

DÊNIA PAULA GOMES

OS SENTIDOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, para obtenção do
título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011

DÊNIA PAULA GOMES

OS SENTIDOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, para obtenção do
título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de abril de 2011

Prof^ª Eveline Torres Pereira
(Orientadora)

Prof^ª Ana Louise de Carvalho Fiúza
(Co-Orientadora)

Prof^ª. Simone Freitas Chaves

*À minha amada irmã, Desirée, que “nasceu para ser professora” e não teve tempo para realizar seu sonho. Hoje, pretita, avanço mais um passo na direção desse sonho, e realizo-o por mim e **por você**.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a **Deus**, por permitir a finalização de mais essa etapa e a realização de um sonho. Obrigada por me amparar nos momentos difíceis e por iluminar meu caminho, guiando-me na direção certa. É imensurável a intensidade da Tua presença em minha vida.

À minha **mãe**, Rosinha, as palavras não alcançam a amplitude da minha gratidão. Lembro-me dos seus olhos cheios de lágrimas quando veio me deixar em Viçosa pela primeira vez. Partiu com o coração na mão, mas manteve-se firme e me deu liberdade para voar e começar a trilhar o meu próprio caminho. De lá pra cá, me acompanhou de perto, me ensinou a cozinhar pelo telefone (risos) e me encheu de mimos para suprir a distância. Quantas vezes ignorei seus conselhos para mais adiante enxergar meu erro? Obrigada, mãe, por caminhar lado a lado comigo, por estar sempre presente, por me amparar nas quedas, por me mostrar o caminho e por me amar incondicionalmente. Obrigada por ser minha companhia mesmo à distância, por cuidar de mim com tanto amor e por ser meu porto-seguro para onde sei que posso voltar sempre! Obrigada por abrir mão de tanta coisa para que eu pudesse continuar a crescer! Você é meu exemplo de mulher: guerreira, versátil, inteligente, doce, frágil e ao mesmo tempo, forte. Obrigada por tudo! E saiba que vou correr pro seu colo sempre! Sem você, eu não teria chegado até aqui!

Ao meu **pai**, Ailton, também é difícil encontrar palavras para agradecer. Ainda hoje me lembro de te ver pular e gritar enquanto eu entrava para a minha colação de grau... passou o braço por cima das grades de proteção e me puxou do meio de todo mundo. Com os olhos marejados, me deu um abraço tão apertado e tão carregado de emoção que não sei explicar! Agora, pai, estou dando mais um passo na minha formação e sei que nada disso seria possível sem você. Obrigada por abdicar de tanta coisa para oportunizar a realização dos meus sonhos. Obrigada pela cobrança, pelo incentivo e por jamais duvidar do meu potencial. Obrigada por ser meu exemplo e me ensinar que o que sabemos sempre é pouco; que nunca é tarde para aprender e que por menos que saibamos, sempre temos o que ensinar. Obrigada pelo amor incondicional, pelo carinho, cuidado e por se fazer presente sempre, me dando a segurança que preciso para alçar vôo, na certeza de ter para onde retornar.

Mãe, pai, vocês são os melhores pais do mundo! Amo vocês!

Ao meu **irmão**, Henrique, agradeço pelos seus super abraços de urso que quase me esmagam! (risos) Você não faz idéia do conforto e do amor que eles me transmitem! Obrigada pelo carinho e atenção em todo esse tempo. Por me oferecer seu ombro pra chorar e por dividir gargalhadas gostosas comigo. Obrigada por confiar em mim, me incentivar e me apoiar sempre! Obrigada por estar sempre presente e por me deixar saber que posso contar com você para o que der e vier!

Agradeço à minha **irmã**, Desirée, sempre presente, que sabia lidar com a diferença como ninguém. Não teve tempo de formar-se professora, mas foi (e é), sem dúvida, uma das minhas melhores professoras, deixando ensinamentos valiosos para compreender a diversidade, respeitar limites e buscar o melhor em cada um. Obrigada por me apoiar em tudo, acreditar em mim e me incentivar. Obrigada pelas conversas que varavam madrugada, por me deixar te acordar com cócegas, por ser minha confidente, minha cúmplice, minha companheira e eternamente, a minha melhor amiga... Como duas pessoas tão diferentes podem ser tão iguais quanto eu e você? Saudade, amor, saudade ...

Preto, preta, vocês são os melhores irmãos do mundo! Amo vocês!

Ao Artur, anjo que Deus colocou no meu caminho, agradeço por todo companheirismo ao longo destes anos juntos! Obrigada por cuidar de mim, por ouvir

minhas angustias, por me ajudar a levantar nas quedas, por ser paciente e amigo. Obrigada pelos sorrisos compartilhados, pelos momentos inesquecíveis e pelo amor que transborda entre nós! Obrigada por estar ao meu lado nos altos e baixos e por me ajudar a crescer sempre! Você é o **amor da minha vida!**

À minha orientadora, **Eveline**, pela paciência, compreensão, pela confiança depositada e pelos valiosos direcionamentos ao longo da construção desse trabalho. Agradeço por acreditar na minha capacidade antes que eu mesma acreditasse nela e por me ensinar que ser ‘mestre’ vai muito além de cumprir créditos e defender uma dissertação.

