusivamente biológica para outra, que inclua uma dimensão afetiva, cognitiva e sócio-cultural.

Segundo Darido (2001), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi inspirada no modelo educacional espanhol. Por solicitação

¹⁰ Segundo Tojal (2002), ocorreu durante todo o processo de criação do bacharelado e de seus Conselhos uma ação política contrária à regulamentação estabelecida por alguns membros do Colégio de Ciências do Esporte – CBCE.

Sobre este assunto, consultar Silva (2002), que dedica o 3º capítulo de sua tese a este tema, e Faria Junior (1987), que relata a diferença entre a formação do bacharel e do licenciado, defendendo a formação geral deste profissional. “A formação geral proporciona uma visão muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido profissional”. (p.28). Faria Junior (1987) neste artigo também refere o uso inadequado da terminologia de *bacharel*, pois historicamente esta terminologia é entendida como um título no nível de 2º grau, ameaçando uma luta que se arrasta por longos anos, que é o abandono da visão do professor de Educação Física como um técnico.

do Ministério da Educação e do Desporto, mobilizou-se um grupo de professores no sentido de elaborar este documento. A mesma autora diz que, de acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos têm como função primordial:

Subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO, 2001. p.18).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD.B)¹¹, a Educação Física deixa de ser uma mera atividade extracurricular e se torna componente curricular da escola.

Enquanto atividade, a Educação Física era entendida perante a legislação como destituída de um saber próprio, sem conhecimento a ser oferecido ao aluno: um fazer por fazer. Tornar a Educação Física aos olhos da lei componente curricular obrigatório é reconhecer que seu ensino tem objeto de estudo e conhecimento próprio presentes nos jogos, esportes, lutas, dança, capoeira e conhecimento sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola (DARIDO, 2006, p.58).

A partir daí, surge a possibilidade de participação mais efetiva dos professores de Educação Física na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois a consideração da disciplina como componente curricular passou a exigir que suas práticas se pautassem nas diretrizes traçadas pela escola.¹²

¹¹ Silva (2002) comenta que a LDB coloca um novo ordenamento legal para a Educação Física, mas foi recebida com mais críticas que entusiasmo. O autor, revisitando as legislações que se sucederam nestes 35 anos que se passaram entre LDB de 1961 e na nova LDB promulgada em 1996, comenta que “(...)temos a nítida impressão de que a Educação Física escolar sofreu pressões no sentido de manter-se como uma atividade voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas,[..] como promotora do desporto de alto nível e da performance”(p.200).

¹² Saviani (1994, p.142) entende por componente curricular a “(...)forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual se organiza o processo de ensino aprendizagem”.

Melo (2006) comenta que cabe ao professor de Educação Física organizar, planejar e situar claramente os conteúdos de ensino em todos os níveis escolares, dissipando uma idéia cristalizada de que a Educação Física é um apêndice curricular caracterizada, principalmente, pela organização de atividades complementares e não pela função de tratar pedagogicamente a cultura do movimento como conhecimento pedagógico. Considero esta visão uma importante superação das concepções anteriormente vigentes.

1.4- A Lei de diretrizes e Bases e a Inclusão

A Lei de Diretrizes e Bases incorpora o movimento da inclusão ao estabelecer que a educação da pessoa com deficiência deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A partir de então, torna-se necessária a disseminação de informações e o estabelecimento de normas e diretrizes para o atendimento deste aluno.

Na Lei de Diretrizes e Bases, embora não configure especificamente a palavra 'inclusão', garante em seu texto a universalidade do direito à educação básica como dever do Estado. Nesta linha, entende-se que o modelo de Educação Física contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998 p.19), propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos, conforme texto apresentado:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

A discussão atual diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a Educação Física promova a inclusão de forma responsável e competente, e para que isto ocorra, a formação na área tem que ser analisada constantemente.

Cidade e Freitas (2002) mostram que somente na última década os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares conteúdos relativos a deficiência, surgindo oficialmente a partir da Resolução 03/87, que possibilitou ao ensino superior, uma maior autonomia na construção dos seus currículos. Comentam ainda que “muitos professores de Educação Física e hoje atuantes nas escolas não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão” (CIDADE e FREITAS, 2005. p.27). Esta afirmação é particularmente verdadeira quando consideramos os formados até o final da década de oitenta.

Foi somente no final dos anos oitenta, que a discussão em torno da deficiência se intensificou no Brasil, principalmente quando a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, em 1981, o ‘Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência’. Várias ações surgiram a partir daí, e a preocupação com a formação de profissionais, na área da deficiência, passou a receber atenção nas discussões acadêmicas. No campo da Educação Superior, foram criadas, nos diferentes cursos disciplinas que abordam a problemática da deficiência. Segundo Gonçalves (2002), isto provocou mudanças curriculares, que representaram um avanço para a Educação, e produziu transformações científicas-tecnológicas, estabelecendo novos desafios no campo da formação humana.

1.5- A Educação Física Adaptada

A inclusão da disciplina de Educação Física Adaptada no ensino superior tem como objetivo estimular a reflexão sobre a temática da deficiência e, principalmente, levar os professores a repensar os limites e possibilidades de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, possibilitando novos caminhos frente ao desafio da alteridade.

Foi em 1990, com a reestruturação curricular nos cursos de Educação Física no Brasil, que a disciplina Educação Física Adaptada foi implantada, sob diferentes denominações tais como: Educação Física Corretiva, Preventiva, Ortopédica e de Reabilitação. Lima (2005) identificou também outras terminologias como Educação Física Especial, Educação Física para Pessoa Portadora de Deficiência, Teoria e Prática da Educação Física Adaptada, Educação Física Diferenciada, dentre outras.¹³ A autora comenta que, embora ocorram diferentes terminologias, a maioria dos conteúdos tem o objetivo de transmitir os conhecimentos relacionados às pessoas com deficiência mental, física, auditiva e visual. Oferece também atividades esportivas, competitivas e de lazer. Algumas instituições apresentam este conteúdo ampliado, contendo atividades para pessoas cardíacas, diabéticas, asmáticas, gestantes e idosos.

Por ter sido a Educação Física uma área que priorizava a seleção dos mais aptos, este assunto não deve ser discutido somente no aspecto da deficiência. A extensão do problema é também para repensarmos e propormos o princípio da inclusão independentemente do gênero, da etnia, do biótipo, da religião, entre outros.

Aguiar e Duarte (2005) comentam que a prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de frustração. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais esperam que na prática pedagógica os professores tenham uma ação diferente do passado e recomendam que as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social e ainda:

¹³ Este estudo pode ser conferido na tese de doutorado de Lima (2002), p. 39 e 40.

A aula de Educação Física deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do portador de necessidades especiais, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitude de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos (BRASIL, 1996, p.57).

Discutir Educação, e aqui se inclui Educação Física no século XXI, supõe ter uma atitude crítica frente aos desafios e incertezas dos tempos atuais. Propor uma Educação Física Inclusiva é assumir estratégias de apoio e valorização do ser humano.

Entendemos que a intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor o princípio da inclusão, foi vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade de superar a exclusão. Muitos professores enraizados na tradição de uma Educação Física excludente, de caráter biologicista e esportivista, têm dificuldades de refletir a respeito e modificar suas atividades e suas atitudes.

Presentes ou não nos textos da lei, a inclusão tem como pressupostos a igualdade de oportunidades e a aproximação das diferenças com uma pedagogia centrada no educando, possibilitando evidenciar suas capacidades e potencialidades em detrimento de suas limitações.

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um, em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações. (VERENGUER e PEDRINELLI, 2005. p. 54).

A Educação Física Adaptada, diante da inclusão, deve possibilitar que o futuro profissional aprenda a levar em conta, não apenas as limitações de seus participantes, mas suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas, valorizando e respeitando a diversidade humana.

Nesse sentido, entendemos que a deficiência deve ser problematizada epistemologicamente em todas as áreas do conhecimento, sendo

necessário inverter aquilo que foi construído como norma e compreender o discurso da deficiência, que segundo Skliar (1999, p.18):

[...] é revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e mentes dos outros.

A disciplina de Educação Física Adaptada deve apresentar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, no âmbito de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais.

Pensando na preparação profissional, é importante ressaltarmos a importância da disciplina não ser ministrada somente como mera transmissão de conhecimentos específicos. A possibilidade de o universitário ter contato com a realidade torna-se essencial para uma aprendizagem contextualizada, permitindo atribuir sentido aos conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Os valores e as normas praticadas em relação às deficiências fazem parte de um discurso historicamente construído que não podemos deixar de abordar e problematizar. Nessa direção é que pretendemos apresentar o 2º capítulo desta tese.

II- Inclusão/Exclusão

2.1- Refletindo sobre a Inclusão/Exclusão Social

A inclusão social vem sendo muito debatida ultimamente. É um tema que vem despertando reflexões no campo educacional e social. Trata-se de respeitar a diversidade, o que implica necessariamente em mudanças de atitudes e maneiras de agir. Numa sociedade organizada de acordo com valores inclusivos, as pessoas com algum tipo de desvantagem deveriam contar com suportes para que pudessem participar, de forma igualitária, em todas as atividades disponíveis aos demais cidadãos.

É possível detectar, na complexidade da vida social contemporânea, áreas nas quais o ser humano é considerado a partir da eleição de um padrão de normalidade. Ao lado dessas pulsam, contudo, outras formas de relação que se caracterizam pela possibilidade de aceitação e respeito à alteridade.

Pensar em diferença ou em pessoa diferente é pensar na dessemelhança, na diversidade. Quando se trata de atributos individuais ou grupais, pode-se constatar que alguns são dessemelhantes, sem que esta variedade de manifestações – como a cor dos olhos, dos cabelos, estatura – as quais são tidas como *normais* ou comuns, interfira nas relações interpessoais e gerem estigmas. O mesmo não ocorre quando a dessemelhança se deve às diferenças significativas, nas quais um dos sujeitos ou um grupo de sujeitos, por suas características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, culturais e econômicas não corresponde fielmente ao modelo idealizado, dele desviando-se acentuadamente (CARVALHO, 2004).

Pessoas significativamente diferentes geram impactos no “olhar” do outro “dito normal”, causando manifestações adversas, como piedade, caridade, tolerância, medo, curiosidade, dentre outras. As pessoas estão condicionadas a pensar e agir segundo representações

daqueles que, em não apresentando uma deficiência aparente, defendem-se contra os que a apresentam para não revelar suas próprias deficiências, aquelas não aparentes. Dessa maneira, as pessoas ditas ‘normais’ rotulam e por vezes segregam as pessoas com deficiência. É como se dissessem “eu sou normal, eu não tenho deficiência”, demonstrando um processo de construção de uma identidade baseada na homogeneização, na igualdade como semelhança.

De acordo com Carmo (1991), o termo “deficiente” vem sendo atribuído, via de regra, aos membros de uma sociedade que apresentem alguma forma de “anormalidade” ou de “diferenciação” perante os demais, quer no domínio cognitivo, afetivo ou motor, que tem sido objeto de críticas e discussões entre os profissionais que atuam com pessoas assim designadas.

Muitos autores, tais como Amaral(1994); Carvalho(2004); Carmo(1991); Gaio(2006); Rodrigues(1998), dentre outros, direcionam os caminhos dessa discussão mostrando as contradições implicadas nos termos, normal e anormal, comum e incomum ou deficiente e eficiente. Esta divisão acaba por colocar as pessoas ditas ‘normais’ de um lado e de outro tudo aquilo que foge das expectativas ditadas por um grupo social. A preocupação em não rotular o ser humano é fundamental, mas o direito de ser diferente em um mundo que parece feito somente para os iguais está cada vez mais difícil na sociedade atual. Amaral (1994) comenta que há um universo carregado de conceitos que classificam as atitudes humanas, que dita o que é correto, desejável e o que se deve esperar das pessoas. Aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos são excluídos.

São feitas considerações sobre atitudes e valores de grupos sociais preconceituosos em relação à pessoa com deficiência, cuja condição é entendida como uma situação de desvantagem e descrédito, levando-as a serem marginalizadas socialmente.

Quanto a isso, Goffman (1975, p.15) salienta as marcas do estigma no ser humano, que sofre uma verdadeira perseguição social, comentando:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe. Utilizamos termos específicos do estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original.

Como aparece registrado na citação acima, o olhar para a deficiência remete ao bizarro, ao diferente, despertando medo, curiosidade, animosidade ou indiferença. A pessoa com deficiência explicita a ausência de algo, a incompletude do ser humano, comprovando a falta e suscitando, portanto, conflitos e angústias.

Goffman (1975), um dos principais mentores na discussão do termo estigma, diz que a origem da palavra vem da cultura grega e associa o termo estigma “(...)a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1975, p. 11). Estes sinais inicialmente eram feitos para marcar o corpo de um escravo, criminoso ou um traidor, os quais deveriam ser evitados, especialmente em locais públicos. Posteriormente, na Era Cristã, dois níveis de metáforas foram agregadas ao termo. A primeira, religiosa, referindo-se à graça divina (pessoas nascidas com alguma erupção sobre a pele) e a segunda, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referindo-se a sinais corporais de distúrbio físico.

O estigma está relacionado de certa forma a algum sinal que pode ser visualmente detectado, ou ainda ser descoberto a partir da

convivência, sinal que torna explícita a diferença. Goffman (1975) considera o termo ‘estigma’ uma referência a um atributo profundamente depreciativo. Um atributo que na maior parte das vezes desconsidera as potencialidades daqueles que sofrem a estigmatização. A discriminação através do estigma encobre todo e qualquer potencial que a pessoa possa ter. Indivíduos com deformidades físicas, psíquicas, ou com qualquer outra característica tornam-se aos olhos dos outros diferentes e até mesmo inferiores. Este grupo trava uma luta diária e constante para fortalecer sua identidade social.

Goffman (1975, p. 14) comenta ainda que um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Os denominados “normais” são todos aqueles que (...) “não se afastam negativamente das expectativas particulares”(…). Representam a categoria que cumpre e apóia normas. E como tal, a expectativa é de que, num contexto normativo em que a sociedade se mantém, os indivíduos são cobrados quanto ao cumprimento das normas estabelecidas.

Dessa maneira podemos entender que estigma é um rótulo que se aplica a pessoa com certos atributos, ou com a falta deles, que se incluem em determinadas classes ou categorias que abarcam os pobres e os meninos de rua, os portadores de HIV, os que apresentam alguma deficiência - seja ela física, mental ou sensorial - os homossexuais, as mulheres e os negros, cujas diferenças se fundem na perspectiva de desqualificação social e de inferioridade. Dos rótulos dos estigmas decorrem preconceitos, ou seja, idéias pré-concebidas, cristalizadas, consolidadas no pensamento, crenças, expectativas socioindividuais (RANGEL, 2005).

É por este prisma que vemos que as diferenças estão nas abstrações de características universalmente aceitas numa organização historicamente construída, de modo que uma deformidade física, a alteração mental e/ou sensorial, confunde-se com uma característica

socialmente determinada num grupo específico. Isto concretiza uma norma, um padrão, sendo que a sociedade possui uma visão do ser humano padronizada, e classifica as pessoas de acordo com esta visão. Os estereótipos perpetuam as atitudes preconceituosas e dificultam o processo de inclusão.

Sendo os estereótipos frutos de preconceitos, Amaral (1994, p. 18) comenta:

O preconceito pode ser a aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente. Os estereótipos, em conseqüência, serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado... Ou de outro lado, o preconceito pode ser baseado em atitude comiserativa. Os estereótipos seriam: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro....

O preconceito é produto do desconhecimento que faz com que as pessoas desconsiderem aquilo que não conhecem. Para Amaral (1994) estas generalizações acabam empobrecendo a compreensão acerca das relações humanas, acontecendo de forma totalizante e padronizada, como se todos fossem iguais, tendo as características idênticas e sem diferenciações, resultando em marcas de deterioração da identidade individual.

Observamos uma tendência em agrupar condições bastante diversas entre si sob o mesmo rótulo da deficiência. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiência mental ou física em seres incapazes, indefesos e sem direitos. As generalizações consideram todas as pessoas com deficiência em permanente situação de risco para si mesmas e para a sociedade. Esta é uma construção negativa e não condizente com a realidade. A noção de contágio é tão antiga quanto irracional, mas ainda se faz presente no imaginário social das pessoas.

Esta é uma atitude potencialmente perigosa, porque incentiva um pensamento, bastante uniformizado, segundo o qual todas as pessoas

com deficiência teriam sempre as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades, comportando-se exatamente da mesma maneira. Nada mais distante da realidade concreta, como o sabem todos aqueles que mantêm contato estreito e próximo com seres humanos tão diferentes entre si, que, como tal, sentem, pensam, agem, vivem anseios, emoções e expectativas.

Meneghetti (2004, p.98), contribuindo com este pensamento, diz que “(...)as pessoas são diferentes. As coisas são diferentes. A realidade também. E a diferença não é necessariamente um problema, a não ser que o mundo seja pensado a partir da ótica da generalização(...)” Padronizar o comportamento humano é tão reducionista quanto supor que várias pessoas darão a mesma solução para um mesmo problema. É um olhar sem profundidade, superficial e com pouca intensidade. Olhar o indivíduo sempre da mesma maneira, sem perceber a individualidade de cada um parece uma questão a ser resolvida. Com efeito, se as diferenças existem, precisam ser consideradas nas suas individualidades.

Os indivíduos que não têm o perfil dentro da norma ditada pela sociedade são considerados diferentes diante da espécie, pois portam características desviantes do grupo. O que é comum passa a ser normal e, portanto, os que fogem desta normalidade são considerados desvios de padrões, conseqüentemente, anormais. E é desta maneira que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos, promovendo uma generalização e desumanização da pessoa com algum tipo de diferença significativa. São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, dos nossos valores, vítimas de representações estigmatizantes. Mas é bom salientar que a exclusão pode ocorrer, também, sem que a pessoa seja apartada do convívio social, manifestando uma de suas facetas mais perversas.

A inserção de um aluno com deficiência em sala de aula, por exemplo, não assegura que ele será bem acolhido pelos colegas e

professores, nem mesmo garante qualidade ao atendimento às suas particularidades importantes numa educação inclusiva. Apesar de atualmente a maioria dos países apresentarem uma legislação que assegura o direito de igualdade para todos, poucas sociedades estão preparadas para exercer a inclusão em sua plenitude.

Este lado perverso da inclusão não é representado somente nos bancos escolares. As pessoas com deficiência sofrem pressões adicionais no que diz respeito aos elementos estéticos e visuais de uma sociedade que valoriza o belo, o forte, enfim, o corpo fisicamente estabelecido como “normal” pelo meio social. As marcas da deficiência encontram-se presentes no corpo. É o corpo que, por sua mobilidade, imobilidade, amputação, controle, descontrole, dentre outras marcas, anuncia o que poderíamos designar como deficiência (STOER, MAGALHÃES & RODRIGUES, 2004). Para estes autores o corpo é, assim, o lugar primordial da deficiência, e é nele que se alicerça a avaliação que conduz à exclusão.

Escolhendo o corpo como referencial para pensar a exclusão, temos corpos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, e, por isso, excluídos. A dificuldade de superar a visão padronizada do ser humano está calcada no fato de serem concebidas as diferenças numa perspectiva quantitativa e classificatória, ou seja, o mais inteligente, o mais produtivo.

Esta problemática fica ainda maior em sociedades de modelo capitalista, sendo a produção concebida pela eficiência, que se expressa por uma maior produtividade no menor tempo possível. Carmo (1991, p.91) diz que o “(...)conceito de eficiência tem raízes e assenta seus princípios no tecnicismo que prioriza sempre o fazer bem feito e com o máximo de rendimento, e no menor tempo, dentro de padrões preestabelecidos”.

Em 'Vigiar e Punir', Foucault (1991) narra uma nova forma de poder investida nos corpos a partir dos séculos XVIII e início do século XIX, deixando de lado a aplicação de castigos explícitos – punição e suplicios – sendo substituída pelo disciplinamento dos corpos, modelando e controlando o indivíduo. Sob esta perspectiva, o corpo é mais do que um fator biológico, ele é moldado para ser útil e permite que o indivíduo seja incorporado a um novo sistema de produção – o capitalismo.

Sendo assim, o conceito de deficiência tem mais um complicador: os padrões de eficiência advindos da produção. Os que se engajam no sistema vigente, dentro de padrões preestabelecidos, são considerados eficientes, e os que, por motivos diversos, não são contemplados por este enquadramento, são deficientes (RODRIGUES,1998).

Foucault (1991) comenta que o poder busca a produção, e o corpo, por possuir esta força produtiva, é adestrado e moldado, tornando-se obediente e, conseqüentemente, útil. Várias estratégias com o objetivo de controlar, corrigir e treinar o indivíduo, como prisões, escolas, hospitais, asilos, ou instituições similares se fortalecem.

Arelada à noção de produtividade, emergiu o modelo de corpo produtivo, categoria que só fez agravar a marginalização das pessoas com deficiência, uma vez que não se pode dissociar, nesse contexto, a condição de indivíduo “deficiente” de uma imagem corporal de capacidade produtiva. Além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida como um fator impeditivo para o trabalho.

Assim, a palavra ‘deficiente’ se opõe, historicamente, a ‘eficiente’. As questões de eficiência e deficiência estão mais ligadas à incorporação de um determinante político e de um sistema econômico do que à humanização do próprio ser humano. A relação entre sociedade e

deficiência deve ser compreendida também no contexto sociopolítico e econômico.

Aiello-Vaisberg (2005, p. 01), em seus estudos sobre Sofrimento Humano e Exclusão Social, mostra que somente a partir de meados do século passado:

[...]que os ‘movimentos sociais’ vêm ganhando força, entre os quais se encontram aqueles das mulheres, negros, homossexuais, deficientes, psiquiatrizados e outros, que tanto reivindicam o atendimento de carecimentos específicos como lutam contra práticas discriminatórias que conspiram contra sua inclusão social.

Lemos (2004) comenta que os movimentos sociais se confundem com a história das civilizações e completa que, via de regra, os movimentos sociais estão presentes em maior ou menor grau em sociedades nas quais as relações sociais se constroem de contradições e conflitos. Em cada tempo histórico, o que dá sentido aos movimentos sociais são as lutas organizadas e coletivas que, a partir de uma determinada visão de mundo e interesse, movem-se com o propósito de conservar ou mudar as relações sociais. A existência de um movimento com o propósito de mudança dá-se sempre em situações concretas em que pessoas, por se sentirem oprimidas por algum motivo, e que se percebiam identificadas como grupo ou classe, organizam-se em ações coletivas para lutar e mudar as relações de opressão e quase sempre estes movimentos estão associados à conquista de cidadania.

A tão proclamada inclusão social não deve se tornar mais um chavão conceitual. O termo ‘inclusão’ tem sido intensamente usado e se banalizou de uma forma tão séria ao ouvirmos o seu uso indiscriminadamente em discursos, sem que ocorram junto com eles ações efetivas.

O que se pondera nessas reflexões é, sobretudo, a proposta de superação de preconceitos em favor de avanços no sentido de palavras e

atitudes de inclusão. As pessoas com deficiência precisam ser contextualizadas no momento histórico e social em que estão inseridas, pois estes indivíduos não são abstrações, são indivíduos com necessidades concretas, assim como todos nós (RODRIGUES, 1998).

Olhar o ser humano sempre da mesma maneira, sem perceber a individualidade existente em cada um ainda parece ser uma questão a ser resolvida após anos de estudos e discussões. Com efeito, se as diferenças existem, precisam ser respeitadas e consideradas nas suas individualidades, pois o respeito ao outro pode ser um dos caminhos para uma convivência solidária e, porque não dizer preparar para uma inclusão no sentido verdadeiro do termo.

Presoto (2005, p.35) comenta que se deve observar e respeitar é a diferença entre as pessoas, sendo esta pouco considerada. “A normalidade vem contaminada por julgamentos que nem sempre condizem com a realidade vivida pelas pessoas”, isto quer dizer que sequer é levantada a suspeita da possibilidade de encontrarmos potenciais nas pessoas com deficiência, pois estas são consideradas pelos “normais” como dependentes, improdutivas e sem perspectiva social.

Somos diferentes uns dos outros, mas ao mesmo tempo pertencemos a uma mesma espécie, o que numa certa perspectiva nos uniformiza, caracteriza uma unidade humana formada na diversidade. Morin (2000) discute a questão sobre unidade e diversidade humana para compreender o humano. Para ele o ser humano é complexo, pois é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, e esta complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. “ ‘Complexus’ significa o que foi tecido junto, de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo” (MORIN, 2000, p.38).

Morin (2000, p.48) comenta ainda que conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Todo conhecimento gerado no século XX, em todas as áreas reafirma o pensamento anterior, mas ao invés de entender o ser humano como um ser global, inteiro, houve uma fragmentação. “Paradoxalmente, assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes”.

Existem pessoas altas, baixas, magras, gordas, que enxergam, que não enxergam, que falam, que ouvem, que não ouvem, e a proposta de romper paradigmas – que interpretam os modelos de economia, de organização política, de trabalho, de educação, de saúde, entre outros, representa uma possibilidade de construir um novo pensamento sobre o mundo, para além da concepção de mundo estereotipado e preconceituoso. A rotulação deve ser evitada, senão abolida, pois os rótulos enfatizam as limitações, subestimando as capacidades e potencialidades do indivíduo. “É impossível supor uma sociedade de igualdades, que impeça a possibilidade da diferença, sem que este pensamento conduza a concepções totalitárias e desrespeitadoras da natureza humana” (MENEGHETTI, 2004, p.112).

É neste momento que podemos pensar em um conceito de inclusão, que se expande à medida que não somente defende grupos de pessoas com deficiência, mas também reivindica igualdade de direitos para todos os cidadãos que, por um motivo qualquer, estejam excluídos de um ambiente social e dos serviços oferecidos pela sociedade. Caminha, portanto, no sentido de uma “sociedade para todos” e desta maneira o reconhecimento de que a sociedade deve ser plural e aberta às diferenças.

Pensar numa prática igualitária e possibilitar acesso contínuo aos espaços comuns da vida social, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, é uma proposta de ressignificação de valores. Ações isoladas não conseguirão

atingir os objetivos a que se propõe a inclusão. Olhar para as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições e perceber não a limitação, nem a desvantagem, mas capacidades, possibilidades, potencialidades, ou seja, sua essência, contribui para a efetivação de um processo inclusivo de fato. Caminhamos, assim, no sentido de assegurar a equiparação de oportunidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência e, sobretudo, a oportunidade de superar as barreiras do preconceito em favor de avanços no sentido não só de palavras, mas, principalmente de atitudes de inclusão e de respeito à vida no seu significado social pleno, no que concerne a valores, direitos e deveres que garantam a dignidade de ‘ser humano’ e cidadão.

Um dos ‘locus’ da construção da idéia de corpo e de individuo é a escola. Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão sobre a instituição escolar e seu papel no processo de inclusão social.

A deficiência, enquanto tatuagem da exclusão, reproduz e manifesta-se no sistema escolar. As relações estabelecidas na escola operam com o mecanismo de classificação de seus alunos, em que uns são eficientes e, em contrapartida, outros são deficientes. A escola tem funcionado como veículo de segregação e exclusão da deficiência onde temos a reprodução e a constituição social da deficiência incorporada como um estado presente no próprio ser humano (RODRIGUES, 1998).

Morin (2000, p. 55) diz que “(...)cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”. O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Dessa maneira, a condição humana deveria ser objeto essencial de todo ensino.

2.2- ESCOLA: espaço de inclusão/exclusão

A escola tornou-se, ao longo da história, reprodutora das relações discriminatórias, estigmatizantes e preconceituosas ocorridas fora da mesma, assim como uma das responsáveis pela estruturação e

manutenção dos valores sociais. Mas ao mesmo tempo constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. Gonçalves (1994) comenta que as práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante.

Em cada época o ser humano apresenta formas diferentes de dominação e de “controle de corpos”¹⁴. A História da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, social, política ou cultural das pessoas com deficiência. As explicações sobre a existência da deficiência foram agrupadas em modelos místico, biológico e social, variando de acordo com os contextos sociais.

Em um breve percurso a respeito da pessoa com deficiência, podemos entender que sua sobrevivência ao longo da história da humanidade é produto de vários séculos marcados pelo abandono, pelo extermínio, pela institucionalização e integração até chegarmos à atualidade com uma proposta de mudança - a inclusão.

No período primitivo, homens e mulheres eram nômades e, devido aos deslocamentos constantes, abandonavam aqueles que não podiam acompanhar o ritmo do grupo. Na Antiguidade, verificou-se a valorização do corpo perfeito e da força física em que o objetivo era a defesa da Pátria. Crianças nascidas com algum ‘defeito’ que fugissem ao ideal proposto da época eram eliminadas. Já no Cristianismo, principalmente na Idade Média, a pessoa nascida com alguma deficiência era vista como fonte de pecado, pois a imagem da perfeição era a oportunidade de atingir o reino celeste, o divino. Aqueles que tinham características biologicamente diferentes eram pessoas que carregavam em seu corpo um sinal de castigo para expiação de seus pecados ou de seus ancestrais.

Apesar de este corpo ser visto como fonte de pecado, a Igreja ‘usou’ a deficiência como instrumento para despertar no povo o

¹⁴ Termo utilizado por Foucault.

sentimento de bondade e de caridade, dando fim aos tempos de infanticídio e extermínio de deficientes.

Silva (1987, p. 221) comenta a passagem da Idade Média para o Renascimento:

Na penosa histórica do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como “Renascimento” – época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada ao homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral.

O místico deu lugar ao científico e o que se verificou neste novo cenário foi que a deficiência passou a ser vista como uma doença crônica e a pessoa com deficiência um ser inválido e incapaz, que pouco contribuiria para a sociedade. Este período caracterizou-se por uma abordagem na qual a deficiência estava em primeiro plano em relação à pessoa humana, sendo que o “problema” estava no sujeito, e, portanto, seria este sujeito que deveria ser tratado. Este modelo médico via a deficiência como um defeito da própria pessoa, situando nela todos os esforços para “recuperá-la” ou ainda “reabilitá-la”. Os programas de reabilitação esforçam-se pela ‘cura’, buscando uma aproximação maior possível com o que é considerado normal.

O olhar do ser humano desvia-se do céu para a terra, valorizando a realização terrena e o indivíduo. Com o progresso das ciências – nos séculos XVIII e XIX - e uma nova visão do processo produtivo voltado para a acumulação de lucros, a razão passa a imperar e o corpo torna-se um objeto mensurável e possível de ser controlado (FOUCAULT, 1991). Neste modelo, aqueles que não se ajustassem à produção eram considerados um peso para o sistema, sendo internados em asilos, manicômios, hospícios e outras instituições, pois a organização social da época era baseada na homogeneização e racionalização.

Com o novo modo de produção, e com as idéias de modernização e racionalização do século XIX, a escola tinha como propósito reproduzir o modelo laboral que a sociedade exigia – agrupar crianças em classes homogêneas, as quais deveriam acompanhar o mesmo currículo, a mesma metodologia de ensino, sendo determinado a todos o mesmo ritmo de aprendizagem – esta era a nova ordem estabelecida. Segundo Kassar (2004, p. 19), a marca da exclusão no contexto da educação aparece explicitada no Decreto Lei 1216 de 1904 do Estado de São Paulo:

Não serão matriculados, e portanto não entrarão no sorteio: a) As crianças com idade inferior a 6 anos incompletos [...]; c) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante [...]; e) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação.

Nesta época havia pouca tolerância e apreço às diferenças, apartando aquelas pessoas ‘divergentes’ da organização social. Iniciavam-se, de forma gradativa e progressiva, as primeiras instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência (KASSAR,2004).

A ampliação ao atendimento a essas pessoas acompanhou o crescimento da escolarização no desenvolvimento das transformações sociais do país. Este tipo de atendimento nasceu não para dar às crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola, mas porque essas crianças eram determinadamente impedidas a se inserirem nos processos regulares de ensino.

Essas primeiras instituições especializadas corresponderam inicialmente às oportunidades educacionais das famílias mais abastadas, mas foram se transformando em um espaço de isolamento e exploração das pessoas com deficiência. Com o tempo, este modelo espalhou-se por vários países do mundo, fortalecendo-se no início do século XX.

No Brasil, a chamada fase de segregação do sistema escolar concentrou-se nos anos 60, com as escolas e classes especiais. As escolas especiais eram predominantemente desenvolvidas como instituições de caráter filantrópico, multiprofissional, reunindo atividades de assistência, reabilitação, saúde, tendo como sua principal meta os atendimentos terapêuticos em detrimento ao educacional - e as classes especiais, como o próprio nome sugere, eram salas dentro das escolas comuns. O sistema educacional subdividiu-se em dois sistemas funcionando paralelamente e sem ligação um com o outro, a chamada educação especial e a educação comum. Além disso, o próprio sistema escolar para os cidadãos 'comuns' mostrava-se cada vez mais excludente.

Consideravam-se integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adequar-se à escola como essas se apresentavam, portanto, sem modificações no sistema. A maioria dos alunos que percorriam um currículo especial não conseguia chegar aos níveis mais elevados de ensino.

Observamos que de criatura de Deus a seres amaldiçoados, improdutivos e incapazes, a pessoa com deficiência sempre esteve no lugar do diferente. A diferença existe, ela é incontestável. Não podemos definir deficiência como uma diferença negada, algo pertencente ao outro. Uma pessoa pode ser diferente da outra, e não desigual. Com essas reflexões firmaram-se os princípios da alteridade, da diversidade, da igualdade e o fortalecimento do movimento de inclusão.

2.3- A Inclusão como Movimento Social

A inclusão como movimento social se intensificou na segunda metade da década de 80, mais precisamente no ano de 1981 quando a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou como 'Ano Internacional das Pessoas com Deficiência' e lançou em 1982 um programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência - a

igualdade de oportunidade para todos. Esse movimento favorece a mudança de enfoque, apoiando-se nos direitos iguais e não mais na benevolência determinada em épocas anteriores. Uma série de documentos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, especialmente, a Declaração de Salamanca (1994), consolidaram os princípios de inclusão. Esses princípios defendem que a sociedade deve fornecer condições para que todas as pessoas tenham possibilidade de ser agente ativo na sociedade. Assim, o fenômeno da inclusão toma outra dimensão e desta vez de ordem global, fazendo com que os governos sejam obrigados a preparar todas as escolas para receber todos os alunos, num efetivo e verdadeiro processo de inclusão.

A Declaração de Salamanca aconteceu na Espanha, reunindo delegados de 88 países, os quais referendaram um conjunto de princípios e diretrizes cujo paradigma fundamental é a educação como direito, numa concepção de escola inclusiva. A escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades do alunado, respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas (FAVERO, 2004).

No Brasil, a incorporação das diretrizes internacionais representou uma mudança no panorama educacional. Em primeiro lugar a Constituição Federal promulgada em 1988 e em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), sancionada em 1996. Para alguns estudiosos, tanto a Constituição Federal quanto a LDB de 96 têm sido interpretadas como não incentivadoras da inclusão, isso porque a lei não incorpora dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional. Ambas definem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. A polêmica é instalada, pois de um lado abre-se uma 'brecha' para a recusa da criança com deficiência – incluindo também o aluno com altas habilidades e de condutas típicas, e de outro lado, a Lei 7.853 dizendo que essa recusa é crime passível de prisão. Entende-se que

nenhuma lei pode ser analisada fora do contexto dos princípios da Constituição Brasileira, pois são estes os princípios que regem a sociedade brasileira como isonomia, cidadania, convivência justa, dignidade da pessoa humana, solidariedade, justiça social, e não a discriminação.

O tema não é novo. Durante séculos o debate inclusão/exclusão esteve centrado sobre a natureza humana. Documentos por si só não resolvem todos os problemas de marginalização, preconceito, estigmatização que a pessoa com deficiência sofre dentro e fora da escola, pois o processo de exclusão é anterior ao processo de escolarização. É preciso compreender séculos de história.

Vários autores nacionais e internacionais (Hewart, 2003; Hegarty, 2003; Roldão, 2003; Rodrigues, 2001; Perrenoud, 1996;) vêm nos mostrando que os educadores devem estar dispostos às mudanças e conceber a educação da pessoa com deficiência a partir de uma visão mais ampla, ou seja, não só educativa, mas também social, cultural e política, com o objetivo de desenvolver e respeitar suas potencialidades, aprimorando a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Pensar a prática pedagógica a partir de um novo eixo de compreensão pautado na inclusão social leva-nos a buscar novas formas, métodos e organizações que possam dar conta do desafio de transformar o contexto cotidiano das práticas escolares, historicamente reprodutoras da exclusão cultural, artística e social dos educandos.

A escola tem sido palco principal de onde partem as discussões sobre inclusão. A figura da criança deficiente, antes ausente ou à margem dos bancos escolares, hoje se ilumina no contexto escolar. Esta luz é bem vinda e expõe muitas falhas do sistema educacional inclusivo. Preconceito, despreparo, pouca receptividade à diversidade ainda são muito fortes nas práticas sociais (VILELA, 2007).

Podemos afirmar que o discurso que se faz sobre inclusão não é homogêneo, mas confuso, conflituoso e ainda fragmentado, mesmo entre aqueles que defendem a idéia. Faz-se necessária uma discussão global, envolvendo profissionais, familiares, comunidades, pois ocorrem muitas incertezas. Quanto a isto Carvalho (2004, p. 54) diz que temos que ir mais além:

Se não tivermos coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que a inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica. Os sujeitos permanecem excluídos.

Evidencia-se na atualidade um grande desafio à educação, o de garantir a todas as crianças e adolescentes, o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar e dar respostas às necessidades educacionais a todos os alunos. Alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação, condutas típicas de síndromes, transtorno de comportamento, deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente, têm estado no centro das discussões acadêmicas e de políticas públicas do país (CARVALHO, 2004).

Após estas reflexões entendemos que a formação do profissional de Educação Física tem passado por diversas transformações e enfrentado muitos desafios. Sendo a Educação Física uma disciplina curricular que atua junto ao ser humano, não poderá ficar indiferente ou neutra a este movimento de Escola Inclusiva e, principalmente, levar os professores a um repensar acerca dos limites e possibilidades de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, abrindo novos caminhos frente ao exercício do direito à alteridade.

III- OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1- A Pesquisa

Preocupada com o estabelecimento de uma estratégia de pesquisa que possibilitasse o surgimento das manifestações simbólicas de subjetividades grupais, optou-se por uma pesquisa de concepção qualitativa que permitiu o contato com o imaginário de universitários de Educação Física sobre pessoas com deficiência.

Barreto (2006, p.46) diz que nesta concepção tanto o distanciamento quanto a neutralidade, característicos de uma abordagem positivista, não são priorizados, pois considera-se o produto da investigação justamente o acontecer do qual fazem parte o pesquisador e o pesquisado. A autora comenta ainda que “interessa assim, não um objeto, comportamento, mas um conjunto daquilo que surge no acontecer do encontro e que se processa no campo intersubjetivo”.

O uso do Procedimento Desenho-Estória com Tema, considerado como um recurso mediador, permitiu que entrássemos em contato com o imaginário destes estudantes. Escolhemos trabalhar com 30 universitários de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior em que sou docente e ministro a disciplina Educação Física Adaptada.

A pesquisa justifica-se pela necessidade da abertura de novos horizontes frente ao desafio da aceitação da alteridade e a valorização da diversidade na formação de futuros profissionais na área da educação.

3.2- Objetivo Geral

O objetivo deste estudo consiste em investigar o imaginário de universitários de Educação Física em relação às deficiências, a partir da identificação das produções imaginárias e da captação dos campos

psicológicos não conscientes, segundo os quais se organizam no imaginário coletivo.

3.3- Estratégias Teórico- Metodológicas

A noção de imaginário coletivo tem sido usada, a partir da depuração crítica e teórica do conceito de representações sociais, após estudos de Moscovici e de sua colaboradora, Denise Jodelet¹⁵.

Segundo Aiello-Vaisberg (2006), a utilização do termo imaginário coletivo tem sido adotada por estudiosos, pois se trata de uma produção coletiva que se aproxima do acontecer humano e traz um espaço para o campo afetivo emocional e as dimensões subjetivas. O imaginário pode ser entendido como formas de pensamento-sentimento.

Aiello-Vaisberg (2006), comenta que o conceito de representação social foi proposto por Moscovici nos anos sessenta e refere-se a um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas na vida cotidiana. Comprometido com a idealização e uso de uma ferramenta conceitual que visa à análise e intervenção sobre a realidade social, tal movimento originou uma vasta produção sobre a exclusão, que abrange estudos relativos aos atores e vítimas da exclusão, tais como delinqüentes, crianças de rua, homossexuais, deficientes, entre outros.

No avanço de estudos sobre conceito de imaginário e representação social, permitiu-se perceber que, em representações sociais, há um distanciamento em relação às dimensões subjetivas e do acontecer humano, não deixando nenhum espaço ao plano afetivo - emocional, como se este não trouxesse efeitos.