À ‘fêssora’, a quem hoje ousou chamar de amiga, agradeço por abrir as portas, me acolher, me ouvir, me entender e por permitir que eu participasse da sua vida, construindo uma relação tão especial que vou levar comigo pra sempre!

À Fê ‘bunita’, que dividiu comigo não só o quarto, mas um pouquinho da sua vida e ainda me presenteou com sua amizade, Obrigada!

A todos os meus amigos e amigas, em especial, à Bina, Naty, Mariana, Camila e Celeste. Obrigada por estarem sempre presentes – longe ou perto – plantando flores no meu caminho e me dando forças para seguir sempre em frente!

Às ‘meninas da república’, minha casa em Viçosa: Fers, Marjorie e Carol, obrigada pelas gargalhadas, cumplicidade e ótima convivência.

À Jaque, obrigada por batalhar comigo para conquistarmos nosso espaço!

À Dallila e Naninha, por me acompanharem nessa caminhada!

Aos amigos do LEP, Interagir e Fortalecer – alunos e professores: aprendi muito com vocês!

Aos amigos da inesquecível EFI 2004, que construíram comigo a base para que eu chegasse até aqui.

À Ana Louise pelos conselhos e direcionamentos.

À UFV, e em especial ao Departamento de Educação Física, pela valiosa oportunidade de aprendizado e crescimento.

À CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a realização deste estudo.

Aos professores sujeitos dessa pesquisa que doaram seu tempo para que esse trabalho pudesse ser realizado.

A todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização desse sonho, muito obrigada!

*“O essencial é invisível aos olhos”
Antoine de Saint-Exupéry*

BIOGRAFIA

DÊNIA PAULA GOMES, filha de Ailton Nunes Gomes e Rosa de Fátima Domingues Gomes, nasceu em João Monlevade – MG, em 09 de maio de 1986.

Cursou a Educação Infantil e as séries iniciais o Ensino Fundamental na Associação Monlevadense de Ensino Cooperativo (AMEC) entre 1991 e 1996. Entre 1997 e 2000 estudou na Escola Municipal Cônego José Higinio de Freitas onde cursou as séries finais do Ensino Fundamental. Concluiu Ensino Médio na Escola Estaual Luiz Prisco de Braga no ano de 2003.

Em 2004, ingressou na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Curso de Educação Física, obtendo o título de Licenciada em Educação Física em janeiro de 2008, e o título de Bacharel em Educação Física em julho de 2008.

Em 2009 foi aprovada no Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFV a nível de mestrado, submetendo-se à defesa de dissertação em abril de 2011.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	78
Artigo 1	
A Educação Física perante a Educação Inclusiva: aspectos legais	90
Artigo 2	
Educação Física e Inclusão de alunos com deficiência: permeando o Imaginário Social de professores	78
Artigo 3	
O Imaginário Social de professores de educação física sobre deficiência: alguns elementos	90
CONCLUSÕES GERAIS	17

RESUMO

GOMES, Dênia Paula. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, abril de 2011. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física.** Orientadora: Eveline Torres Pereira. Co-Orientadora: Ana Louise de Carvalho Fiúza.

No contexto atual em que a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência ganha intensidade, destaca-se a figura do professor como aquele que lida primeiramente com o desafio do ‘novo’, o diferente que adentra a sala de aula. Entendendo que toda ação social é permeada por uma rede de sentidos e significados interiorizados ao longo do tempo (Imaginário Social), a prática pedagógica do professor, enquanto ação social, também é permeada pelo simbólico, pelos significados dados a diferentes temas abordados, às diferentes situações enfrentadas e pelas crenças construídas coletivamente. Essa subjetividade, os valores, as concepções, as crenças adquiridas e cristalizadas ao longo de sua história de vida constituem-se no ‘plano de fundo’ para as ações pedagógicas do professor, dentre elas, a inclusão de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, este estudo objetivou compreender o Imaginário Social dos professores de educação física da rede pública de educação básica de Viçosa-MG sobre a inclusão de alunos com deficiência, buscando entender a rede de significados que conduz sua atuação profissional na perspectiva da inclusão. Foram entrevistados dez professores da rede pública de Viçosa-MG que atuavam no ensino fundamental e/ou ensino médio. Para coleta de

dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e análise do discurso para interpretação. Os resultados apontam que: 1) o conceito de deficiência dos professores parece estar ancorado nos padrões de normalidade/anormalidade, centrado no binômio deficiência/ineficiência; 2) internalização da inclusão como um *dever* da escola e não como um *direito* do aluno; 3) indícios de uma predominância do modelo médico da deficiência com alguns elementos do modelo caritativo; 4) perspectiva de que o objetivo da inclusão do aluno com deficiência na escola é a socialização resultando numa visão recreacionista da educação física como facilitadora dessa socialização; 5) crença de que somente (ou principalmente) as deficiências que afetam o aspecto motor influenciam na dinâmica da aula de educação física, refletindo aspectos de uma pedagogia tecnicista centrada na execução do gesto motor; 6) baixa expectativa quanto ao possível rendimento escolar desses alunos; 8) não identificação entre a educação física e a temática do trabalho com alunos com deficiência; 9) aparecem como elementos dificultadores da inclusão: resquícios dos princípios de normalização, da pedagogia tecnicista e da esportivização da educação física; sucateamento da escola pública e ausência de formação específica dos professores de educação física para trabalhar com o aluno com deficiência. A partir dos resultados encontrados, foi possível concluir que, além de oferecimento de cursos de formação, melhoria das estruturas físicas da escola, bem como flexibilização do currículo, é necessário atingir o Imaginário dos professores deslocando os sentidos e significados atribuídos ao aluno com deficiência na educação física escolar. Embora os discursos (acadêmico e legal) estejam em defesa da inclusão, argumentando e tentando fazer valer o direito das pessoas com deficiência, o processo sempre esbarra na subjetividade dos sujeitos envolvidos que ainda associam deficiência com ineficiência. É necessário que essa rede de sentidos seja reconfigurada para que o professor possa enxergar a deficiência que há por trás do aluno e não o aluno que há por trás da deficiência. Além disso, é necessário o entendimento da educação física enquanto uma disciplina formadora, detentora de um conteúdo cultural específico que vai além da execução do gesto motor e não apenas um momento de socialização para o aluno com deficiência.

ABSTRACT

GOMES, Paula Dênia. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, April 2011. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física.** Adviser: Eveline Torres Pereira. Co-Adviser: Ana Louise de Carvalho Fiúza.

In the current context in which discussions about the inclusion of students with disabilities are getting stronger, the role of the teacher stands as the one who primarily deals with the challenge of the 'new', the unusual in the classroom. Understanding that all social action is permeated by a network of meanings internalized over time (Social Imaginary), the teacher's pedagogical practice as a social action, is also permeated by the symbolic, by the meanings of the different covered topics, the different experienced situations and by the collectively constructed beliefs. This subjectivity, values, perceptions, beliefs acquired and crystallized throughout their lifetime constitutes the 'background' of the teacher's pedagogical actions. In this context this study sought to understand the Social Imaginary of physical education teachers in public basic education of Viçosa-MG on the inclusion of students with disabilities, seeking to understand the network of meaning that leads their professional actions in the perspective of inclusion. Ten teachers from Viçosa-MG public schools who worked in elementary and / or high

school were interviewed. To collect data, semi-structured interviews were used and discourse analysis was used for the interpretation. The results indicate that 1) the concept of disability of teachers seems to be anchored in the pattern of normality / abnormality, centered on the binomial failure / inefficiency, 2) the internalized concept of the inclusion as a duty of the educational institution and not as a right of individuals, 3) evidence of a predominantly medical model of disability with some elements of the charity model, 4) the perspective that the goal of including students with disabilities in school is socialization which results in a recreational view of physical education as an enabler of socialization, 5) belief that only (or mostly) the deficiencies that affect the motor aspect influence the dynamics of the physical education class, reflecting the aspects of a technician pedagogy focused on the execution of the motor gesture 6) low expectations about the possible academic performance of these students, 8) no identification between physical education and working with students with disabilities, 9) appear as hindering agents of the inclusive process: the remnants of the standardization principles, the technician pedagogy and the physical education sportivization; lack of structure in public schools and no specific training for physical education teachers to work with students with disabilities. From these results, was concluded that, in addition to offering training courses, improving the physical infrastructure of the school and the curriculum flexibilization, it is necessary to achieve the Imaginary of the teachers shifting the meanings assigned to students with disabilities in physical education practices. Although the speeches (academic and legal) are in favor of inclusion, arguing and trying to enforce the right of people with disabilities, the process always runs into the subjectivity of those individuals who associate disabilities with inefficiency. It is essential that the network is reconfigured, so that way the teacher can see the disability, which lies behind the student and not the student who lies behind the disability. Furthermore, it is necessary to understand the physical education discipline describing an important role on education, owner of a specific cultural content that goes beyond the execution of the motor gesture and not just a socialization time for students with disabilities.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão social tem ganhado cada vez mais relevância e destaque na atualidade, incitando reflexões e mudanças na área de saúde, lazer, educação, esporte, políticas públicas, e em muitos outros aspectos da vida social.

No âmbito educacional, especificamente, a busca por uma educação de qualidade para *todas* as crianças tem se tornado um tema constante nos debates acadêmicos e nos ambientes escolares.

Logo após a minha formatura em licenciatura, trabalhei durante um ano em uma escola de educação infantil da rede pública em Vitória-MG. Ministrava aulas de educação física para onze turmas de crianças de até seis anos. Aquelas foram as primeiras turmas que assumi enquanto professora e me trouxeram desafios dos mais diversos, colocando-me diante de uma realidade que até então, existia apenas no papel, ou pelo menos, nunca estivera tão perto.

A escola situava-se numa periferia, e ali, convivi com crianças pertencentes a diferentes minorias sociais e que eram, de alguma forma, excluídas e/ou discriminadas pela sociedade como reflexo do contexto histórico de segregação do nosso país. Refiro-me àqueles alunos pobres, aos negros, aos filhos de presidiários,

aos com dificuldade de aprendizagem, àqueles que sofriam violência doméstica, mas de forma especial, àqueles que tinham algum tipo de deficiência.