Como as dimensões intersubjetivas do ser humano são alvo de nosso interesse, adotamos o termo imaginário coletivo para estudar universitários de Educação Física. Para analisarmos o imaginário

¹⁵ Consultar a Livre – Docência da Professora Tânia Maria José Aiello-Vaisberg. (1999)

desses estudantes sobre as pessoas com deficiência, utilizamos o Desenho-Estória com Tema como um recurso facilitador dialógico.

O Desenho-Estória com Tema foi desenvolvido por Aiello-Vaisberg (1999) a partir de procedimento diagnóstico criado na Universidade de São Paulo por Walter Trinca (1976). É um procedimento de uso fácil, cujo rigor e potencialidade heurística têm sido comprovados, adaptando-se facilmente à pesquisa de diferentes objetos sociais em grupos de sujeitos com características variadas (AIELLO-VAISBERG, 1999).

Este recurso pode ser usado em qualquer faixa etária, em diferentes condições psicopatológicas e vivenciais o que lhe confere grande versatilidade. Como estratégia de investigação clínica, que tem por base os desenhos livres e a invenção de histórias, consiste na solicitação de um desenho especificado em termos temáticos e na escrita de uma história sobre a figura desenhada. O recurso apresentado também traz aos sujeitos pesquisados e, ao pesquisador, uma situação favorável de expressão emocional. Os desenhos e histórias elaboradas, depois são lidos e analisados num contexto também grupal de pesquisadores, no qual o foco é a captação do imaginário coletivo dos sujeitos pesquisados sobre o tema em questão.

No presente caso, solicitei aos estudantes que desenhassem e escrevessem uma história sob o tema “uma criança com problema”, para analisar a visão desses universitários em relação às deficiências.

Tanto as produções gráficas como as produções verbais são consideradas mensagens com as quais o sujeito responde às solicitações do pesquisador. O objetivo de utilizar este procedimento é estabelecer uma comunicação, um contato com o grupo pesquisado, deixando claro aos alunos que o interesse não é terapêutico e sim a pesquisa do sujeito coletivo.

As produções dos Desenhos-Estórias com Tema foram analisadas a partir da ‘Teoria dos Campos’ elaborada por Herrmann (1984). Segundo o autor, essa teoria é um veículo de comunicação conceitual que permite um manejo metodológico, propiciando novos significados aos temas emergentes.

Resolvemos enunciar a instrução para os alunos, sujeitos desta pesquisa, dizendo que desenhassem uma ‘criança com problema’, e não ‘uma criança com deficiência’, porque o tema da deficiência já estava implícito na disciplina ministrada. Esse fato por si só, já apontava para os alunos que o tema da deficiência estava em pauta.

Para identificar as concepções sobre ‘uma criança com problema’ pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, procedemos à análise do material em duas etapas. Inicialmente, fizemos uma leitura livre, buscando identificar as concepções presentes no imaginário coletivo dos alunos colaboradores da pesquisa. Baseadas em experiências anteriores (Borges, 1998; Martins, 2007), sabíamos que, provavelmente, concepções sobre dificuldades humanas organizam-se ao redor de quatro dimensões: *definição do problema, causalidade, conseqüências e solução*. Desse modo, buscamos identificar as produções imaginárias ao longo desses quatro eixos. Numa segunda etapa, já bastante familiarizada com os Desenhos-Estórias dos alunos, realizamos a análise do material, visando captar os campos psicológicos não conscientes a partir da Teoria dos Campos de Herrmann (1984). Deixamo-nos guiar por suas recomendações ou “palavras de ordem”: *deixar que surja; tomar em consideração e completar a configuração de sentido*. O primeiro – *deixar que surja* – corresponde ao deixar-se impressionar emocional e intelectualmente pelo material; o segundo passo é *tomar em consideração* aquilo que se destacou, permitindo o surgimento de associações livres de idéias e emergência de emoções; em seguida chegaremos a “*completar a configuração de sentidos*”, vale dizer, a captar as regras afetivo-emocionais segundo as quais os campos estão estruturados.

IV- AS CONCEPÇÕES DO IMAGINÁRIO

4.1- Identificando as Concepções do Imaginário

Para identificar as concepções dos sujeitos sobre a deficiência, fizemos uma análise de conteúdo dos Desenhos-Estórias buscando captar as seguintes dimensões: *definição, causa, consequência e solução*, seguindo as orientações de Martins (2007).

Para que possamos ter clareza do material encontrado, organizamos a análise em quadros. O Quadro 1 apresenta *definições, causas, consequências e soluções* por participante e os Quadros 2, 3, 4 e 5 apresentam a identificação das dimensões encontradas, à esquerda, e os Desenhos-Estórias, identificados pelos sujeitos (letra S), seguidos pelo número, à direita.

O objetivo deste estudo foi investigar psicanaliticamente o imaginário de estudantes de Educação Física em relação à deficiência. Aiello-Vaisbeg (1999); Aiello-Vaisberg, Machado & Ambrosio (2003), apoiadas nas teorias de Bleger (1963) e Politzer (1929), entendem que a essência do método psicanalítico está em assumir uma postura de que não existem limites para se compreender a conduta humana.

Importante salientar que alguns materiais podem se repetir em mais de uma categoria.

4.2 – O que encontramos

Em suas produções imaginárias, os participantes da pesquisa consideraram ‘criança com problema’, aquela pessoa com deficiência, predominantemente física. Aparecem, em menor número, a deficiência mental e a deficiência visual. Por outro lado, outras condições, tais como pobreza, orfandade e vitimização por maus tratos são também lembradas para definir a criança com problema.

No conjunto de respostas referentes aos tipos de *causa* aos quais é atribuído o problema, constatamos que, em sua grande maioria,

as *causas* são indefinidas. Em seguida aparecem a causa adquirida proveniente de acidentes automobilísticos e violência doméstica. Outros relacionam *causa* às deficiências congênitas e desigualdade social.

Entre as *conseqüências* mais enfatizadas encontramos os fatores psicossociais como o preconceito, exclusão e discriminação. Observou-se também, como *conseqüência*, as dificuldades de acesso.

Finalizando a identificação das concepções sobre deficiências, cabe analisar as possíveis *soluções* dadas pelos alunos. Não podemos deixar de apontar pontos importantes sugeridos, como acessibilidade física, superação do problema pelo esporte e pelo estudo, profissionais mais atentos e conscientes. Nas histórias analisadas encontramos muitas situações sem '*soluções*' definidas.

QUADRO 1 – AS CONCEPÇÕES DO IMAGINÁRIO

SUJEITO	DEFINIÇÃO	CAUSA	CONSEQUÊNCIA.	SOLUÇÃO
S1	Criança com deficiência	Causa indefinida	Exclusão	Indefinida
S2	Criança com deficiência	Causa indefinida	Preconceito	Solidariedade
S3	Criança com deficiência física	Causa indefinida	Dificuldade de acesso	indefinida
S4	Criança com Deficiência visual	Causa indefinida	Indefinida	Direitos iguais
S5	Criança pobre	Desigualdade social	Falta de estudo	Indefinida
S6	Indefinida	Indefinida	Indefinida	Indefinida
S7	Criança com deficiência mental	Causa indefinida	Preconceito	Indefinida

S8	Criança com Deficiência	Causa indefinida	Dificuldade de acesso	Acessibilidade
S9	Criança com deficiência física	Causa indefinida	Dificuldade de acesso	Acessibilidade
S10	Criança com deficiência física	Nascença	Preconceito na escola/ exclusão	Indefinida
S11	Criança com deficiência	Causa indefinida	Exclusão/falta de preparo profissionais	Intervenção profissional
S12	Criança com deficiência física	Causa indefinida	Dificuldade de acesso	Superar as barreiras
S13	Criança com deficiência física	Paralisia infantil	Indefinida	Superação - esporte
S14	Criança com deficiência física	Acidente automobilístico	Não aceitação da deficiência Exclusão	Aceitação da deficiência
S15	Criança com deficiência física	Acidente	Exclusão/falta de amigos	Indefinida
S16	Criança não amada afetivamente	Rejeição	Exclusão	Profissionais atentos
S17	Criança com deficiência	Desigualdade social	Falta de acesso discriminação; Exclusão	Luta pelos direitos
S18	Criança com deficiência física	Nascença	Preconceito Falta de acesso	Indefinida

S19	Criança com deficiência física	Acidente	Indefinida	Superação - esporte
S20	Criança com tendência anti-social Criança com deficiência física	Não definida	Fatores Psicossociais	indefinida
S21	Criança com deficiência física.	Nascença	Limitação nos movimentos	Aceitar a deficiência
S22	Criança com deficiência física	Não definida	Não anda, não fala, sem contato com o mundo	indefinida
S23	Criança com deficiência física	nascença	Dificuldade no andar	Aceitar a deficiência
S24	Criança órfã	Indefinida	Abandono	Ter uma família
S25	Criança vitimizada por maus tratos	Violência doméstica	Dificuldade de andar	Superação - estudo
S26	Pessoa obesa	indefinida	Exclusão, discriminação	Superação
S27	Criança com deficiência física	Acidente Automobilístico	Falta de acesso Preconceito	Sociedade inclusiva -

S28	Criança vitimizada por maus tratos	Violência doméstica	Marginalidade	indefinida
S29	Criança pobre	Desigualdade social	Exclusão social	Direitos iguais
S30	Criança com deficiência	Causa não definida	Falta acesso nas escolas	esporte

Mostramos a seguir a análise realizada, iniciando pela *definição* do que é problema para os participantes da pesquisa. Identificamos primeiramente as histórias e depois relacionamos essas produções com o material gráfico.

4.3- DEFINIÇÕES

Observamos no Quadro 2 que 47% dos participantes da pesquisa tendem a pensar na '*criança com problema*' primeiramente focando a deficiência física, representados tanto no material gráfico quanto nas histórias. Em seguida, 30% definem '*a criança com problema*' como deficiente, não especificando o tipo. A análise realizada, comparando as histórias com o material gráfico, apresentou dois (02) desenhos retratando a deficiência visual, dois (02), a deficiência física, um (01), a deficiência mental, um (01), desenho traz deficiências sensorial e física. Como pudemos observar, nos dois grupos aparecem a pessoa com deficiência para identificar a criança com problema. 20% do material analisado constam como *definição* a desigualdade social e crianças vitimadas por maus tratos. Percebe-se que tanto as produções gráficas quanto as histórias dos sujeitos identificados neste grupo se

relacionam. Um participante (3%) apresenta definição do problema a obesidade e um participante (3%) não define uma criança com problema.

QUADRO 2 . DEFINIÇÃO SOBRE CRIANÇA COM PROBLEMA

IDENTIFICAÇÃO (GRUPO)	NÚMERO DOS DESENHOS-ESTÓRIAS	%
DEFICIÊNCIA FÍSICA	S3,S9,S10,S12,S13,S14,S15,S18,S19,S20,S21,S22,S23 S27	47%
OUTRAS DEFICIÊNCIAS	S1,S2,S3, S4, S7, S8, S11, S17, S20, S30	30%
MAUS TRATOS, DESIGUALDADE SOCIAL	S5, S16, S24, S25, S28, S29,	20%
OUTROS	S26	3 %
INDEFINIDA	S6	3%

4.4- CAUSAS

No material encontrado, representado no Quadro 3, 16% das histórias relacionam as *causas* à deficiência adquirida, aparecendo itens como atropelamento e acidentes automobilísticos. 13% é atribuído às deficiências congênitas, e em 20% encontramos a desigualdade social e o abandono familiar no material analisado e 50% não definem a *causa* do problema.

Relacionando as histórias com o material gráfico, o grupo que se refere às causas adquiridas retratam nos desenhos crianças com deficiência física, sendo 2 (duas) delas amputadas, utilizando-se de recursos técnicos para se locomover, como perna mecânica e cadeira de rodas. Já em relação à causa congênita, mais uma vez encontramos a deficiência física sendo retratada e utilizando-se de recursos técnicos como andadores, bengala e cadeira de rodas. No 3º grupo, que se refere à desigualdade social e abandono familiar, os desenhos são representados com crianças vendendo balas no semáforo e dormindo na rua, enroladas em jornal.

Em um número muito alto as causas do problema são indefinidas. No material gráfico, o que chamou atenção foram crianças com deficiência física aparecendo em maior número, seguido de pessoas com deficiência visual e dois desenhos representam crianças solitárias.

Esta indefinição provavelmente deve-se a um certo desconhecimento por parte dos alunos, pois a pesquisa foi aplicada no início do ano letivo.

Observamos que mais uma vez a deficiência física está presente no imaginário coletivo dos estudantes de Educação Física.

QUADRO 3. CAUSAS DO PROBLEMA

IDENTIFICAÇÃO (GRUPO)	NÚMERO DOS DESENHOS-ESTÓRIAS	%
ADQUIRIDAS	S13, S14,S15,S19,S27	16%
CONGÊNITAS	S10,S18,S21,S23	13%
DESIGUALDADE SOCIAL, ABANDONO FAMILIAR	S5,S16, S17,S25, S28, S29	20%
INDEFINIDAS	S1,S2,S3,S4,S6,S7,S8,S9,S11,S12, S20,S22 S24,S26,S30	50%

4.5- CONSEQUÊNCIAS

Entre as *conseqüências* mais enfatizadas, 57% das histórias produzidas pelos estudantes apontam os fatores psicossociais relacionados ao preconceito, discriminação e a exclusão. Encontramos 40% das histórias referindo-se às dificuldades de acesso e, como podemos observar no Quadro 4, 14% das *conseqüências* são indefinidas.

Relacionando as histórias com os desenhos, encontramos no grupo 1 (fatores psicossociais) que os estudantes representaram em seus

desenhos o que contam em suas histórias, crianças isoladas, tristes, vítimas de preconceito e excluídas do grupo de amigos. No grupo 2 (dificuldade de acesso), todos os desenhos retratam a dificuldade de acessibilidade, como pessoas em cadeiras de rodas deparando-se com escadas e subidas íngremes.

QUADRO 4. CONSEQUÊNCIAS DE TER O PROBLEMA

IDENTIFICAÇÃO (GRUPO)	NÚMERO DOS DESENHOS-ESTÓRIAS	%
FATORES PSICO-SOCIAIS	S1,S2, S5, S7,S10, S11, S14, S15, S16, S17, S18, S20, S24, S26, S27, S28, S29	57%
DIFICULDADE DE ACESSO	S3, S8,S9, S12, S17, S18, S21, S22, S23, S25,S27, S30	40%
INDEFINIDA	S4, S6,S13, S19,	14%

4.6- SOLUÇÕES

Nas histórias dos estudantes, 10% apontam os acessos como *solução ao problema* e 20% dos estudantes pesquisados apontam a superação pela prática do esporte e pelo estudo. Em 37% das produções escritas, não se apresentam soluções para os problemas, e em 33% apareceram soluções voltadas aos fatores psicossociais como a luta pelos direitos, direitos iguais e uma sociedade mais inclusiva.

Relacionando as histórias com os desenhos, percebemos que as *soluções* também não estão representadas no material gráfico.

QUADRO 5. SOLUÇÕES APONTADAS PARA O PROBLEMA

IDENTIFICAÇÃO (GRUPO)	NÚMERO DOS DESENHOS-ESTÓRIAS	%
ACESSOS	S8, S9, S12	10%
SUPERAÇÃO	S12,S13,S19,S25, S26, S30	20%
INDEFINIDA	S1,S3,S5,S6,S7,S10,S15, S18,S20, S22, S28	37%
OUTROS	S2,S4,S11, S16, S17, S21, S23, S24, S27,S29	33%

Esta exposição das concepções possibilitou um panorama do que as pessoas estudadas imaginam sobre deficiências. Notamos dois aspectos relevantes sobre os resultados. Os estudantes vêem a

deficiência como problema e a consequência deste olhar gera o preconceito, a exclusão e a discriminação. Outro dado que não podemos deixar de apontar é o grande número de histórias que não mencionam possibilidades de solução dos problemas. Entendemos que o número deve-se provavelmente a época em que aplicada a pesquisa.

Partindo para o próximo passo da pesquisa, apresentamos os campos psicológicos não conscientes sobre pessoas com deficiência detectados a partir das concepções apresentadas.

V- OS CAMPOS PSICOLÓGICOS

5.1- Apresentando Campos-Psicológicos

Uma vez identificadas as concepções imaginárias, procedemos à análise psicanalítica dos desenhos-estórias à luz da Teoria dos Campos, levando em conta que a descoberta dos campos não conscientes não é determinada pela quantidade de vezes que um tema aparece, mas pela intensidade da expressão ou da palavra (Martins, 2007). Quando delineados, os campos fornecem a compreensão do fenômeno estudado a partir das concepções elaboradas pelos indivíduos. Sua importância reside no fato de criarem as condições vivenciais assumidas pelos indivíduos.

A partir da investigação do campo psicológico não consciente organiza-se o imaginário coletivo e, que tem por base, a concepção blegeriana de que os fenômenos humanos são, em essência, também sociais, o que implica na possibilidade de pesquisas e intervenções clínicas serem realizadas não apenas no âmbito individual (AIELLO-VAISBERG (1999); MARTINS (2007); COUTO (2007).

Segundo Aiello-Vaisberg e Machado & Ambrósio (2003), toda conduta ou manifestação humana é um acontecer dramático. Dessa forma, a pesquisa psicanalítica não lida com dados e nem com resultados, mas com a experiência dramática vivida. Assim, o que é estudado é um acontecer que será compartilhado e, ao ser narrado e compreendido, poderá ser apreendido por pessoas que não estiverem presentes e que poderão usá-lo, se assim desejarem, para continuar a infundável rede do conhecimento humano.

Através da leitura e re-leitura dos Desenhos-Estórias e identificação das concepções do imaginário dos estudantes pesquisados, encontramos dois campos psicológicos os quais denominamos *deficiência como sofrimento humano* e, o segundo campo, *deficiência como problema técnico*.

O campo da “*deficiência como sofrimento humano*” subjaz às produções que expressam tristeza, rejeição e desespero. Nestas, a deficiência configura-se como condição essencialmente associada à angústia, que a nosso ver corresponde à possibilidade de assumir posturas sensíveis e cuidadosas diante da questão da deficiência.

O segundo campo chamado *deficiência como problema técnico*, identificado nas produções encontradas, revela estratégias defensivas que visam negar a importância afetivo-emocional ligada ao sofrimento, tornando a pessoa com deficiência objeto de ações essencialmente técnicas.

No imaginário coletivo dos sujeitos pesquisados, observamos o surgimento do mecanismo de defesa, ressaltando a negação da deficiência. O contato com a pessoa com deficiência se dá fundamentalmente através de estereótipos da deficiência associados à incapacidade, fragilidade, sofrimento. Vilela (2005) comenta que o uso de estereótipos serve ao propósito defensivo, ao manter a ilusão de controle do mundo externo e do mundo interno, sem o encontro verdadeiro com o outro, e do mesmo modo sem um encontro com as próprias experiências emocionais. O fenômeno observado aponta para a dificuldade em lidar com a diversidade de ser/estar no mundo.

5.2- A Deficiência como Sofrimento Humano

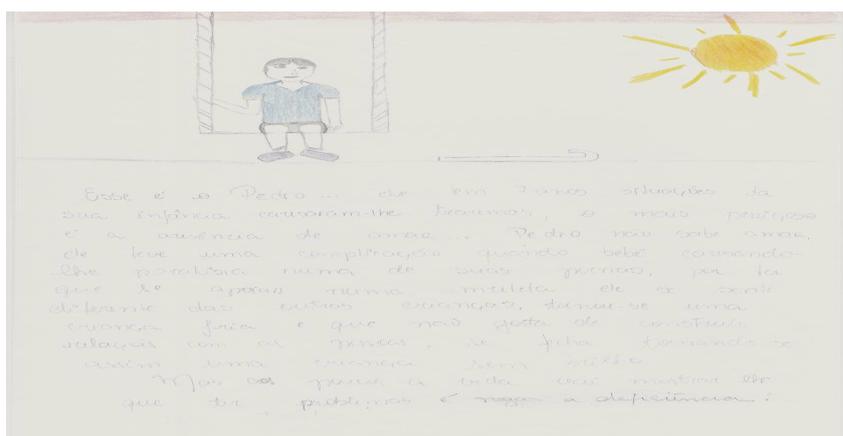
Os desenhos-estórias inseridos neste campo foram aqueles que abordaram a deficiência de um ponto de vista predominantemente físico, entrando em questão o estereótipo do corpo deficiente, ou seja, uma diferença visível e difícil de se aceitar. A dificuldade de aceitação se reflete em atitudes de preconceitos e estereótipos em relação à pessoa com deficiência. O material analisado aponta para o temor da diferença.