Esse último grupo me chamou a atenção, pois representou pra mim, um desafio muito particular: ao lidar com crianças com deficiência física, hiperatividade, deficiência intelectual e outras não diagnosticadas, fui colocada para enfrentar meus próprios medos, para rever os meus conceitos, para superar os meus próprios limites.

No início, a sensação era de não saber o que fazer. Aos poucos, conhecendo melhor as crianças, essa realidade foi mudando. Contudo, o contexto escolar continuava me chamando a atenção.

Havia uma aluna em específico, sem diagnóstico, que tinha alguma dificuldade de locomoção, na fala, era muito agitada além de outras características as quais não vou me ater. Pela sua agitação e dificuldade em se concentrar em alguma atividade - até mesmo por não entender (ou ignorar) comandos - a criança era vista como um 'problema' para o andamento da sala.

Pelo seu comprometimento, a prefeitura tinha disponibilizado uma professora extra com formação específica em educação especial para acompanhar essa criança em sala de aula, auxiliando o trabalho da professora regente. O que acontecia, na grande maioria das vezes, no entanto, era que essa segunda professora ficava circulando com a criança sozinha pelos ambientes da escola – especialmente nas áreas com brinquedos – fazendo atividades lúdico-recreativas com a aluna e, às vezes, conduzindo-a à sala de artes para outras atividades.

Relembrando que a chegada da criança na escola trouxe uma discussão sobre qual professor estaria melhor preparado para recebê-la, comecei a observar que a justificativa central dos professores de que não tinham formação específica para realizar o trabalho não era suficiente para justificar a dinâmica daquela escola. Havia uma professora com formação, e ainda assim, a criança permaneceu excluída, realizando atividades à parte da turma.

Em conversas informais, observei que alguns outros professores concordavam com a estratégia, pois acreditavam que era a melhor opção, já que a menina 'não tinha como acompanhar a turma'.

Essa questão me incomodou durante todo o ano em que trabalhei lá. Participamos de algumas palestras, debates e grupos de estudo sobre a temática da inclusão, mas os resultados não eram significativos, pois pareciam sempre esbarrar na subjetividade do professor. Ninguém luta por aquilo que não acredita.

Abandonei o meu cargo na escola para ingressar no mestrado. Aqui, tive contato com um grupo de professores que reunia-se semanalmente para discutir a inclusão de alunos com deficiência na sua instituição. Embora já estivessem participando do grupo há algum tempo, fossem esforçados, dedicados e dispostos a buscar estratégias inclusivas, o que nota-se ao longo das reuniões é que as dificuldades são sempre as mesmas – embora as mesmas dúvidas tenham sido sanadas em encontros anteriores.

Em uma reunião de orientação com a Prof. Eveline, foi levantada a questão que o empecilho para a efetivação da inclusão pudesse estar na esfera simbólica do pensamento desses professores. Por que mesmo com formação específica, as práticas continuam segregacionistas? Por que mesmo com estudo estudos teóricos, grupos de discussão para sanar dúvidas, as questões e inseguranças permanecem inalteradas ao longo do tempo?

A partir daí, fui colocada diante de um universo rico que talvez me permitisse compreender um pouco mais o processo de inclusão de pessoas com deficiência: O Imaginário Social.

Remetendo às experiências do meu breve período de docência, e às experiências que estava tendo no mestrado atuando em projetos de pesquisa e extensão voltados ao público com deficiência, algumas questões foram levantadas: qual o Imaginário dos professores sobre deficiência, sobre inclusão, sobre escola? Qual a rede de sentidos que norteia suas ações pedagógicas?

Tomando como ponto de partida esses questionamentos iniciais, me propus a olhar para os professores de educação física da rede pública de Viçosa buscando compreender um pouco a subjetividade envolvida no processo inclusivo. Nas páginas que se seguem, apresento os resultados obtidos nessa pesquisa divididos em três artigos.

O primeiro artigo discute, a partir de uma revisão bibliográfica, o aparato legal brasileiro para a educação inclusiva, contextualizando a educação física escolar neste

processo, ressaltando a legislação específica da área e as contradições que ela contém.

O segundo e o terceiro artigo elencam, a partir das falas dos docentes, alguns elementos constituintes do Imaginário dos professores sujeitos dessa pesquisa.

Antes de nos adentrarmos pelas linhas desse Imaginário, quero ressaltar que a complexidade e a fluidez do Imaginário Social não nos permite defini-lo de forma rígida. A leitura que por ora apresento, constitui-se em apenas uma das possíveis interpretações dessa rede de sentidos.

ARTIGO 1

A Educação Física perante a Educação Inclusiva: aspectos legais

**Dênia Paula Gomes
Eveline Torres Pereira
Ana Louise de Carvalho Fiúza**

Resumo: Este artigo apresenta de maneira sucinta, através de uma revisão de literatura, a legislação básica em que se baseia a educação inclusiva. Apresenta também a inserção da educação física escolar nesse contexto sob a ótica da legislação específica da disciplina.