Temível porque revela a fragilidade do corpo e o fato de estarmos sujeitos a nos tornarmos vítimas da deficiência.

O preconceito é concebido como apropriação distorcida da realidade, através do qual se projeta em outro ser humano, grupo ou sociedade características não aceitas em si mesmo. O preconceito pode estar presente em ações, linguagens e atitudes dos indivíduos. Nas relações pautadas pelo preconceito, o outro é colocado como um mero objeto e não como sujeito ativo das relações sociais e subjetivas.

Convidamos o leitor a nos acompanhar em duas dessas histórias¹⁶.

“Esse é Pedro... ele tem 7 anos. Situações da sua infância causaram-lhe traumas, o mais perigoso é a ausência de amor... Pedro não sabe amar. Ele teve complicações quando bebê causando-lhe paralisia numa de suas pernas. Por ter que se apoiar numa muleta ele se sente diferente das outras crianças. Tornou-se uma criança fria e que não gosta de construir relações com as pessoas, se fecha tornando-se assim uma criança sem brilho. Mas aos poucos a vida vai mostrar-lhe que ter problemas é negar a deficiência”



¹⁶ Será respeitada a forma gramatical dos textos que compõem o ‘corpus’ analisado.

“Malu é uma criança de 7 anos, que logo que nasceu detectaram uma deficiência em seus membros inferiores e desde então, a família desesperada começou a procurar os mais variados tipos de tratamentos. Hoje Malu só consegue andar com o auxílio de botas ortopédicas e andador. E agora começou a enfrentar dificuldades impostas pela sociedade, o preconceito. Na escola, todos sentem pena ao invés de tratá-la normalmente, além da dificuldade de se locomover em lugares não adaptados.”



Os estereótipos são frutos de preconceitos e segundo Amaral (1994, p.18):

O preconceito pode ser aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente. Os estereótipos em consequência serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado...ou, de outro lado, o preconceito pode ser baseado em atitude comiserativa. Os estereótipos seriam: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro...

Amaral (1994) comenta que o uso de estereótipos protege e ao mesmo tempo aprisiona em uma forma restrita de apreensão do mundo e de compreensão do outro, pensando no próximo como um outro diferente. Quando as diferenças são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se somente as manifestações externas, deixando de valorizar e entender os sujeitos que produzem tais manifestações.

O preconceito contra pessoas com deficiência configurou-se como um mecanismo de negação social, uma vez que as diferenças são ressaltadas como falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve-se no próprio corpo do indivíduo (SILVA, 2006).

O corpo marcado pela deficiência, por estar fora dos padrões que a sociedade ocidental exige, lembra a imperfeição humana. Como essa sociedade cultua o útil e o indivíduo aparentemente ‘saudável’, aqueles que portam certa deficiência lembram a fragilidade que se quer negar.

Silva (2006, p. 427) comenta a respeito da não aceitação da deficiência: “(...)não aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade”. Silva (2006), continua dizendo que tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes.

5.3- A Deficiência como Problema Técnico

O segundo campo, que denominamos “*deficiência como problema técnico*”, mostra nas produções a preocupação com a resolução de problemas técnicos fundamentalmente ligados ao espaço físico. Isto traz à tona uma visão defensiva que visa negar a importância afetivo-emocional ligada ao sofrimento, tornando a pessoa com deficiência objeto de ações essencialmente técnicas.

Podemos citar as histórias seguintes como exemplo deste campo:



“Esta, infelizmente, é uma realidade de meu cotidiano, pois conheço uma instituição que diz ser inclusiva, porém não dá acesso total aos seus alunos com deficiência”.



“Pedro levava uma vida normal. Tinha todos seus membros do corpo em funcionamento. Devido a um acidente, perdeu metade de sua perna esquerda. Graças a uma tecnologia desenvolvida que temos atualmente, de usar uma prótese no lugar da parte que foi perdida da perna. Apesar de ter essa aparente limitação, ele teve coragem para provar a si mesmo que isso não seria motivo para ele largar mão de seus gostos. Sempre acostumado a praticar esportes, ele teve força para recomeçar uma nova fase de sua vida. Com um olhar mais maduro de tudo que nos acontece na vida e como reagimos a isso”.

Santos e Bartalotti (2003, p. 384), em seus estudos, comentam que a negação da deficiência concretiza-se em pelo menos três formas: a *atenuação*, a *compensação* e a *simulação*.

A *atenuação* refere-se aos comportamentos que buscam minimizar a diferença, negando ao diferente a afirmação de sua diversidade, pois esta é colocada como algo ruim que deve ser, como o próprio nome diz, atenuado. Os autores trazem o depoimento de uma

mãe numa sessão de orientação que realizaram numa instituição especializada:

“Depois que a gente coloca o filho em uma escola ,e conhece outras crianças, é que a gente vê que o problema do nosso não é tão grave assim. Tem criança com muito mais problemas, que não andam, não falam...”

A outra forma de negação é chamada *compensação*, e está relacionada aos comportamentos que buscam apresentar uma alternativa à diferença, no sentido de encontrar no diferente algo que seja bom, positivo. Como dizem os autores, é o espaço do “mas”...

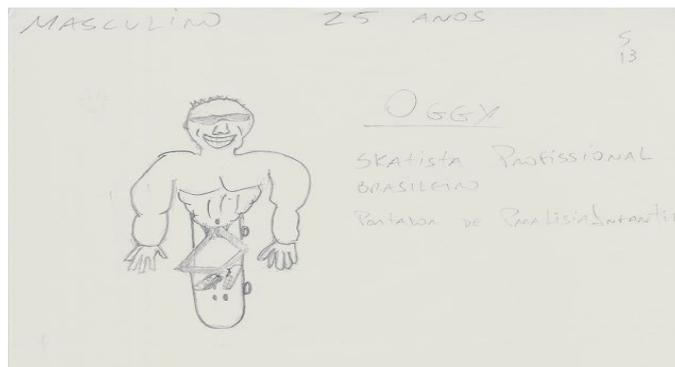
“Evidentemente, os portadores de Síndrome de Down têm limitações, mas não há notícias de um downiano que tenha inventado fantasmas apenas para abastecer sua conta particular”.

E outras palavras, “é Down, mas não é corrupto”. E por último, Santos e Bartolotti (2003) trazem a *simulação*, que significa a negação que busca, de uma maneira explícita, negar a diferença partindo do princípio de que alguma habilidade, característica ou ação do diferente pudesse ‘libertá-lo’ da generalização de sua condição. Os autores dizem que é o “como se”.

“R.M.S, de 19 anos, nadadora, treina todos os dias e transforma-se, quando está dentro da água. Nesta hora ninguém diz que ela possui a mentalidade de uma criança”.

Desta maneira, entendemos que no imaginário dos sujeitos pesquisados a negação da existência das pessoas com deficiência é clara.

Traremos mais uma de nossas histórias, tendo agora como ator Oggy, um ícone do esporte, retratado por um dos participantes da pesquisa.



“Oggy atualmente é um ícone do esporte principalmente na modalidade skate. Oggy era uma pessoa de baixa renda que utilizava o skate (um shape (madeira) com rodinhas) para se locomover, pois não tinha condições de comprar uma cadeira de rodas. Por influências sociais e destino, começou a praticar o esporte de uma forma adaptada que ele mesmo criou, abrindo portas para o esporte e quebrando paradigmas sociais e físicos. Um exemplo de pessoa, atleta e de vida”.

Carmo (2006, p. 56) mostra um aspecto importante do significado simbólico que o esporte tem na vida dos atletas com deficiência, e que os equívocos resultantes da relação sucesso e deficiência tem cegado esses indivíduos, não deixando que percebam a realidade desigual e conflitante em que vivem.

A crença tanto dos atletas ‘deficientes’ como de seus treinadores de que o sucesso nos esportes minimiza o processo histórico de discriminação e leva ao reconhecimento social é um grande equívoco, porque se assim fosse nossas medalhas de ouro paraolímpicos seriam ídolos nacionais ou garotos-propaganda de inúmeras empresas.

Esta postura que Carmo (2006, p. 56) critica principalmente em relação à mídia expressa claramente o preconceito e o descrédito desses atletas. “É como se afirmassem: vejam, mesmo sendo deficientes conseguiram as medalhas”.

Esta noção de deficiência que está sendo veiculada em primeiro plano é amplamente compartilhada pelo senso comum e remete a uma imagem social ambígua acerca da pessoa com deficiência, vista ao

mesmo tempo como frágil, mutilada e exemplo de força. Assim, a presença da pessoa com deficiência provoca uma variedade de comportamentos, revelando atitudes de negação à deficiência.

A partir do material analisado e dos levantamentos dos campos psicológicos, percebemos uma realidade emocional carregada de conflitos que, ao serem expressos, possibilitaram a abertura para algumas questões, para as quais tornam-se necessárias algumas reflexões. É neste sentido que caminho para as considerações finais deste estudo.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha proposta de pesquisa foi analisar o que é deficiência no imaginário coletivo de um grupo de jovens estudantes do 5º semestre de Educação Física. A intenção foi realizar um estudo psicanalítico de busca dos campos psicológicos não conscientes (Bleger 1963) das expressões dos alunos sobre deficiências, tendo em vista produzir conhecimentos que permitam aprimorar a formação de profissionais na área das ciências humanas.

A elaboração desta tese deu-me a oportunidade de refletir sobre a ressignificação da minha prática docente na disciplina que venho ministrando há alguns anos. Possibilitou momentos de lembranças de muitas aulas, dos posicionamentos e dúvidas dos alunos, e de uma significativa vivência que tive em um órgão de extensão da PUC-Campinas, denominado Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD), local de atendimento às pessoas com deficiência¹⁷.

Quando iniciei meu trabalho no CIAD, fiquei encantada com a proposta deste Centro, que era buscar condições que facilitassem o acesso das pessoas com deficiência aos direitos sociais, como educação, trabalho, lazer, saúde, ajudando-os na construção de sua cidadania, e também com o número de jovens universitários que davam suporte aos vários projetos por lá desenvolvidos, possibilitando que cerca de 600 pessoas fossem atendidas semanalmente, numa média de 1200 atendimentos¹⁸. Esses projetos eram elaborados pelos Coordenadores de área juntamente com os estagiários – voluntários e bolsistas – alunos de graduação, de diversos cursos da Universidade, tais como Artes, Educação Física, Psicologia, Terapia Ocupacional, Engenharia da Computação, Pedagogia, entre outros.

¹⁷ Neste momento, lembrei-me da visita da professora Dra. Tânia Mara Marques Granato. Ela veio conhecer o CIAD e teve a oportunidade de acompanhar um projeto que desenvolvia na piscina em 2006, com crianças de 4 a 8 anos com paralisia cerebral. Fui presenteada alguns dias depois com um lindo artigo intitulado “Um estranho Balé”, que deixo disponível aos leitores no anexo desta tese.

¹⁸ Muitos atendidos poderiam participar de mais de um projeto. Era muito comum que os alunos participantes do projeto de esportes, também participassem do projeto de informática, por exemplo.

Todo início de ano letivo na Universidade entravam novos estagiários no CIAD para atuar nos diversos projetos lá existentes. Eles revelavam inicialmente uma visão fragmentada das pessoas com deficiência, além de agrupar condições bastante diversas sob o mesmo rótulo da deficiência. No imaginário desses jovens estudantes, todas as pessoas com deficiência teriam as mesmas dificuldades e comportavam-se exatamente da mesma maneira.

À medida que os projetos se concretizavam, percebia que mudanças significativas ocorriam em todos os envolvidos nesse processo. Com relação à clientela atendida, o convívio constante com o ambiente universitário - alunos, funcionários, professores - e vivências em diferentes ambientes onde eram desenvolvidas as atividades - competições, visitas a parques, praças, bosques, museus - expunham esses indivíduos a uma riqueza de experiências físicas, psicológicas e sociais, às quais normalmente não tinham acesso, ampliando suas potencialidades e superando suas limitações.

Em relação aos estagiários, também ocorriam várias mudanças. De uma postura inicial de medo e curiosidade, estes alunos foram desafiados a se aproximar afetivamente, desenvolvendo uma atitude mais confiante, o que tornou sua participação mais efetiva. O contato com a pessoa com deficiência criava muitas vezes, nestes estagiários, a fantasia de que a comunicação não poderia ser estabelecida, era como se interlocutor e pessoa com deficiência fizessem uso de códigos e símbolos inacessíveis entre si. Aos poucos, a ruptura com os estereótipos iniciava-se e o contato com a deficiência deixava de ser ameaçadora.

É desejável que neste tipo de trabalho o estagiário perceba a pessoa com deficiência como indivíduo inteiro, completo, com o qual é possível interagir, desde que o primeiro se disponha a ir ao encontro do outro, com o qual é possível se comunicar, seja através da dança, da

música, do teatro, ou do esporte, de acordo com a disponibilidade interna de cada um (TOLEDO, 1998; 2003).

A convivência cada vez maior dos estagiários com as pessoas com deficiência favorecia a formação de novos conceitos, respeitando o grupo de acordo com suas possibilidades, configurando novos valores e possibilitando um crescimento individual e um amadurecimento do grupo.

Todos os projetos oferecidos pelo CIAD incluíam uma supervisão diária dos estagiários por um ou mais coordenadores, logo após a realização das atividades. Nesta reunião, o supervisor reavaliava e analisava, juntamente com o grupo de estagiários, as atividades desenvolvidas naquele período, sobretudo quanto a planejamento, estratégia e objetivos. Esse era um momento de reflexão e de aprendizado na medida em que possibilitava aos estagiários falarem da qualidade dos contatos que desenvolviam com as pessoas com deficiência, e os conflitos que este contato provocava.

Toledo (1998, p.93) realizou uma pesquisa com estagiários do CIAD e comenta que houve uma significativa modificação da visão do grupo em relação à deficiência:

A evolução da percepção que os estagiários têm dos portadores de deficiência pôde ser avaliada à medida que puderam resgatar as potencialidades da clientela, que deixou de ser vista como um amontoado de 'corpos deformados'....

Pude participar destes momentos de mudança dos estagiários em relação à deficiência. Eles passavam a reconhecer as pessoas com deficiência como um ser humano total, considerando as suas subjetividades e as suas potencialidades.

Sobre isso VILELA (2007, p.77) comenta:

No encontro com o outro é necessária a capacidade de reconhecer que não somos um corpo que funciona

isoladamente, uma individualidade igual a si mesma, ou seja, uma identidade onde nos reconhecemos, mas sim que para além desta individualidade somos também um permanente processo de subjetivação

Quanto à pesquisa que desenvolvi com universitários de Educação Física, pude constatar, a partir dos campos psicológicos não conscientes - “*deficiência como sofrimento humano*” e “*deficiência como problema técnico*” - que cada campo traz em seu bojo aspectos desta área de conhecimento e aponta tanto para questões nas quais a pessoa com deficiência seria abordada com técnicas especializadas, para diminuir os problemas advindos de sua deficiência, como também evidencia a preocupação com o sofrimento que uma pessoa com deficiência deve viver numa sociedade excludente.

Com os resultados encontrados, verifica-se a necessidade de um trabalho na formação de profissionais, remetendo a questões ligadas ao exercício da alteridade. Implica em abandonar um objeto conhecido – estereótipo -, abrindo espaço para novas formas de conceber a diferença.

Ensinar a disciplina de Educação Física Adaptada é uma tarefa de grande responsabilidade. Pensar na inclusão das pessoas com deficiência, não se trata de transmitir somente informações meramente técnicas, como colocar rampas, elevadores e ter lugares para cadeiras de rodas, é fazer com que este futuro profissional assuma uma postura inclusiva e ética. Para isto, o professor deverá contemplar a transmissão de conhecimentos específicos e uma atenção às reverberações emocionais do aluno. Como isto poderia ocorrer?

Propria o uso, em alguns momentos na disciplina, do enquadre transicional de aprendizagem (Vaisberg e Machado, 1996), que se caracteriza na aplicação de procedimentos projetivos¹⁹, tais como o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, criando um campo

¹⁹ Vaisberg e Machado (1996) propõem outras formas de procedimentos expressivos, além do Procedimento de Desenho-Estórias com Tema, como dramatizações ou uso de materialidades mediadoras como colagens e jogos.

transicional mais relaxado e lúdico. Isto permitirá a expressão de medos e receios dos alunos, os quais o professor deverá acolher o que eles expressam, recebendo essas manifestações para saber o que de fato imaginam sobre uma criança com deficiência.

Aiello-Vaisberg (2005, p. 12) comenta:

O que aí está em jogo não é apenas um modo de escutar e lidar com discursos, mas a inauguração de uma forma peculiar de encontro inter-humano, que se pauta pela busca e cultivo de uma postura maximamente acolhedora e não judicativa. Trata-se, pois, de uma prática fundamentalmente ética num sentido que preconiza um respeito radical à alteridade.

A autora explica que o pressuposto pelo qual se baseia o método psicanalítico é o de que todas as condutas pertencem ao acontecer humano, mesmo aquelas que chamaríamos de monstruosas como genocídios, assassinatos e crueldade de todo o tipo. Aiello-Vaisberg (2005) comenta que podemos considerar que existam realmente condutas monstruosas, mas não monstros, pois são os humanos que constroem o mundo em que vivemos. Aqueles que, de um modo ou de outro, tem sido objeto de discriminação e de perseguição, tais como os loucos, os assassinos, os deficientes, as mulheres, os homossexuais, os pobres, os racistas ou os nazistas, todos são humanos no sentido de que suas condutas não se devem a causas sobrenaturais, nem se explicam simplesmente por causas biológicas. Desta forma, pensar que todos estão incluídos no acontecer humano é um pressuposto ético fundamental, que serve tanto para respeitarmos a alteridade como para nos responsabilizarmos pelo mundo como fruto da ação humana.

Sobre a deficiência, por exemplo, faz diferença pensar que os deficientes são humanos que merecem nosso respeito, e não apenas 'bonzinhos' pelo simples fato de serem deficientes, pois podem ser cruéis como todos nós podemos ser. Por outro lado, também faz diferença lembrar que quem os rejeita é igualmente humano, fazendo-o sempre por motivos humanos, seja por medo, angústia ou necessidade

defensiva de se sentir poderoso. Deste modo, quando podemos incluir a todos como humanos, encarando a complexidade das questões, concluiremos que apenas julgar e condenar – que também são atos humanos – está longe de ser a forma mais construtiva de transformar a realidade e contribuir para a construção de um mundo melhor.

Para Winnicott (1963), as capacidades humanas são sempre fruto de desenvolvimento pessoal, sendo que este desenvolvimento deriva da articulação entre o potencial individual e a vigência de um ambiente suficientemente bom. Da perspectiva winnicottiana, podemos conceber metaforicamente o indivíduo com uma semente, que traz em si um potencial singular mas que depende da terra, da chuva, das condições ambientais para germinar e crescer. Analogamente, podemos pensar que para chegarmos a assumir um posicionamento verdadeiramente ético, não bastará ouvirmos discursos de nossos pais e professores nos dizendo que é importante ser bom. De fato, o estabelecimento de uma capacidade ética dependerá de uma trajetória de amadurecimento emocional. A visão winnicottiana aposta no pressuposto de que já nascemos com um potencial para sermos éticos, capazes de considerar e respeitar o outro, mas afirma que precisamos de boas condições ambientais para que esta capacidade se instale plenamente.

Winnicott (1963) reconhece a necessidade de existência prévia de certas condições pessoais, de um ‘estado *de self*’ para que os ensinamentos – e aqui diríamos ensinamentos éticos – possam ser incluídos de um modo harmonioso, sem invadir e ameaçar o sentido de continuidade de ser das pessoas, que é a base da espontaneidade e da autenticidade. Assim, é preciso aprender a respeitar a alteridade dos alunos, os medos e angústias que a diferença e a deficiência despertam, se queremos justamente auxiliá-los no desenvolvimento da capacidade de respeitar o outro. Assim, é fundamental lembrar que não devemos contentar com falsas inclusões, politicamente corretas e moralistas, que não sejam genuínas e verdadeiras, pois certamente em um momento ou

outro revelarão sua face dissociada, que poderíamos denominar “*falso-self*”.

Assim sendo, se nos alinharmos a uma perspectiva winnicottiana, somos levados a perceber que toda prática ética que se queira não dissociada, mas genuína, criativa e espontânea, requer o estabelecimento prévio de uma capacidade que, por seu turno, depende do desenvolvimento emocional (Aiello-Vaisberg, 2005). Na vida das pessoas, esta capacidade não se fixa de uma vez por todas, mas deve ser continuamente reconquistada no cotidiano:

Mesmo que sejamos capazes de concordar intelectualmente com a proposição de uma ética de respeito absoluto à alteridade, não no sentido do cultivo de uma complacência submissa, mas como firme determinação a tratar toda e qualquer manifestação como pertencente ao acontecer humano, não chegaremos a práticas coerentes se descurarmos da abordagem psicanalítica dos campos emocionais de acordo com os quais se organiza a conduta. Discussões filosóficas, religiosas e teóricas sobre ética são imprescindíveis, mas só gerarão frutos se valores de respeito e solidariedade puderem se alojar numa capacidade ética que esteja confortavelmente assentada sobre um fundo emocional não dissociado. (AIELLO-VAISBERG, 2005, p. 23).

A necessidade de lidar psicanaliticamente com o fundo emocional sobre o qual a capacidade ética pode estabelecer-se não significa colocar todas as pessoas ‘no divã’ e sim enfatizar que o conhecimento psicanalítico pode ser colocado a trabalhar no sentido de, em diferentes enquadres, vir a favorecer o desenvolvimento desta capacidade sendo, a partir daí, possível contribuir com pesquisadores da área das ciências humanas, que lidam com questões éticas sem se aperceberem da importância da dimensão emocional.

Deste modo, a capacidade ética, pode vir a florescer como manifestação humana, na medida em que um ambiente favorecedor exista e apresente condições para o seu desenvolvimento. Como educadora entendo que o campo educacional pode se constituir como ambiente suficientemente bom no âmbito do qual possa ter lugar não apenas a transmissão de informações, idéias e conceitos, que tem seu valor e são, evidentemente, indispensáveis, mas também a formação, no sentido profundo do termo.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J.S E DUARTE, E. (2005). Educação Inclusiva: um estudo na área de Educação Física. “Revista Brasileira de Educação Especial”. Maio/junho. www.scielo.br

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. (1999) . “Encontro com a Loucura: Transicionalidade e Ensino de Psicopatologia”. Livre Docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. (1997). Investigação de Representações Sociais em “Formas de Investigação Clínica em Psicologia”. TRINCA, W. (org). São Paulo:Vetor.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. (2005). “ Sofrimento Humano e Exclusão Social: Pesquisa de Enquadres diferenciados Para Abordagem Psicanalítica Preventiva de Condutas Preconceituosas no Brasil e na França. Projeto para Orientação de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontificia Universidade Católica de Campinas.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. (2005).Os Monstros, o Método e o Estabelecimento da Capacidade Ética. Em: “Cadernos Ser e Fazer’: Reflexões Éticas na Clínica Contemporânea. Aiello-Vasiberg, T. e Follador e Ambrósio, F. (org). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. pp 09-26.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J.(2006). “Dupla Prevenção: Abordagem Psicanalítica do Imaginário de Adolescentes sobre Álcool e Drogas Subsídios para o Desenvolvimento de Práticas Psicolprofiláticas de Combate à Drogadiação e ao Preconceito contra Drogaditos e Ex-Drogaditos. Projeto da Pós Graduação em Psicologia. Pontificia Universidade Católica de Campinas.

AIELLO-VAISBERG, T. M.J; MACHADO, M.C.L & AMBROSIO, F.F (2003). A alma, o olho e a mão: estratégias metodológicas de Pesquisa em Psicologia Clínica Social Winnicottiana. IN: AIELLO-VAISBERG (org). “Caderno Ser e Fazer: trajetórias do sofrimento, rupturas e (re)criações de sentido. SP: IPUSP, 2003. p.6-16

AMARAL, L.A. (1994). “Pensar a Diferença/Deficiência. Brasília:CORDE.

BRACHT, V.(1996). Educação Física no 1º grau: Conhecimento e Especificidade. “Revista Brasileira de Educação Física”. São Paulo. Suplemento 2. pp. 23-28.

BARRETO, M. A. (2006). “Do vôo preciso”: considerando o Imaginário Coletivo de adolescentes. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

BARROS, J. M. (1998). Preparação profissional em Educação Física e Esporte: proposta de um curso de graduação. “Revista Motriz”. V.4 nº1 junho. Pp. 12-17.

BRASIL. (1997). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Brasília:MEC/SEF. (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2)

BRASIL. (1998). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Brasília:MEC/SEF. (Área: Educação Física; Ciclos 3 e 4)

BRASIL. (1999). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Brasília:MEC/SEF. (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Educação Física)

BETTI, M. (1988). Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para que?. "Revista Brasileira Ciências Esportes". 13(2). pp. 282-287

BLEGER, J. (1963). "A Psicologia da Conduta". Trad. Emilia de Oliveira Diehl. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

BORGES, T.W. (1998). "O Procedimento Desenhos-Estórias como modalidade de Intervenção nas Consultas Terapêuticas Infantis". Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo.

CARMO, A. A. (1991). "Deficiência Física: A sociedade Cria, Recria e Discrimina". Brasília: Secretaria de Desportos

CARMO, A. A. (2006). Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. Em: "Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo". RODRIGUES, D. (org). São Paulo: Artes Médicas. pp. 51-61.

CARVALHO, R. E. (2004) "Educação Inclusiva": com os pingos nos "is". Porto Alegre: Meditação.

CASTELLANI FILHO, L. (1994). "Educação Física no Brasil: a História que não se conta". Campinas : Papyrus.

CIDADE, R. E. e FREITAS, P.S.(2005). Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. "Revista Integração". V.14. pp- 27 a 30.

COUTO, T.H.A.M.(2007). "A mãe, o Filho e a Síndrome de Down". Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

DARIDO, S.C. e Cols.(2001). Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. "Revista Paulista de Educação Física". V.20. set/out. pp.188-190.

DARIDO, S.C. (2006). “Educação Física na Escola”: Implicações para a Prática Pedagógica”. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

DELGADO, M.A. (1999). “Ocupação do mercado de Trabalho em Educação Física na cidade de Campinas, devido à formação profissional”. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física. UNICAMP.

FAVERO, E. (2004). “Direito das Pessoas com Deficiência”: igualdade na diversidade. Rio de Janeiro:WVA.

FERREIRA, J.C. (2004). “Encontrando a Mulher”: a Psicanálise do Self na Abordagem de um Singular Plural. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo

FOUCAULT, M. (1991). “Vigiar e Punir”: História da Violência nas Prisões. 8ª edição. São Paulo:Vozes.

GAIO, R. (2006). “Para Além do Corpo Deficiente”: Histórias de Vida. Jundiaí:Fontoura

GOFFMAN, E. (1975). “Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada”. Trad. Márcia B. M. Nunes. 4ª edição. Rio de Janeiro: L.T.C.

GONÇALVES, M.A. (1994). “Sentir, Pensar e Agir”: Corporeidade e Educação. Campinas:Papirus

GONÇALVES, V.O. (2002). “Estudo da Disciplina de Educação Física Adaptada nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.

HEGART, S. (2003). Inclusion and education for all: necessary partners. In: HEUNG, V. e AINSCOW (org). In: “Inclusive Education: a Framework for Reform”. The Hong Kong Institute of Education

HERRMANN, F. (1979). “Andaimos do Real”. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo

HERRMANN, F. (1984). “O que é Psicanálise”. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense

HERRMANN, F. (2001). “Introdução à Teoria dos Campos”. São Paulo: Casa do Psicólogo.

HEWARD, W. (2003) Tem faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. “The Journal of Special Education. V. 36, nº 4, pp. 186-205

KASSAR, M. C. M. (2005). Uma Leitura da Educação Especial No Brasil em “Caminhos Pedagógicos da Educação Especial”. GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. K. (org). São Paulo: Vozes. 19-42.

LEMOS, P.(2004) Os novos Movimentos Sociais e a Cidadania. Em “Sociologia Geral e do Direito”. LEMOS FILHO, A.; BARSALINI, G.; VEDOVATO, L.R. ; MELLIM FILHO, O. Campinas: Alínea. 333-346

LIMA, S.M.T. (2005). “Educação Física Adaptada”: uma proposta de ação metodológica para formação universitária. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física. UNICAMP.

MARTINS, P.C.R. (2007). “O Amante Competente e outros Campos do Imaginário de Universitários sobre as dificuldades sexuais masculinas”. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MELO, J.P. (2006). Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. “Revista Brasileira de Educação Física”. V.20. set/out. pp.188-190.

MENEGHETTI, R. G. K. (2004). Diálogo com a Religião em “Caminhos Pedagógicos da Educação Especial”. GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. K. (org). São Paulo: Vozes. 97-120

MICELLI-BAPTISTA, A. (2003). “A Consulta Psicoprofilática ao Residente de Medicina”: a Proposta de um Enquadre Diferenciado à Luz da Perspectiva Winnicottiana. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

MORIN, E. (2000) “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

NEIRA, M. G. & NUNES, M.L.F. (2006) “Pedagogia da Cultura corporal”. São Paulo:Phorte.

PEDRINELLI, V.J. e VERENGUER, R.C.G (2005). Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades em GORGATTI, M. G. & COSTA, R. F.(org).Atividade Física Adaptada. São Paulo: Manole. 01-22.

PERRENOUD, P. (1996). “La Pedagogie à l'école des différences. Paris, ESF.

PORTO, E. T.R. (2000) Corpo – Movimento-Vida: ser “diferente-deficiente” em “Revista CorpoConsciência” nº6. 2º semestre.

PRESOTO, D. (2005). “Deficiente Físico “Cadeirante”: Identidade e Individuação”. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RANGEL, M. (2005). A violência do estigma e do preconceito à luz da representação social. www.arco-iris.org.br. Acessado em 20/07/2007.

RODRIGUES, G. M. (1998). “Reflexões sobre a Educação Física para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais à Luz da

Individualização”. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

RUSSO, R.C.T. (2006). Do corpo usado ao corpo conhecido: uma reflexão a partir da Educação Física e da Ginástica em “A Ginástica em questão: corpo e movimento”. GAIO, R. e BATISTA, J.C.F (org). Ribeirão Preto: Tecmedd. 39-54.

SANTOS, W.C.S. e BARTALOTTI, C.C.(2002). Diferenças, Deficiências e Diversidade: um olhar sobre a deficiência mental. “Revista O mundo da Saúde”. São Paulo, ano 26, v. 26, n.3, jul/set.pp- 382-388.

SKLIAR, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade ‘deficiente’ a partir de significados da normalidade. Em: “Educação & Realidade. V.24, nº2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

STOER, S.R. ; MAGALHÃES, A. M. ; RODRIGUES, D. (2004) “Os lugares da Exclusão Social”: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo:Cortez.

SILVA, O.M.S. (1987) “A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”. São Paulo:Cedas.

SILVA, P.T. (2002) “A formação do Professor de Educação Física no Brasil”: avanços e retrocessos. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

SILVA, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. “Revista Brasileira de Educação”. V. 11 n. 33. set/dez.pp. 424-434.

SOARES, C.L. (1994). “Educação Física”: Raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados.

SOARES, C.L. (1998). “Imagens da Educação no Corpo”: Estudo a partir da Ginástica Francesa no Século XIX. Campinas: Autores Associados.

TOJAL, J. B. (2004). “Da Educação Física à Motricidade Humana”: a Preparação do Profissional. Lisboa: Instituto Piaget.

TOLEDO, M. H.C. (1998). “Grupo de Supervisão de Estagiários de um Centro de Atenção à Deficiente”: Espaço de Transformações. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

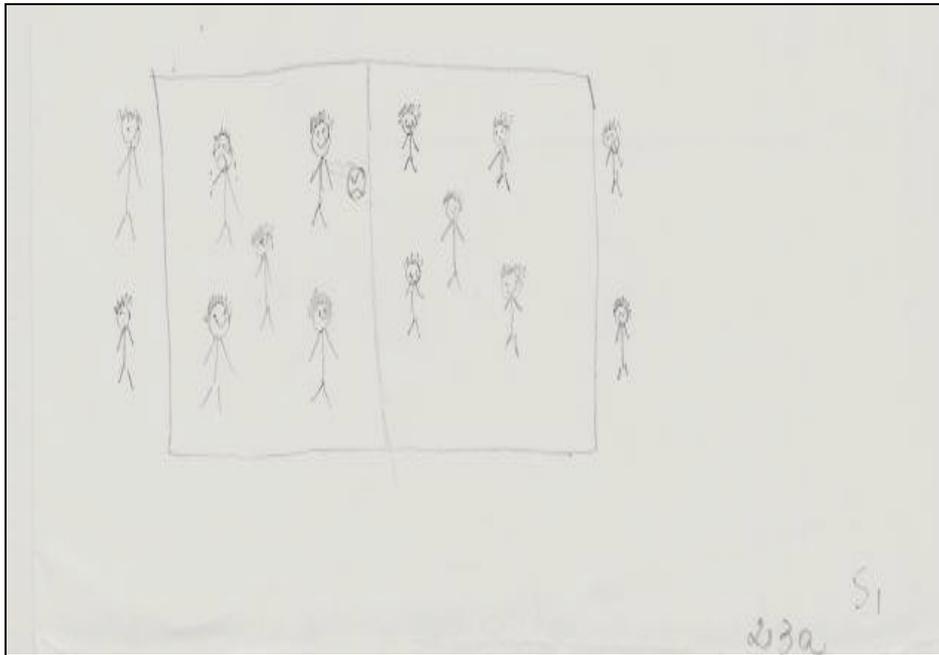
TOLEDO, M. H.C. (2003). “Um Certo Sorriso”: Narrativas sobre a Formação do Vínculo Com Uma Menina Autista. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

TRINCA, W. (1997) “Formas de investigação Clínica em Psicologia. São Paulo:Vetor editora.

VILELA, E. M. B. (2007). “A formação do psicólogo e o atendimento a deficientes visuais e suas famílias no contexto de clínica-escola”. Tese de doutorado em Psicologia Escolar. Universidade de São Paulo,

WINNICOTT, D. W. (1963). O Desenvolvimento da Capacidade de se Preocupar. In: “ O ambiente e o Processo de Maturação”. Tradução Irineo C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

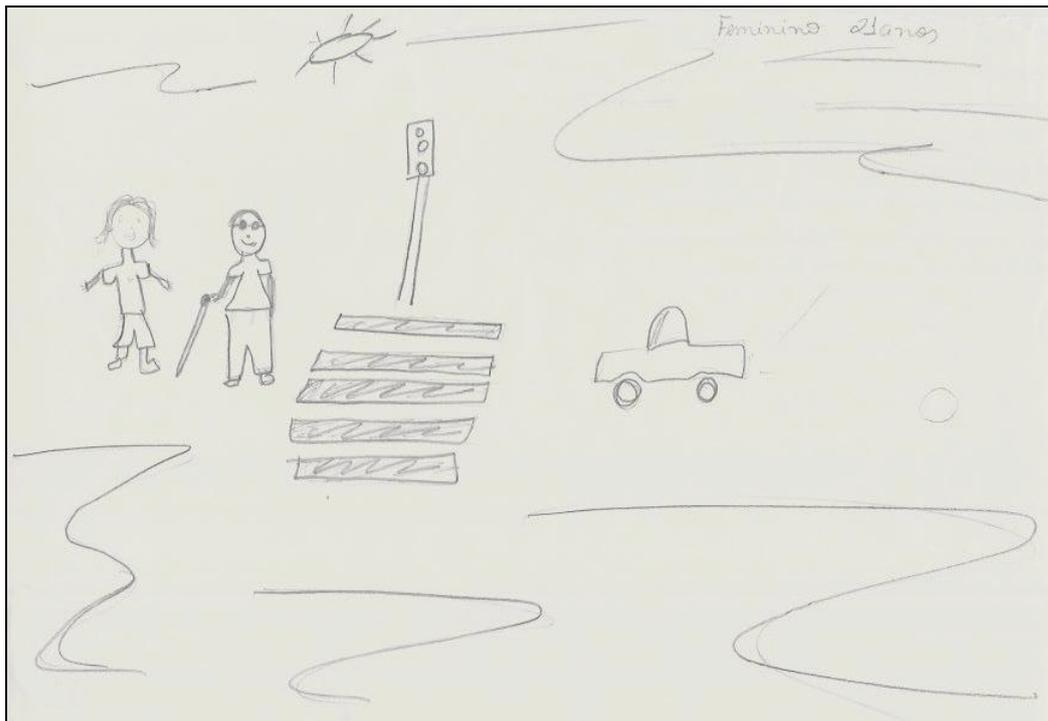


HISTÓRIA 1

Nas aulas de Educação Física de um determinado colégio os alunos estavam jogando queimada. Todos participavam ativamente, porém exceto um aluno que era sempre alvo de gozações porque sempre era queimado e nunca arremessava a bola. No final da aula esse aluno foi se queixar com o professor mas ele não lhe deu muita importância dizendo que depois resolveria mandando o aluno de volta para a aula.

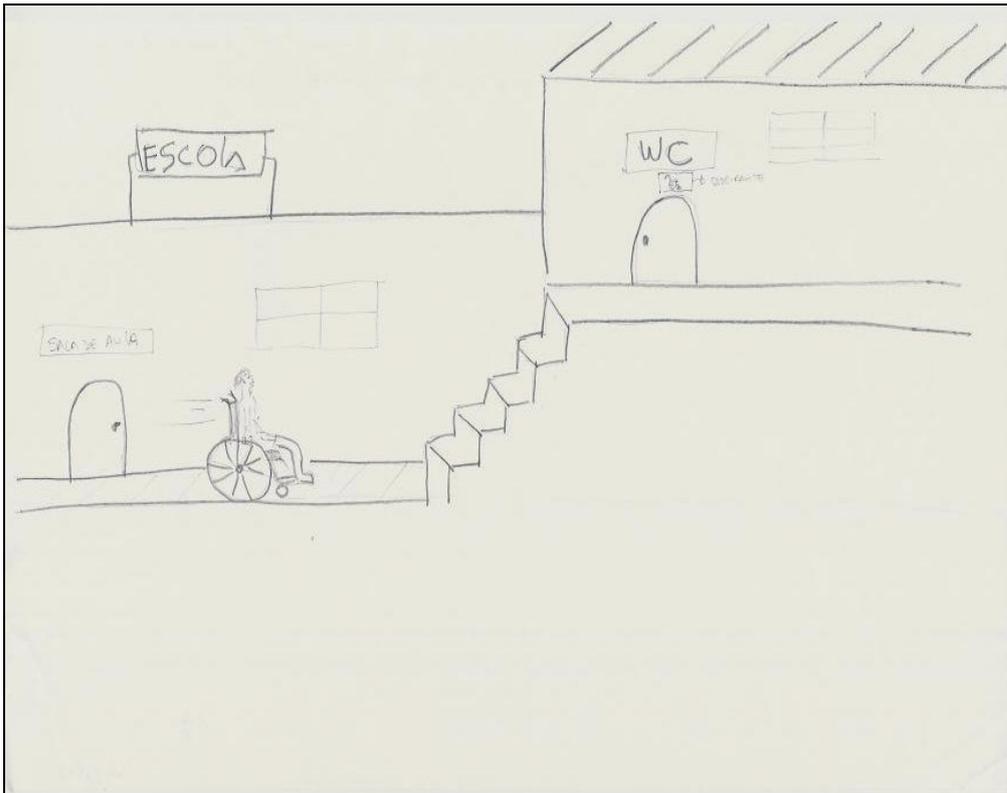
Essa situação se repetiu várias vezes e esse aluno se frustrou muito e acabou saindo dessa escola e encontrou outros que lhe incluiu, apesar de ser menos habilidoso.

Na realidade os problemas de exclusão não estão nas deficiências e nos 'problemas' (dificuldades) mas estão com certeza na maneira como as pessoas ao seu redor lhes tratam, pois a pessoa pode ter deficiência física, mental, ou 'simples' problema de falta de habilidade ou ser gordinho ou até mesmo ter um problema social, mas todos sofrerão os mesmos constrangimentos, se a sociedade não prestar contas de seus atos.



HISTÓRIA 2

Se cada pessoa não pensasse somente em si próprio, somente no modo de satisfazer a si mesmo, pensasse pelo menos um pouquinho em ajudar o próximo, pessoas com deficiência, seja ela qual for, não seria um problema para ninguém. Por que essas pessoas são visadas como um problema? E na verdade não são.



HISTÓRIA 3

Esta infelizmente é uma realidade de meu cotidiano, pois conheço uma instituição que diz ser inclusiva, porém, não dá acesso total aos seus alunos com deficiência.



ESTÓRIA 4

Ser feliz...

Independência

Rir

Autonomia

Amar

Direitos Iguais!!!