Palavras-chave: Legislação, educação física, educação inclusiva

Abstract: This paper presents in a succinct manner, through literature review, the basic legislation which inclusive education is based on. It also shows the inclusion of physical education in this context from the perspective of the discipline specific legislation.

Key-words: Legislation, physical education, school inclusion

Sociedade Inclusiva: garantia de direitos

Para pensar numa Sociedade Inclusiva e, conseqüentemente, em Educação Inclusiva, temos que nos basear numa filosofia que reconheça e valorize a diversidade como característica inerente à constituição social. Na sociedade inclusiva

a diferença é exaltada como um importante elemento que enriquece as relações e singulariza os indivíduos, não devendo, portanto, ser justificativa para separações e exclusões de qualquer ordem.

Partindo desse princípio, reconhecendo e aceitando a diversidade, tendo os Direitos Humanos como cenário ético, a Sociedade Inclusiva afirma a necessidade de garantir igualdade de direitos e de oportunidade de acesso a bens e serviços a todos os seres humanos sem qualquer distinção.

O Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconheceu que "todos os seres humanos nascem **livres e iguais** em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". *[grifo nosso]*. Liberdade e Igualdade são, portanto, os princípios básicos dessa concepção.

A concepção contemporânea de Direitos Humanos se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas, perpassando a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos (Aranha, 2004).

"[...] universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais."
(IBDEM, p.7)

A mesma autora argumenta ainda que, neste contexto, o respeito à diversidade se impõe como indispensável para o reconhecimento de sujeitos de direitos, pelo simples fato de serem seres humanos. Dessa forma, as diferenças não devem ser usadas para a construção de desigualdades, mas sim, devem nortear políticas afirmativas voltadas para a construção de uma sociedade inclusiva.

Historicamente, as diferenças atreladas à dicotomia normal/anormal, feio/bonito, saúde/doença, dentre outras, tem justificado as diferentes práticas de exclusão ao longo dos tempos.

A idéia de uma Sociedade Inclusiva com uma concepção plural, em que a multiplicidade de idéias e de práticas são pensadas como norteadoras das interações sociais é recente e ainda desperta inquietação. Aos poucos, a sociedade percebe que "existe o ser humano possível, real e não simplesmente o ideal, o padrão. Mas conviver com a diferença ainda não é natural pra nós" (MÜLLER, 2005, p.20).

Perder o vínculo com a segregação histórica atrelada ao pensamento cartesiano do binarismo existente nas relações não é fácil. A inclusão apresenta-se como um desafio na contemporaneidade e o primeiro passo para o entendimento dessa proposta é o conhecimento legal que embasa, justifica, regulamenta e legitima a inserção das minorias na sociedade e tenta estabelecer ações que promovam o desenvolvimento de todos os seres humanos, sem exceções.

Educação Inclusiva: Fundamentação Legal

Quando nos referimos à educação inclusiva, estamos falando de um processo educacional que acolhe todos os indivíduos sem distinção de qualquer natureza. Nessa lógica, ganham destaque as minorias que por um motivo ou por outro, ficaram à margem do sistema educacional ao longo dos tempos:

“[...] o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil” (Brasil, 1993, P.33)

Cada uma dessas minorias, além de outras não citadas, traz consigo especificidades e individualidades que deverão ser preservadas e consideradas numa educação que tenha como eixo norteador a diversidade.

Neste trabalho, no entanto, focaremos a discussão numa minoria específica que habita o seio da inclusão: as pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 assume o princípio filosófico de igualdade e no caput do seu Art. 5º afirma que **"todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" *[grifo nosso]*.

A CF elege a cidadania e a dignidade da pessoa humana como seus pilares fundamentais (Art. 1º, incisos II e III) e aponta como objetivos: a construção de uma

sociedade livre, justa e solidária; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, incisos I e IV).

O texto da CF deixa claro, portanto, que a República Federativa do Brasil não admite distinções de qualquer natureza, sendo este, um país que busca o bem de todos, em prol de uma sociedade justa e solidária.

Assim, todas as ações desenvolvidas em território nacional devem visar sempre oportunizar da melhor maneira possível, a qualidade de vida e o desenvolvimento individual e social do cidadão brasileiro. Não são admitidas distinções de nenhuma ordem para classificar quem “merece” ou não, “pode” ou não, ter acesso a um bem ou serviço que lhe seja benéfico de forma individual e coletiva.

Nesse sentido, todas as pessoas - independente do credo, da cor, do gênero, da presença ou não de deficiência, da opção sexual, ou qualquer outra característica - tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as outras pessoas.

Portanto, todo o aparato jurídico que garante direitos e estabelece deveres, está referindo-se de maneira igualitária a todos os cidadãos. Logo, não se deve fazer concessões de nenhuma forma, discutindo-se a quem a lei se aplica ou não. A lei só terá as restrições e exceções que forem previstas por ela e cujo objetivo seja a justiça.

Dentre os vários direitos subjetivos do cidadão brasileiro, temos a garantia do direito à educação. O Art. 205 da CF define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e conseqüentemente, **todas** as crianças têm direito a ela, não cabendo discussão se a lei se aplica a uns ou a outros.

O Art. 208, transcrito a seguir, esclarece a responsabilidade do Estado e da família junto à garantia do direito de acesso à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (CF, 1988)

O inciso I determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e assegura o seu oferecimento gratuito a todo cidadão brasileiro na faixa etária ideal (de 6 a 15 anos) ou, no caso da falta de oportunidade na idade própria, garante o direito de acesso através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 37º).

Toda pessoa tem direito a freqüentar gratuitamente o ensino fundamental. O cidadão que não conseguir matrícula em instituição pública pode recorrer ao promotor de justiça para fazer valer o seu direito.

Não é pertinente, portanto, discutir se a inclusão é viável, ou não, ou até mesmo qual o grau de deficiência pode/deve ser admitida na escola. A partir do momento que a CF, carta magna da República, define que todos são iguais perante a lei, o direito e dever de freqüentar o ensino fundamental é inegável, independente de credo, cor, raça, classe social, presença ou não de deficiência.

Conforme o parágrafo 2º do mesmo artigo, o Poder Público é responsável pela oferta regular, sendo que o não cumprimento da lei gera penalidades, inclusive individuais, para a autoridade competente. Essa responsabilidade do Estado para com o oferecimento gratuito da escolaridade obrigatória aparece também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 54).

A partir dessa leitura, se uma pessoa com deficiência, como cidadã que é e detentora dos mesmos direitos e deveres dos demais, for impedida de cursar o ensino regular, a autoridade competente irá responder perante a lei.

Muitas famílias relatam dificuldades em conseguir matricular o filho com deficiência em uma escola (pública ou privada). Os motivos que geralmente motivam

a recusa da matrícula são o despreparo dos professores e a infra-estrutura inadequada. Alguns gestores chegam a alegar que os pais/responsáveis deveriam procurar outra instituição, pois seu filho não teria o atendimento adequado naquela escola.

No entanto, a recusa da matrícula não é admitida em hipótese alguma. Se o motivo da recusa for a não existência de vagas, os responsáveis são os Governos do Estado e do Município, pois, é deles o dever de garantir a oferta gratuita, regular e universal do ensino. Se por qualquer outro motivo, a diretoria da escola se recusar a receber o aluno com deficiência, alegando, por exemplo, que a instituição não tem infra-estrutura apropriada ou que o corpo docente não está preparado para atender a criança, é o(a) diretor(a) quem irá responder legalmente por estar impedindo um cidadão de exercer o seu direito.

A Lei 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua inclusão social, decreta, em seu Art. 8º, inciso I, que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;” constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

É importante registrar também, que o Brasil é signatário da Declaração de Salamanca, promulgada na Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, reafirmando o direito ao acesso à educação na rede regular de pessoas com deficiência, conforme demonstra o item 3 da Linha de Ação a ser adotada pelos países que assinaram o documento:

“O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.”(grifos nossos)

Mais uma vez, é exaltada a responsabilidade da escola de preparar-se para atender todas as crianças, sem qualquer distinção. A Declaração de Salamanca é ainda mais enfática, em seu Item 2, quando discorre sobre o direito da criança à educação e a postura pedagógica inclusiva a se adotada pelas escolas:

- *toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,*
- *toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,*
- *sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,*
- *aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,*
- *escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.*
(grifos nossos)

Neste trecho, a Declaração de Salamanca destaca que todas as crianças são únicas, com interesses, dificuldades e facilidades diferentes, que cresceram em contextos distintos e que por isso, demandam diferentes estratégias e metodologias de ensino. Nesse sentido, a criança com deficiência demandará um atendimento diferenciado no ambiente escolar. Assim como a criança que passa fome trará para a escola necessidades específicas. Isso não justifica, contudo, que cada uma delas deve ir para um ambiente diferenciado só porque são diferentes. Ao contrário, a Declaração recomenda uma pedagogia centrada na criança que leve em conta a vasta diversidade da escola para criar um ambiente em que todos possam aprender e se desenvolver dentro dos seus limites e de acordo com suas necessidades.

O direito à educação é universal, no entanto, somente o ensino fundamental é de caráter obrigatório no Brasil. A Educação Infantil e o Ensino Médio são facultativos ao cidadão e à família. Ou seja, os pais tem o direito de matricular os seus filhos na educação infantil e no ensino médio, no entanto, não são obrigados a fazê-lo.

Por sua vez, como o ensino fundamental é obrigatório, os pais que não matricularem os seus filhos na escola para que possam frequentar esse nível de ensino, serão responsabilizados e penalizados na forma da lei.

O parágrafo 3º do Art. 208 da CF delega à família, a responsabilidade de zelar pela frequência do aluno às aulas. Se o aluno não frequenta o ensino fundamental, mesmo com existência de vagas, os pais responderão perante a justiça

por não estar cumprindo o seu dever. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma mais uma vez essa responsabilidade em seu artigo 55:

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (ECA, 1990)

Ainda segundo o ECA (Art. 98), medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei (dentre eles, o acesso à educação) forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta.