Participar

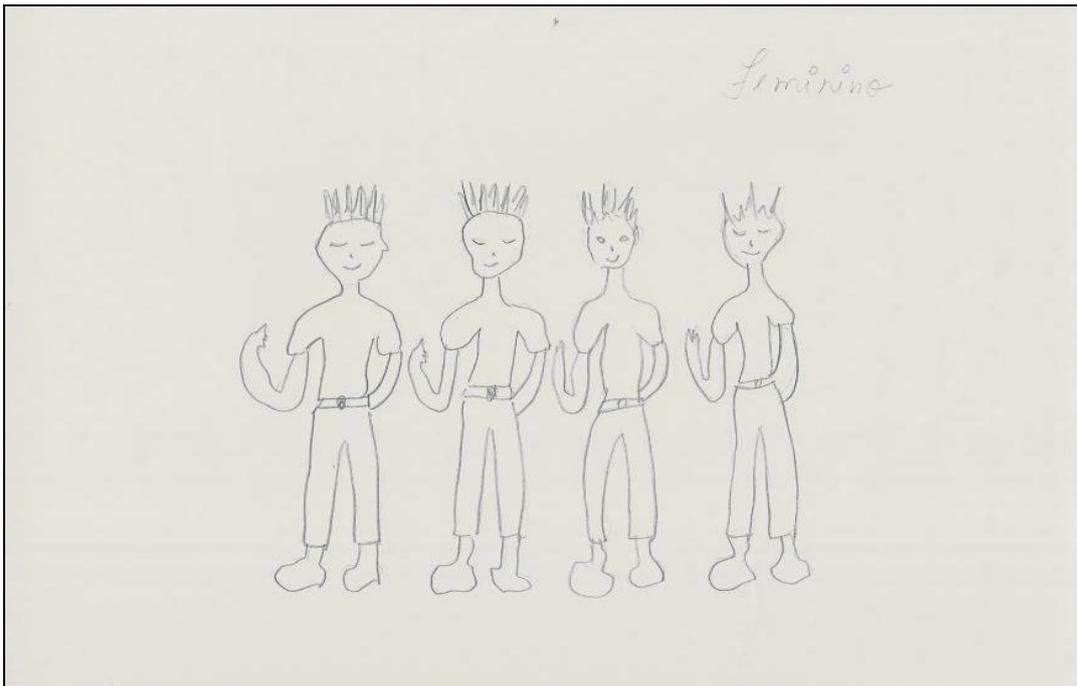
Direito de todos!!!



HISTÓRIA 5

Essas duas crianças que estão no semáforo pedindo dinheiro, vendendo balas são Maria e João que tem idade de 7 e 9 anos respectivamente que deveriam estar na escola para ter o direito de ter futuramente uma vida melhor, com mais dignidade.

Mas para ajudar a família que passa por dificuldades elas 'trabalham', se humilham para conseguir algum dinheiro para ajudar nos gastos. Portanto o problema está não só nessas duas crianças descritas, mas em milhares delas. A desigualdade social é um problema muito grave no nosso país, que distorce a oportunidade de uma vida mais digna para todos.



HISTÓRIA 6

Podemos destacar em alguns momentos de nossas vidas que sermos iguais seria mais complicado, pois existe tanta gente incapaz de se olhar que não consegue enxergar as diferenças e o mais importante é a alegria, vontade, sabedoria, inteligência...



HISTÓRIA 7

Meu texto será uma história que vivenciei no ano passado, num corredor de espera do Procon de Campo Limpo Paulista.

Eu estava aguardando para ser atendida, sentada no único banco (para 3 pessoas) que havia no corredor, ao lado de uma senhora distinta e sua filha, uma pessoa com deficiência mental. O corredor estava lotado, muitas outras pessoas aguardavam ser chamadas.

A primeira pessoa a ser atendida foi a senhora que se levantou e dirigiu-se ao balcão, deixando sua filha ao meu lado sentada. O lugar ao lado dela ficou vago, as pessoas que iam chegando mais próximas se dirigiram ao banco para se sentar, no entanto, ao perceber a pessoa que estava sentada, deram meia volta e preferiram ficar de pé.

Eu agi normalmente, quando ela foi embora, deu tchau para mim e eu acenei para ela sorrindo. Fiquei feliz o dia inteiro e até hoje quando me lembro dela sinto algo de bom porque quebrei a barreira que tantas pessoas ainda tem e que as incomodam.

Meu desenho é uma pessoa 'normal', com receio de sentar no mesmo banco que uma pessoa deficiente estava sentada. Para mim, o problema é essa barreira e não a pessoa deficiente.



HISTÓRIA 8

Os meus desenhos são reais. Eu já trabalhei no (PADEF em SP) na parte de recrutamento de D.F. em Empresas logo (após a lei). Lutamos muito, os desenhos mostram algumas situações.

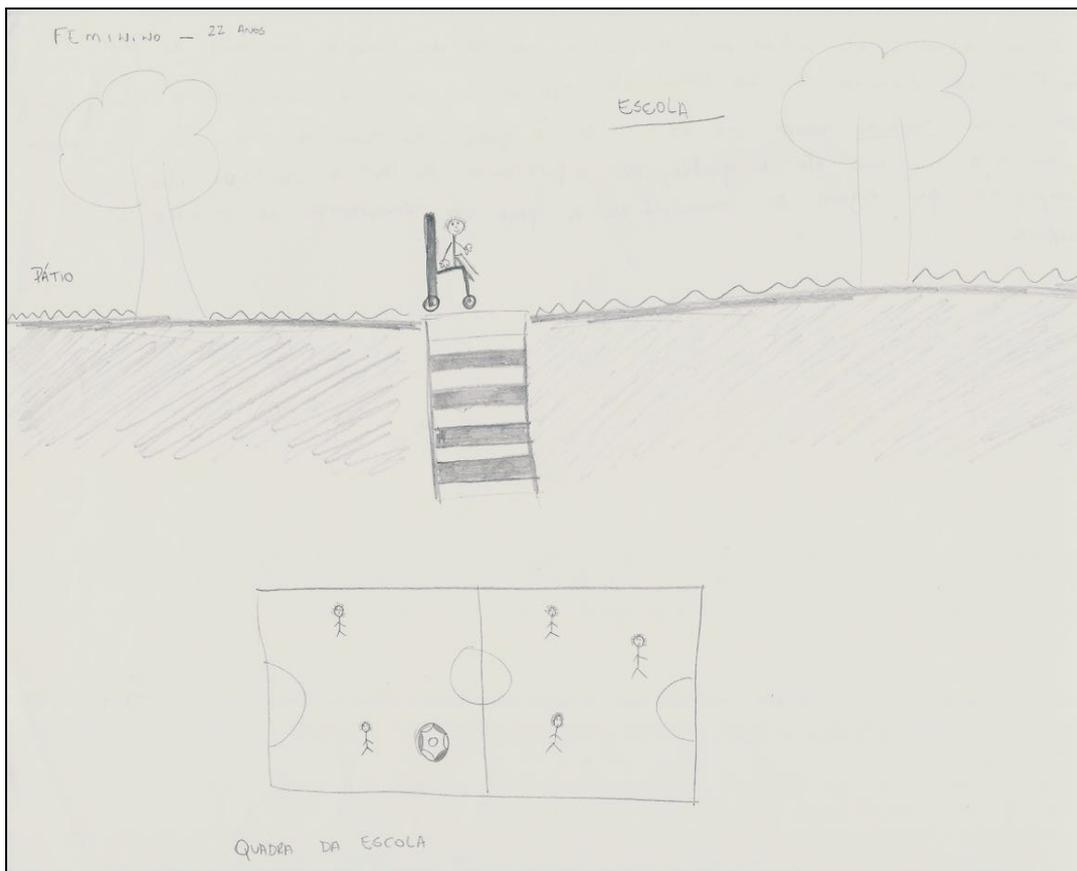
-O visual atravessa a rua e não percebe o carro que está vindo em alta velocidade, o detalhe o farol não tem alarme.

-supermercados prateleiras altas, os caixas não tem passagem para cadeiras de rodas;

- banheiros apertados;

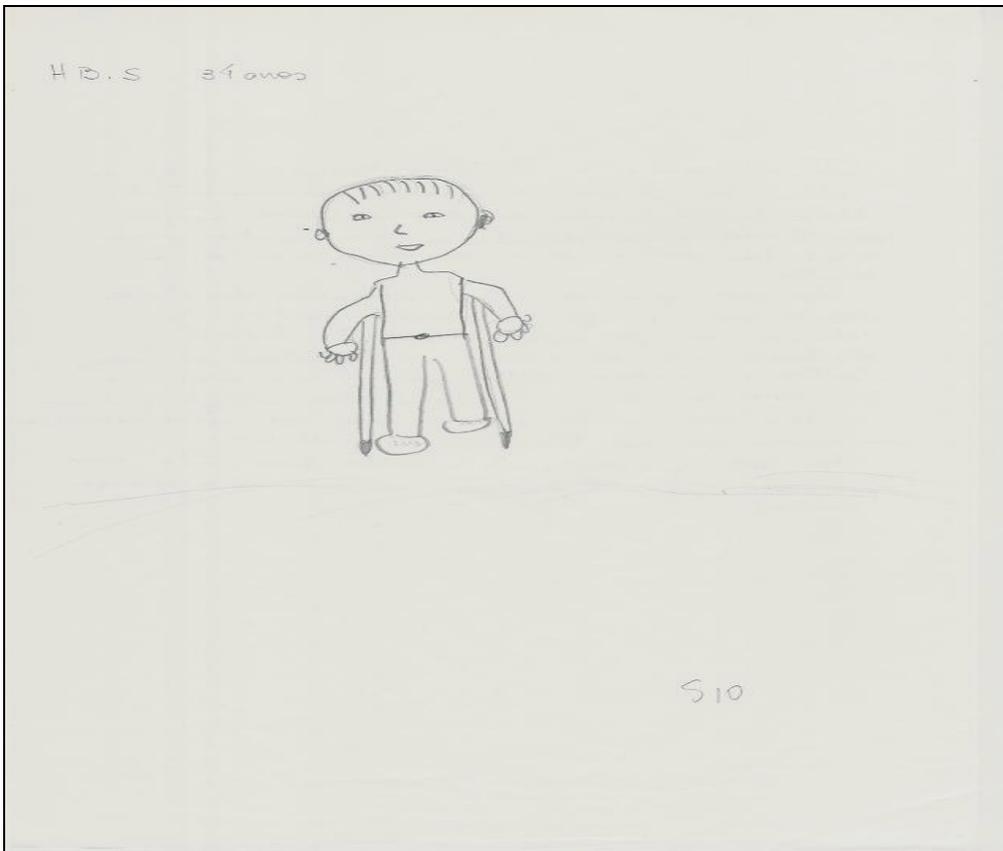
-um mudo no incêndio;

- o mais engraçado que essas situações eu já presenciei, mas não com deficiente mas sim com pessoas normais, o desenho do banheiro lembrei da minha avó que é gordinha e não cabe no banheiro, ou seja, o problema é para todos. Todos nós devemos ter essa consciência.



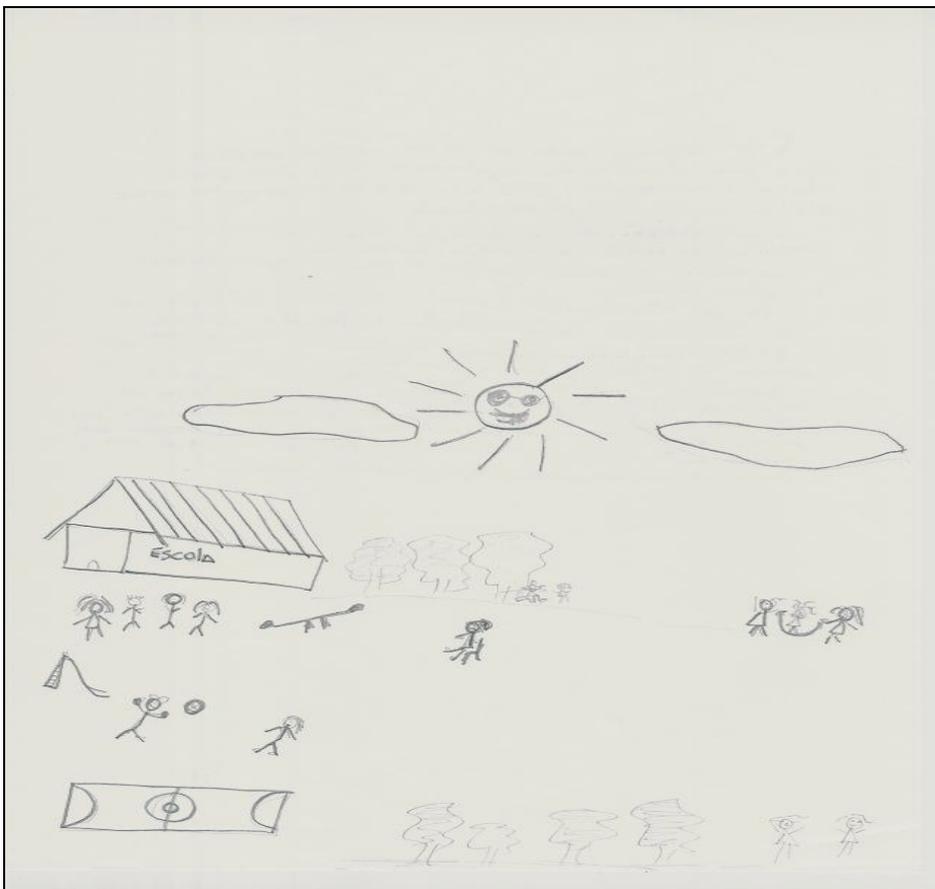
HISTÓRIA 9

Guilherme é um cadeirante. Ele estuda em uma escola que se diz inclusiva. Em todas as aulas de Educação Física que acontecem em sua escola, ele fica do lado de cima observando a aula, porque a escola não possui nenhuma rampa que dê acesso à quadra. Em todas as aulas ele fica implorando para que alguém o leve até a quadra, mas infelizmente Guilherme continua observando as aulas de longe, até que alguém se conscientize e faça uma transformação no cotidiano dessa pessoa especial.



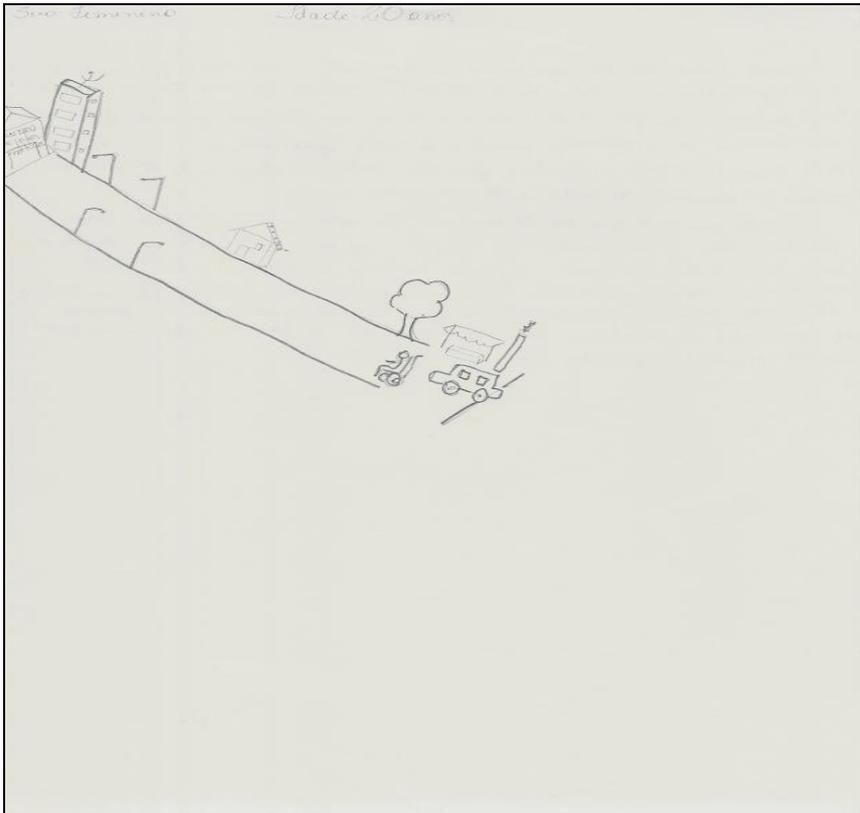
HISTÓRIA 10

Olá, meu nome é Antonio. Tenho 8 anos e estou na 2^a série do ensino fundamental. Adoro brincar, mas quase não tenho amigos, pois tenho uma deficiência em minha perna esquerda ela é 10 cm menor que a perna direita. Por isso, que os meus coleguinhas de classe não brincam comigo, eles correm, pulam, jogam bola, eu consigo fazer praticamente tudo o que eles fazem, mas nenhum deles querem me colocar em seu time, pois eles acham que com certeza perderiam. Eu nasci assim e meus pais me educaram como uma criança que não tem problema algum. Por isso quando vou a escola fico triste, por pensarem que não posso brincar como uma criança normal.



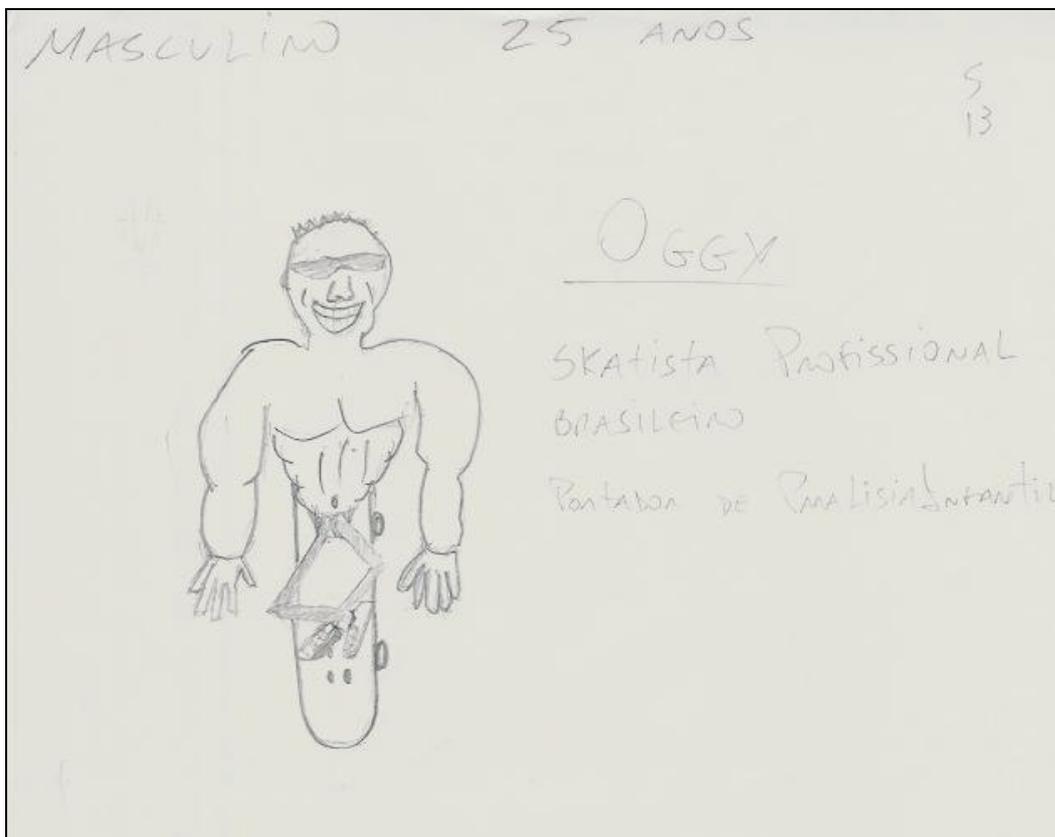
HISTÓRIA 11

É um problema quando vemos com nossos próprios olhos uma criança sendo rejeitada, e não aceita pelos colegas da mesma sala que passa a maioria do tempo juntas, porque estão em escolinhas de período integral. Quando cheguei nessa escolinha particular, bem aceita pelos moradores da região não acreditei no que vi. Lá existia uma criança especial, ele tinha um gênio forte, era um pouco teimoso. Eu pela 1ª vez, nesta situação não sabia o que fazer, era uma nova vivência. Aceitei o desafio e fui dar aula de Educação Física. Nas 2 primeiras aulas ele ficou na sala e com o passar das aulas ele foi me aceitando. Eu com meu jeito meio inexperiente tentei ajudar e traze-lo para as aulas e com o tempo eu consegui. Hoje ele está super enturmado, conversa e está brincando normalmente com outras crianças. Para mim foi muito importante essa experiência. Aprendi muito e hoje estou muito feliz ao ver que com força de vontade, conseguiremos ir onde quisermos.