Sendo assim, no caso constatado de omissão dos pais ou responsáveis quanto à matrícula do educando em instituições regulares para a frequência no ensino fundamental, a autoridade competente pode determinar, dentre outras, medidas de proteção à criança e ao adolescente previstas no Art. 101 do ECA.

Os pais de crianças e adolescentes em idade escolar que não matriculam seus filhos na escola estão infringindo a lei e são passíveis de punição. Isto se aplica também aos pais de crianças e adolescentes com alguma deficiência.

Muitas vezes, numa atitude de super proteção, os responsáveis por crianças com deficiência optam por não matricular seus filhos em escolas comuns, por julgarem o atendimento inadequado, por subestimarem seus filhos julgando-os incapazes de se adaptarem ao ambiente, ou até mesmo na tentativa de privá-los de situações constrangedoras ou atitudes de preconceito que porventura possam acontecer. No entanto, se, por um motivo qualquer, os pais mantêm essa criança fora da escola, estão faltando com seu dever e mais ainda, privando os seus filhos de um direito indispensável.

O Estado tem o dever de oferecer as vagas, a infra-estrutura e os recursos humanos, os pais têm o dever de matricular seus filhos e zelar pela frequência e o educando tem o dever e o direito de cursar o ensino fundamental, além do direito (mas não dever) de frequentar o ensino médio e a educação infantil.

O inciso III do Art. 208 da CF garante o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O AEE constitui o que chamamos de Educação Especial.

Isto é, uma modalidade de ensino que não desenvolve os conteúdos curriculares da Educação Regular, mas desenvolve conteúdos específicos que vão ser complementares ao conhecimento produzido nas classes comuns. As ações implementadas no AEE oferecem aos alunos com deficiência a complementação ou suplementação da sua instrução e não a substituição do ensino regular.

Como exemplo desse conteúdo complementar, podemos citar o ensino da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para alunos com deficiência auditiva, ou do Braille, para alunos cegos. Estes alunos devem frequentar as classes comuns para ter acesso à educação formal e terão, no AEE, o complemento e suporte indispensáveis para garantir o seu pleno desenvolvimento individual e social. O AEE representa, portanto, um agente facilitador da inclusão e se efetiva por meio de serviços como Salas de Recursos e Oficinas Pedagógicas.

O AEE não pode, em nenhuma hipótese, substituir o ensino regular. Ele deve ser oferecido em horário extraclasse e, preferencialmente, na mesma instituição. Caso não seja possível, o aluno deve ser encaminhado no contra-turno, para outra classe ou instituição que esteja apta a oferecer o suporte necessário para o seu melhor desenvolvimento.

É importante destacar nesse momento que o fato do aluno estar matriculado em uma instituição de educação especial (APAE's, por exemplo) não o desvincula da obrigatoriedade de matricular-se numa escola regular para cursar o ensino fundamental. A Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado não está apta a fornecer certificado de conclusão compatível com a conclusão do ensino fundamental.

É recorrente a idéia de que os pais podem escolher se matriculam seus filhos em Escolas Especiais ou em Escolas Regulares. A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), em seu Art. 26, inciso III afirma que *os pais têm prioridade na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos*. Essa afirmação, muitas vezes é confundida como sendo o respaldo para que os pais possam optar entre a Escola Especial e a Escola Regular.

No Entanto, quando a DUDH faz referência à liberdade da escolha do gênero de instrução, ela refere-se à liberdade que os pais têm de escolher se o filho será

educado em escolas confessionais, tradicionais, democráticas, etc. No Entanto, a Educação Especial, como já discutido, não é um nível de ensino – mas uma modalidade complementar - e não supre, sozinha, o direito à instrução/escolarização do indivíduo. Instrução essa que, em níveis de ensino fundamental, é obrigatória, oferecida única e exclusivamente na escola regular, e nem mesmo os pais podem abrir mão dela.

Nesse ponto, é importante considerar que todas as escolas regulares devem estar aptas a receber alunos: ter adaptações arquitetônicas necessárias e profissionais preparados. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001):

“Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

(...)

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.”

Dentre as alterações necessárias no ambiente escolar para promoção da Inclusão, podemos citar a necessidade de reformas arquitetônicas que garantam a acessibilidade de alunos com alguma deficiência física ou limitação locomotora. Para esse fim específico, foi criada a Lei 1098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida que deve ser observada pelas instituições escolares. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e no *caput* do artigo 24, e seu § 2º, sugere que tal acessibilidade deverá ser garantida nas escolas da rede regular de ensino:

“Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Alguns municípios, no entanto, optam por eleger uma escola e tomá-la como referência para a inclusão. Os alunos com deficiência são então, encaminhados para ela, sob a justificativa de que lá já foram realizadas as alterações estruturais e capacitação profissional para melhor atender o aluno. Esse encaminhamento pode,

muitas vezes, acarretar transtornos para a família, uma vez que ela precisa se deslocar em grandes distâncias para levar a criança na escola. A criança tem o direito de se matricular na escola mais próxima da sua residência e a família não deve ser forçada a aceitar apenas uma única escolha, sob a alegação de que as outras não estão preparadas. Esta é mais uma forma de exclusão, relegando-as a um ambiente específico, isolado dos demais.