HISTÓRIA 12

Um dia Pedro estava querendo ir ao seu curso de informática, quando percebeu que não havia ninguém para ajudá-lo a ir até lá. Sofreu um pouco até chegar o centro de atividades. Ia tomar um ônibus, o motorista passou e não parou. Estava com presa e nem percebeu, passou outro ônibus e o motorista parou e ajudou, o cadeirante a subir. Ao chegar no ponto de ônibus, percebeu uma grande subida, mas a vontade era tanta, que ele não se apavorou com a subida, e com esforço conseguiu chegar lá, não desistiu e com persistência realizou seu curso de informática, isto mostra que quanto mais desafios, maior é a força de vencê-lo e mostra que é possível superar até mesmo uma grande subida ao seu objetivo.



HISTÓRIA 13

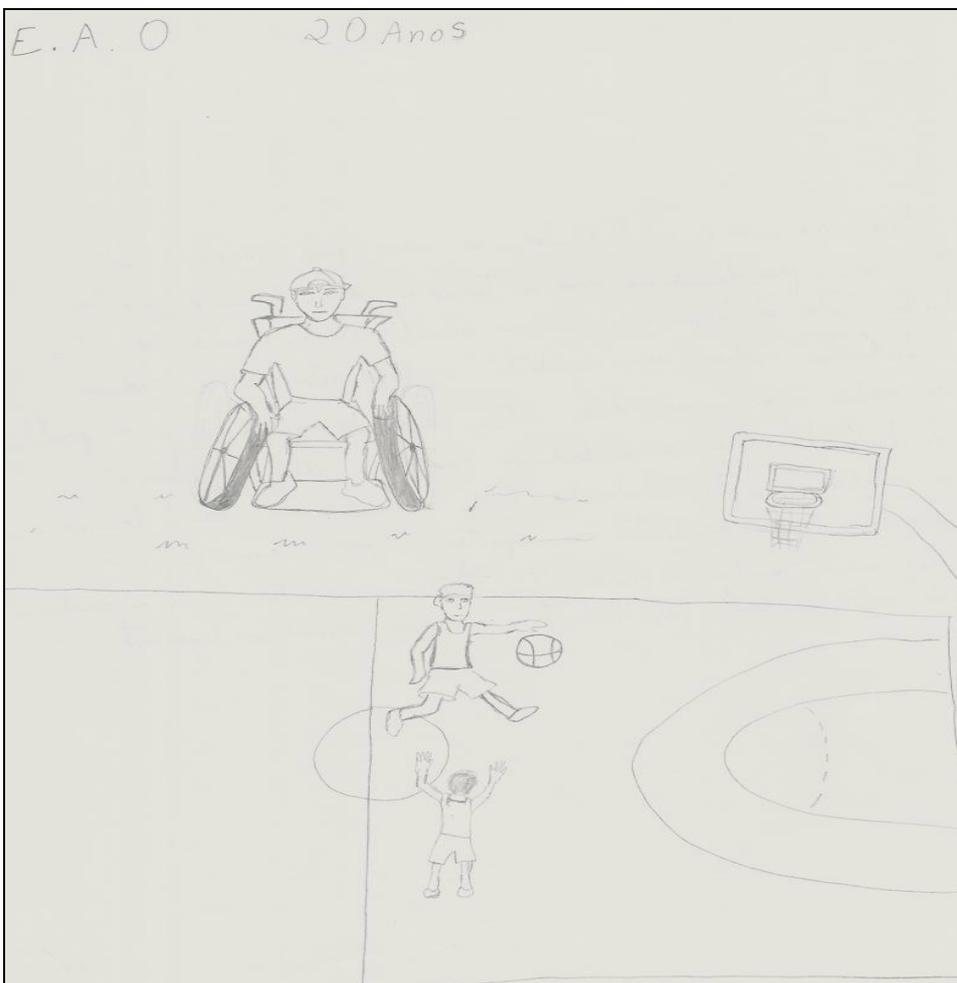
Oggy atualmente é um ícone do esporte principalmente na modalidade skate. Oggy era uma pessoa de baixa renda que utilizava o skate (um shape (madeira) com rodinhas) para se locomover pois não tinha condições de comprar uma cadeira de rodas. Por influências sociais e destino começou a praticar o esporte de uma forma adaptada que ele mesmo criou abrindo portas para o esporte e quebrando paradigmas sociais e físicos. Um exemplo de pessoa, atleta e de vida.



HISTÓRIA 14

J.G. era um garoto como outro qualquer até os nove anos. Ia a escola, participava de todas as aulas e era cheio de amigos, uma criança feliz. Certo dia J.G. andava de bicicleta na avenida quando foi atingido por um carro. Sua perna foi amputada.

J.G. continuou repleto de amigos, porém ele se excluía. Ficava sempre de canto, quieto. Depois de muito tempo J.G. se conformou e voltou a se aceitar. Seu grande problema foi se excluir.



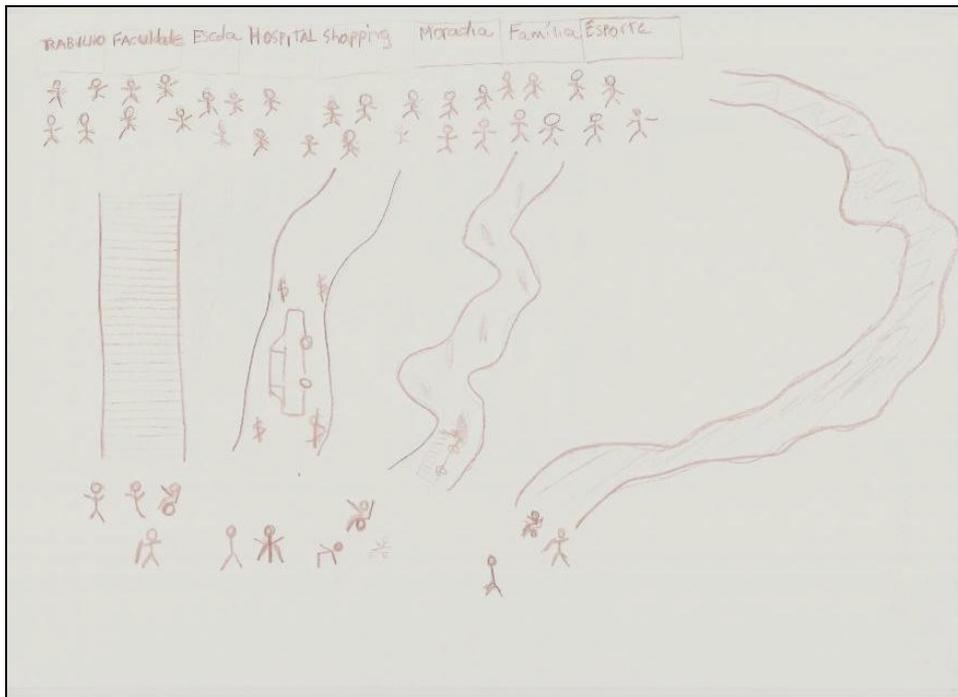
HISTÓRIA 15

Esse menino é o Lukinha, se você pode perceber ele tem um problema, e isso o tornou um menino muito triste. Antes ele era um menino muito alegre como os outros. Lukinha sofreu um acidente e hoje está numa cadeira de rodas. Agora você deve estar pensando que este é o problema de Lukinha, mas o verdadeiro problema de Lukinha é a exclusão, antes Lukinha tinha amigos com quem brincar que depois do acidente se afastaram por causa de sua deficiência. Lukinha não está triste por estar numa cadeira de rodas, e sim por não ter amigos como antigamente.



HISTÓRIA 16

Meg é considerada uma garota normal, mas não é bem assim... . Ainda bebê sofria maus tratos por sua mãe, e o seu pai nem ao menos sabia quem era. Entrou na escola pois sua mãe tinha necessidade de ficar o maior número de horas longe de Meg. Na escola apresentava muita timidez e medo das pessoas que a cercavam, o que fazia com que tivesse muita dificuldade no aprendizado. Sendo assim Meg não conseguia ler nem escrever, e o pior, não se relacionava com outras crianças. A escola não tinha muita estrutura e Meg continua a enfrentar essa situação.



HISTÓRIA 17

Todos possuem algum tipo de deficiência mas as pessoas que possuem essa deficiência ainda são discriminadas não pelo fator físico mas pelo cognitivo. Nesta história as pessoas com algum tipo de problema são excluídas da sociedade, muitas possuem acesso ao trabalho, escola, lazer, saúde, etc. Por causa das dificuldades de acesso, apenas os que provêm de uma família de classe alta possuem esse acesso. Sobrando para esta minoria um caminho tortuoso, longínquo, cheio de obstáculos, mas estas são persistentes, tem força de vontade e seguem adiante mesmo que demore muito para chegar lá. Muitas vezes esta minoria possui uma grande capacidade cognitiva ou algum sentido mais apurado que as pessoas consideradas normais. Há 20 anos atrás estas pessoas não possuíam acesso à nada, eram proibidas de ter uma educação, lazer, trabalho, mas devido à perseverança de uma minoria que levam anos para conseguir algo hoje em dia estão tendo mais acesso à uma vida 'normal'. O desenho e a história foram feitos de uma única cor, pois todos são iguais, tem o mesmo valor social e afetivo. Todos têm muito para aprender e ensinar mas para isto deve haver o contato, a inclusão, a vivência e acima de tudo o respeito.



HISTÓRIA 18

Malu é uma criança de 7 anos, que logo que nasceu detectaram uma deficiência em seus membros inferiores e desde então, a família desesperada começou a procurar os mais variados tipos de tratamentos. Hoje Malu só consegue andar com o auxílio de botas ortopédicas e andador. E agora começou a enfrentar as dificuldades impostas pela sociedade, o preconceito. Na escola, todos sentem pena ao invés de trata-la normalmente, além da dificuldade para se locomover em lugares não adaptados.



HISTÓRIA 19

Pedro levava uma vida normal. Tinha todos seus membros do corpo em funcionamento. Devido a um acidente, perdeu metade de sua perna esquerda. Graças a uma tecnologia desenvolvida que temos atualmente, de usar uma prótese no lugar da parte que foi perdida da perna. Apesar de ter essa aparente limitação, ele teve coragem para provar a si mesmo que isso não seria motivo para ele largar mão de seus gostos. Sempre acostumado a praticar esportes, ele teve força para recomeçar uma nova fase de sua vida. Com um olhar mais maduro de tudo que nos acontece na vida e como reagimos a isso.



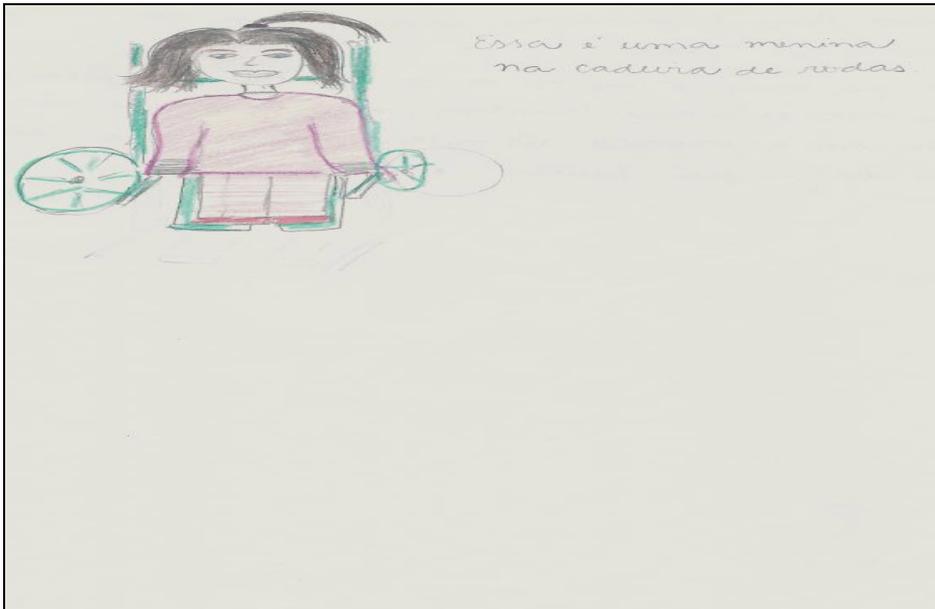
HISTÓRIA 20

No desenho, há 2 crianças com problemas. Uma, está assaltando um pai e seu filho que este filho também tem problema, ele não tem um braço. Tanto o que está assaltando quanto o deficiente físico, possui problemas, só que são vistos de maneiras diferentes pela sociedade. O deficiente físico é visto como um coitado, que é incapaz de fazer algo, já o assaltante é visto como um marginal, e quanto mais longe e escondido da sociedade, melhor. Quando falamos de pessoas com problemas, a maioria logo pensa na deficiência física e/ou mental, e esquecem que há outros tipos de problemas.



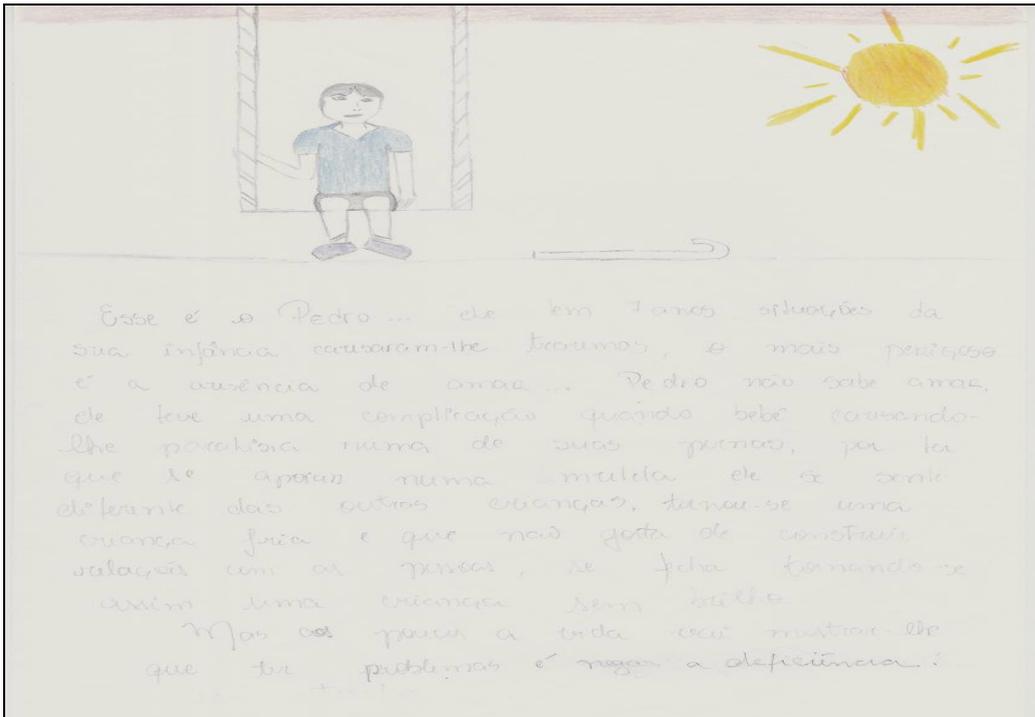
HISTÓRIA 21

Jonathan é um garoto de 7 anos. Quando nasceu teve paralisia cerebral, que acabou debilitando sua movimentação. Apesar de ele estar na cadeira de rodas, Jonathan não deixa de fazer o que mais gosta, jogar basquete, ele costuma jogar com os amigos de sua rua, que aceitam sua deficiência.



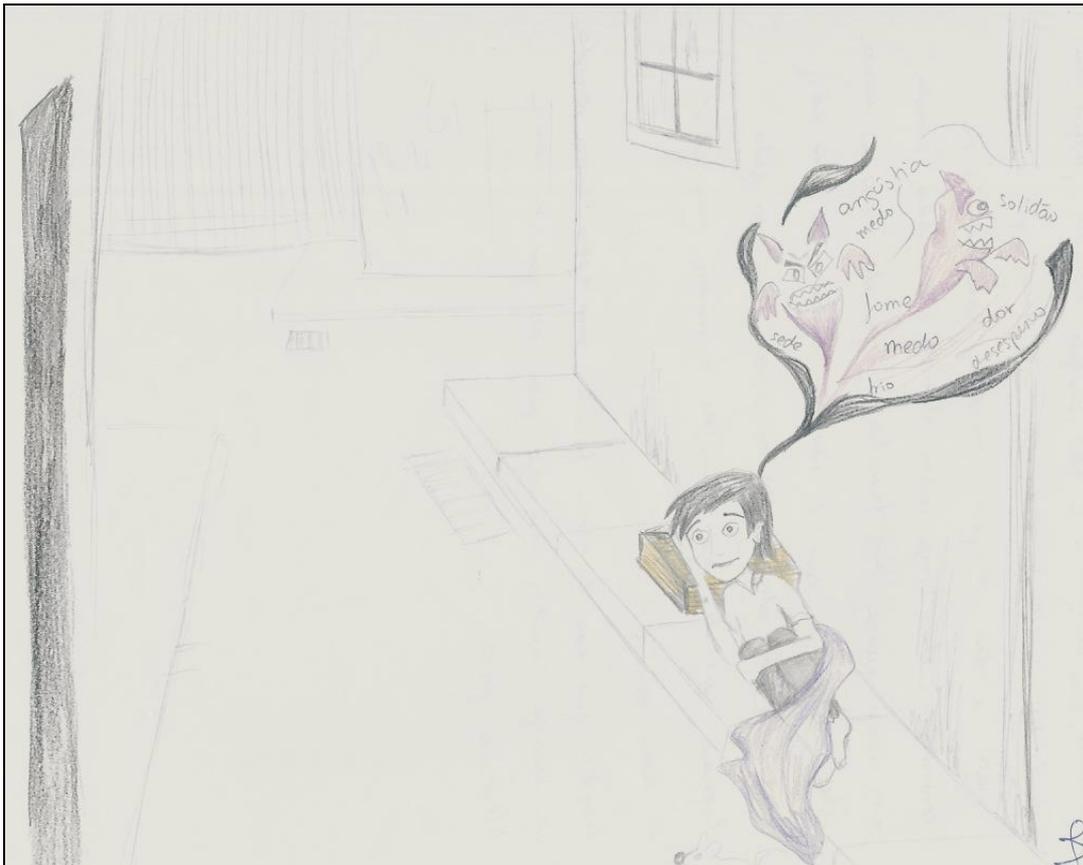
HISTÓRIA 22

Esta é uma menina de 13 anos numa cadeira de rodas. Até os 7 anos, ela era uma pessoa extremamente normal, foi então, aos 8 anos que ela começou a preocupar os pais. Primeiro ficou hiperativa, com o passar do tempo parou de andar e de falar. Isso, para mim, é muito triste. Hoje ela não fala nada e parece não entender também, não anda e não tem muito contato com o mundo. Os médicos dizem que ela só tende a piorar daqui pra frente.



HISTÓRIA 23

Esse é Pedro... ele tem 7 anos. Situações da sua infância causaram-lhe traumas, o mais perigoso é a ausência de amor... Pedro não sabe amar. Ele teve complicações quando bebê causando-lhe paralisia numa de suas pernas. Por ter que se apoiar numa muleta ele se sente diferente das outras crianças. Tornou-se uma criança fria e que não gosta de construir relações com as pessoas, se fecha tornando-se assim uma criança sem brilho. Mas aos poucos a vida vai mostrar-lhe que ter problemas é negar a deficiência.



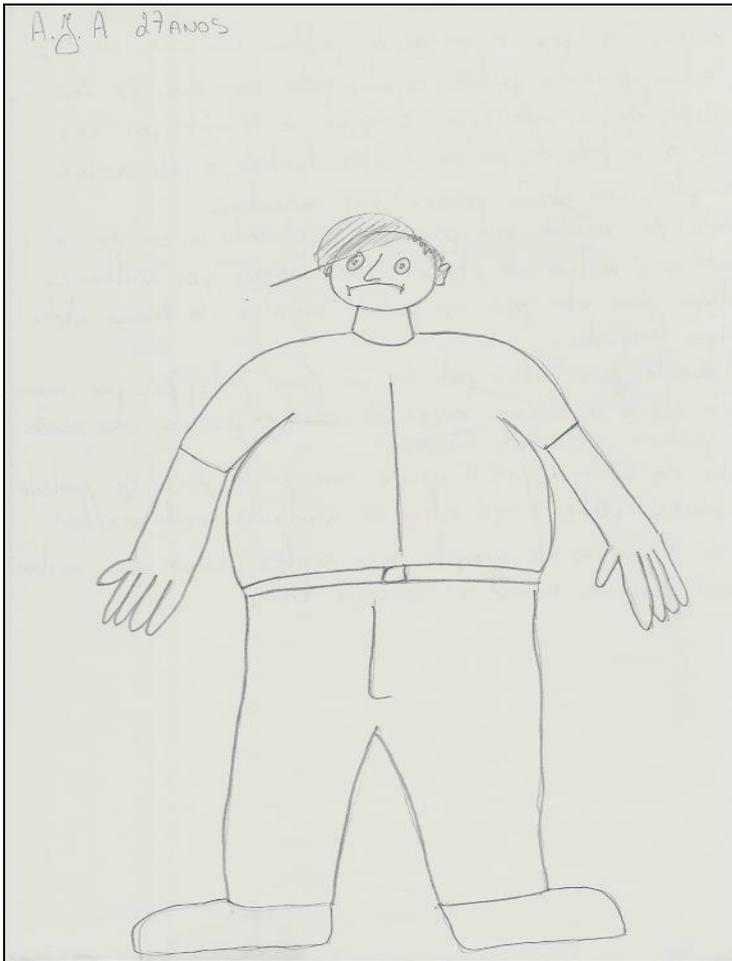
HISTÓRIA 24

João é órfão, vive nas ruas. Ele vê os outros meninos com suas famílias, seus brinquedos. E não consegue entender porque com ele é diferente. Sente medo constante, fome, que às vezes chega a dar desespero. Com toda essa confusão de sentimentos, ele toma certas atitudes consideradas 'erradas', mas como nunca teve família, amigos etc, ninguém nunca lhe mostrou o que é certo ou errado, e nem vão mostrar, pois ele afasta as pessoas com seu jeito. Esperam que ele seja humilde e sincero, mas, ele é só uma criança!!! Acredito que não ter uma família, um apoio, uma comida na barriga, muitas vezes seja pior do que ter uma deficiência física.



HISTÓRIA 25

Hoje é um dia triste para João, ele vai ser afastado de seus pais, seu novo lar é o Lar da Criança Feliz. João foi afastado de seus pais por maus tratos, após o juiz de menores ter constatado por uma denúncia anônima e encontrado João com o braço direito quebrado e várias marcas pelo corpo. Esse é mais um caso de violência doméstica, de um ano para cá, João vem sofrendo maus tratos desde que seu pai perdeu o emprego e começou a beber, sua mãe que trabalha o dia inteiro nada pode fazer contra a violência de seu marido, e, além disso, para ela não é interessante, pois quando defendia João, sempre apanhava em seu lugar. Mesmo assim João é um garoto muito otimista, ele quer crescer estudar e ser professor, e mesmo não conhecendo o lugar onde vai morar, ele vê uma nova chance na sua vida, com apenas um, porém, o trauma que ele vai carregar para o resto da vida.



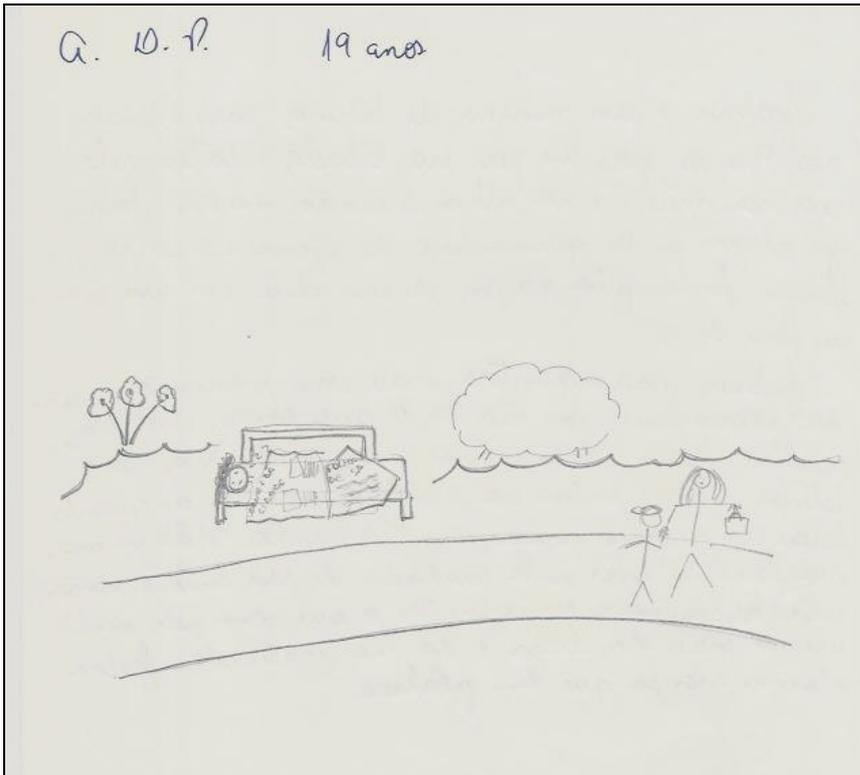
HISTÓRIA 26

O excesso de peso é um grande problema na vida do Zé. Por estar fora dos padrões, impostos pela sociedade, Zé tem uma vida muito infeliz, não consegue se divertir, pois o sobrepeso o impede de praticar muito as atividades, e até mesmo uma simples caminhada parece uma maratona. Quando Zé resolve sair para tentar divertir-se, sempre é criticado e é motivo de chacotas pelos 'amigos'. As mulheres não olham para ele, pois o padrão social é do homem abdome tipo 'tanquinho'. Felizmente essa história pode ter um final feliz, pois por incentivo de alguns verdadeiros amigos Zé resolveu procurar uma academia e praticar atividade física. Dentro da academia fez amigos e com muita força de vontade já perdeu 20 Kg, e já está se sentindo muito melhor. Agora Ze seve de exemplo para muitas pessoas, pois mostrou que com força de vontade se consegue tudo.



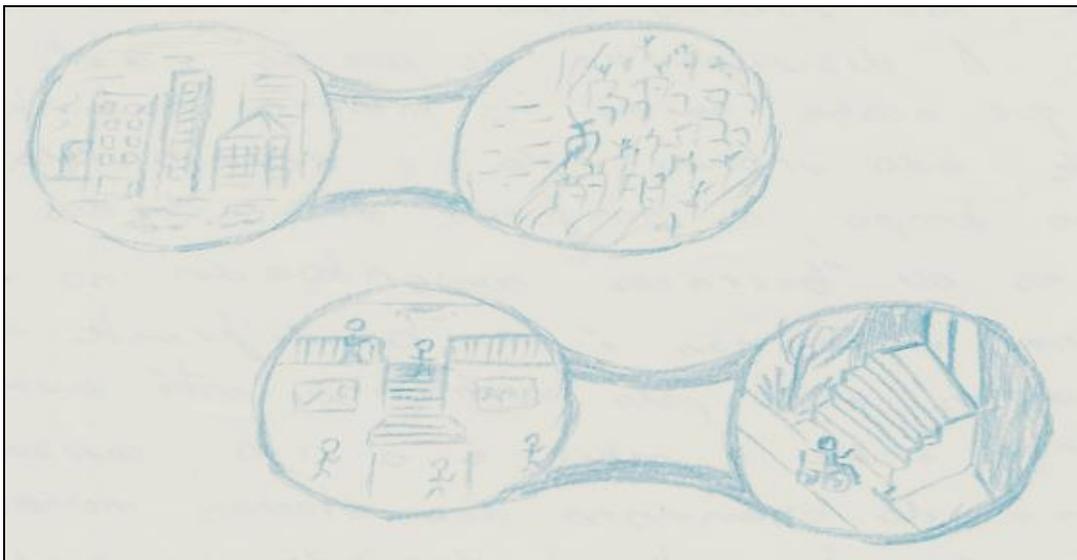
HISTÓRIA 27

Marco é um garoto que aos 8 anos sofreu acidente automobilístico, perdeu o pai e uma das pernas, mas nem assim desistiu de estudar, mesmo andando léguas com sua cadeira de rodas ele quer aprender. Chegando em sua escola já enfrenta o primeiro problema, a escada para a sala de aula, fica triste mas é carregado por alguns funcionários. Dentro da sala ele enfrenta o pior dos problemas, um professor mal capacitado e alunos confusos (racistas). Mas Marcos não desiste e termina o ano escolar. Numa sociedade que luta pela 'inclusão social', essa é uma das muitas crianças e jovens que sofrem com esses problemas. Como resolver?



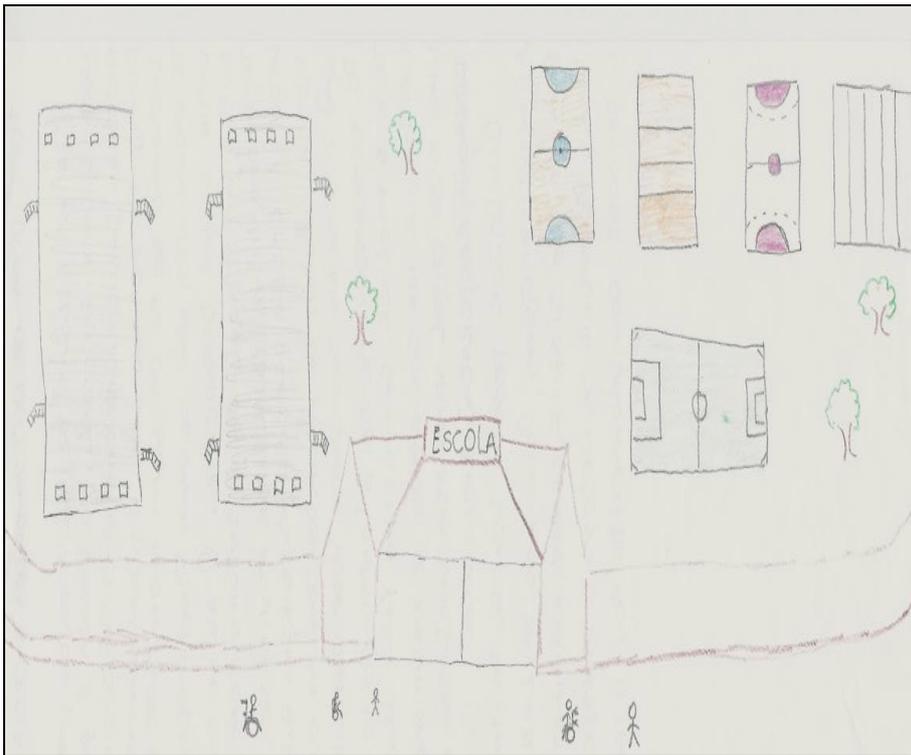
HISTÓRIA 28

Joabner é um menino de 10 anos, saiu de casa aos 9 anos pois seu pai era bêbado e batia nele, na sua mãe e nos outros 3 irmãos menores. Joabner já chegou a ter queimaduras de cigarro no corpo, que foram feitas pelo sue pai em um dia em que estava fora de si. Joabner não agüentava mais essa situação e ainda passava fome por não ter o que comer. Um dia, resolveu fugir e morar nas ruas, vende plástico e latinhas, vende balas no semáforo. De vez em quando lava carros para ganhar um trocadinho. Não vê mais sua família, mas sente saudades de sua mãe e irmãos. Sonha a noite em poder ter o que comer pela manhã. Vive no meio das drogas e da marginalidade. Joabner é uma criança que tem problemas.



HISTÓRIA 29

Uma criança, independente de sua posição dentro da sociedade, está vivendo num mundo cada vez mais separado. A discrepância de posição social é tão grande que acaba vendo no mesmo instante uma metrópole, toda urbanizada e desenvolvida e, ao mesmo tempo, a periferia das cidades, com suas casas ou 'barracas' amontoadas no morro. Toda essa visão não é muito diferente de séculos atrás, muito pelo contrario, está aumentando a diferença entre o pobre e o rico, causando o problema do abandono das classes menos favorecidas, conseqüentemente traduzindo um problema psicológico. A também a questão do acesso a determinados lugares, onde nem todos podem chegar onde querem. O direito de ir e vir parece estar sendo retirado de alguns, de uma minoria que não deixa em momento de ser 'ser humano'. O mundo atual, vejo que está separando esse termo, o 'ser' está tornando-se seu valor de compra e o 'humano', mera diferença do irracional. São problemas aparentemente pequenos, mas que somados tornam-se imutáveis, faz com que nós, humanos, passemos a viver numa redoma, isolados, singulares, enxergando o mundo pela lente de um binóculo, deixamos de pensar e viver no coletivo, a essência do ser humano.



HISTÓRIA 30

Vejo as escolas se preparando para receber os alunos com necessidade especial. A escola é para desenvolver o aluno nas suas características afetiva, social, cognitiva, motor, sensoriais, de acordo com o planejamento como um todo. A inclusão se dá num momento em que a sociedade neste momento, não de uma forma generalizada, mas se tem um olhar diferente. O aluno especial mental, físico, auditivo, visual se a informação for passada corretamente, desenvolve qualquer atividade, desde que sejam estimulados. A escola precisa mudar pra que receba os alunos para desenvolvê-lo de acordo com as outras disciplinas. A Educação Física na sua parte pode contribuir nesta inclusão visando o desenvolvimento a longo prazo. Neste momento o esporte é o melhor caminho para que os especiais conquistem um lugar na sociedade, e nada melhor, com a escola desempenhe este papel visando inclusão, e uma possibilidade de relação, cooperação e integração. Qualquer pessoa dentro de um desenvolvimento e aprendizagem pode assimilar o que é passado em forma de significados, automaticamente vem a resposta. O portador de necessidade especial merece uma atenção, e pessoas comprometidas com o trabalho.

UM ESTRANHO BALÉ

Prof^a Dra. Tânia Mara Marques Granato

Fui convidada a conhecer um serviço universitário que, apesar de atribuir-se modestamente como estimulação motora de crianças portadoras de paralisia cerebral e outras síndromes, deixa entrever que cruza sua linha de chegada carregando o benefício secundário da inclusão social. Crianças que pouco saem de casa ou da instituição assistencial que freqüentam, passaram a ter semanalmente um encontro marcado com jovens estagiários, que são cuidadosamente supervisionados pela professora responsável pelo serviço. Num contato que eu chamaria de essencialmente psicossomático, considerando a integração corporal e afetiva que caracterizou o manejo de crianças cujos corpos pareciam carecer de contornos, uma estranha dança teve lugar.

Primeiro passo: Cada braço de mãe estendido num movimento de confiança em que entregava seu filho a um daqueles jovens “inexperientes” apenas recordava o longo percurso de hesitações entre o dar e o tomar de volta para si, que havia precedido o atual momento de entrega incondicional, da qual eu era testemunha. Após breve despedida dos filhos, lá se iam as mães, aliviadas, ainda que momentaneamente, de seu custoso fardo, tomar um pouco de sol na companhia de suas então amigas e jogar conversa fora. Que prazer imenso poder relaxar depois da onipresente contenção daqueles corpinhos dançantes; tarefa cansativa já que a coreografia se mostrava tão improvisada quanto imprevisível às mães e quiçá às próprias crianças. Que destino inelutável as obrigava a passar a vida dançando num mundo em que todos caminham, eretos ou curvados, apressados ou titubeantes, alegres ou infelizes, mas em seu andar quase sempre compassado e previsível?

Primeira dança: Colchonetes espalhados pelo chão, música suave, bolas. Algumas crianças serpenteavam pelo chão, outras até mantinham-se de pé, mas a maioria fazia do corpo do estagiário o suporte que lhes faltava para poder sentar, virar, levantar, ou segurar. Vontade não lhes faltava, nem aos estagiários e nem às crianças, parecia que estavam privadas da força necessária para sustentar corpos que eram pesados demais... Que esforço descomunal para manter a cabeça em pé! Poder olhar para o que se quer ver, poder falar tudo o que se sente, ou levantar frente ao simples desejo de andar. No lugar das mães, os estagiários ofereciam-se como escudos protetores para que ninguém se machucasse e se pudesse fruir do contato físico, que ali se apresentava saudavelmente integrado ao psicológico. Feito delicadas pérolas, aquelas crianças pareciam abraçadas por grandes conchas protetoras — rijas, fortes e resistentes.

Intervalo: Momento em que as crianças retornavam aos braços de suas mães para que tivessem suas roupas trocadas por trajes de banho, já que a brincadeira continuaria na piscina.

Segunda dança: Cada jovem aguardava a criança que lhe havia sido destinada, em meio a bóias, colchões flutuadores, música, sol e água. Sim, água, um novo meio para dançar, vencer medos, exercitar-se e experimentar a leveza de movimentos que nasce da suave contenção que é oferecida de um lado pela própria água e, de outro, pelo jovem sorridente. Pernas paralisadas e braços rijos ganhavam movimento nas mãos dos estagiários que, tal qual mãe dedicada, mantinham-se atentos a qualquer sinal de sofrimento ou necessidade das crianças que ora estavam aos seus cuidados. Fato inédito — uma das crianças ousou boiar diante do olhar atento do estudante cujas mãos ainda submersas expressavam sua prontidão para ampará-la tão logo se cansasse, promovendo o que eu chamaria de liberdade sustentada.

Último ato: Enroladas em toalhas as crianças deixam a piscina retornando ao cuidado materno, quando são então enxutas, trocadas,

penteadas e conduzidas ao ônibus que as levará de volta às suas casas. Crianças em cadeiras de roda empunhadas pelas próprias mães esperam em fila . A plataforma do ônibus baixa para que cada dupla seja alçada ao interior do veículo. Os jovens estagiários e sua professora acompanham pacientemente o lento ritual de despedida daquelas crianças que foram, paradoxalmente, privadas do movimento por faltarlhes harmonia em sua movimentação. De um extremo a outro do gradiente que as conduzia do descontrole motor ao controle restritivo e vice-versa pareciam incapazes de experimentar as meias medidas. Sorrisos voluntários e involuntários misturaram-se a acenos e beijos, trocados entre crianças, mães e estagiários, num adeus carregado de porvir.

Aplausos: Terminada a dança, algo ainda ressoava em nossos ouvidos: Que música pudemos escutar? Terá sido a mesma que acompanhou aquele estranho balé? Reunimo-nos em grupo, a coordenadora, seus estagiários e eu para que afinássemos nossos “instrumentos”, em busca da sintonia que nos tornaria capazes de vibrar na mesma freqüência das necessidades existenciais daquelas crianças. Dúvidas, progressos, brincadeiras e propostas foram ali comunicados, dando o tom da harmonia pretendida pelo grupo para o próximo encontro. Encerramos a reunião aplaudindo mais um dia de trabalho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo é o consentimento de duas partes envolvidas em um processo de pesquisa científica. De um lado a pesquisadora **Renata Costa de Toledo Russo**, aluna do curso de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, R.A. 04505319, residente na Rua Mogi Guaçu nº 147, apto.71, Chácara da Barra, Campinas-SP, telefone 19-32534375 e do outro, alunos universitários do curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, que participam da pesquisa “Investigando o Imaginário Social de Estudantes de Educação Física sobre Pessoas com Deficiência”, que será realizado sob a orientação da Professora Livre Docente Tânia Maria José Aiello Vaisberg.

Eu, _____ estou ciente dessa pesquisa e, declaro minha participação voluntária nela, autorizando a inclusão do material por mim produzido nesta investigação, respeitadas às condições de sigilo, privacidade e o direito de avaliar as transcrições nos termos acima descritos.

Este é um documento em duas vias, uma pertence a você e a outra deve ficar arquivada com o pesquisador.

Data: _____

Assinatura

Em caso de dúvidas ou queixa, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – Rua Rodrigo Soares de Oliveira s/nº, Bairro Anhangabaú. Jundiaí – SP CEP- 13208-120. Fone: 11- 4521-7955



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

R: Rodrigues Soares de Oliveira, s/nº
Anhangabaú – CEP: 13208-990 Jundiaí-SP
Fone: (11) 4521 7955

Jundiaí, 18 de maio de 2007.

Ilmo Srª
Profª Renata Costa Toledo Russo
Pesquisadora Responsável

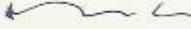
REF: APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí informa que aprovou em reunião ordinária realizada em 18/05/2007.

O Projeto de Pesquisa: **"Investigando o imaginário de Estudantes de Educação Física sobre pessoas com deficiência"** (Processo nº 002/07), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Parecer do relator.

O respectivo relatório parcial deve ser encaminhado a este CEP até 18/11/2007 e o final até 18/05/2008.

Atenciosamente.


Prof. Ms. Marcelo Conte
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa
ESEFJ