Além disso, a alta concentração de alunos com deficiência numa mesma instituição ou classe, desconfigura o sistema de ensino. Isto porque a partir do momento em que alunos com deficiência se tornam maioria, a escola configura-se como uma escola especial, mantendo os alunos “diferentes” segregados dos ditos normais, que freqüentam outras escolas. Fávero (2004) defende que a presença de alunos com deficiência numa escola ou classe não deve ultrapassar 20% do total de alunos, pois esta é a média da sociedade em geral e a escola deve manter essa proporção para permanecer fidedigna à realidade brasileira.

A construção de uma escola inclusiva faz-se através de uma pedagogia diferenciada, em que todos são atendidos, independente de suas necessidades educacionais especiais. Para os alunos com deficiências, não basta garantir vagas, através da força da lei. É necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso e o sucesso no processo de escolarização, proporcionando a todos um ensino de qualidade – o que constitui o maior desafio da educação inclusiva.

A Educação Física no contexto da Educação Inclusiva

Esclarecido o direito à Educação como inegável a todo cidadão brasileiro, e conseqüentemente, como um direito da criança com deficiência; reconhecida a obrigatoriedade da freqüência no ensino fundamental por essas crianças, torna-se imperioso, neste momento, repensar a prática pedagógica das disciplinas obrigatórias nesse nível de ensino.

O Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu parágrafo 3º define que:

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Sendo assim, a educação física não pode ficar indiferente ou neutra face a Educação Inclusiva, pois como parte integrante da escola, desempenha um papel importante nesse movimento e não pode ser retirada de qualquer processo pedagógico sério e comprometido com as questões sociais.

A criança com deficiência tem direito, assegurado por leis, de ter acesso à escola, ela, conseqüentemente, tem direito de freqüentar as aulas de educação física, uma vez que esta é uma disciplina obrigatória para a Educação Básica (constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Logo, a Educação Física deve atentar-se ao aparato legislativo que garante o acesso e permanência dessas crianças na escola; bem como assegurar-se da construção de mecanismos que promovam a igualdade de oportunidades dentro da aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física elegem os princípios da INCLUSÃO e da DIVERSIDADE como fundamentais para o trabalho pedagógico na disciplina.

O princípio da inclusão refere-se à necessidade de buscar reverter o quadro histórico da área, de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Ao seguir este princípio, o professor de educação física cuida para que todos os alunos participem das atividades desenvolvidas, sem distinção ou discriminação de qualquer ordem. Crianças com variados níveis de aptidão física, com ou sem deficiência, devem ser apresentados à sua cultura corporal de movimentos e tem o direito de participação igualitária das atividades pedagógicas programadas para a sua turma.

O princípio da diversidade estabelecido pelo PCN vem complementar o da inclusão, uma vez que defende que o professor de educação física deve trabalhar conteúdos diversificados em suas aulas, não restringindo-se aos mais populares, ou aos que exigem mais ou menos de seus alunos. O objetivo é ampliar as relações de conhecimento da cultura corporal de movimento dos educandos, para que eles tenham contato com o maior número possível de práticas corporais a fim de conhecê-las e desenvolver-se em sua capacidade máxima.

Além disso, o princípio da diversidade busca legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem em sala de aula, levando em consideração as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos. Isto significa uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem em que não apenas o desenvolvimento físico/motor é considerado, mas que contemple todas as esferas do ser humano.

Aguiar e Duarte (2005:225) ressaltam, no entanto, que a educação física ainda é a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas e determinados padrões de desempenhos motores podem ser uma das razões dessa dispensa. A LDB (1996) alterada pela **Lei Nº 10.793/2003** estabelece em seu Artigo 26:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

O Decreto-Lei a que se refere o inciso IV dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica:

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide,

pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

A idéia central da educação inclusiva é que *todas* as crianças são bem-vindas à escola, e, portanto, não admite-se que nenhum aluno mantenha-se afastado das atividades escolares por motivos de ‘inadequação’.

Na escola inclusiva, valoriza-se as potencialidades, embora reconheça-se os limites de cada aluno, e, numa pedagogia flexível e fundamentada na diversidade, a escola recebe todas as crianças, criando-lhes oportunidades para que possam desenvolver-se ao máximo, dentro de seu limite individual, atingindo o mais alto patamar que podem chegar (e não um patamar padrão).

Se a escola deve receber todas as crianças e proporcionar-lhes meios e ferramentas para que possam aprender, crescer e se desenvolver, oferecendo todos os seus conteúdos curriculares e extracurriculares numa metodologia adequada para que todos os alunos tenham acesso a esses conhecimentos, qual seria a justificativa para – baseados em aspectos físicos-motores – impedir que a criança tenha acesso a uma parte desse conteúdo escolar: a educação física?

A Lei Nº 10.793/2003, ao alterar o artigo 26 da LDB referendando-se em um decreto Lei datado de 1969 constitui um retrocesso para a educação inclusiva.

Esta parte da legislação nacional representa justamente o amparo legal necessário para que alunos com determinados padrões físicos-motores sejam dispensados das aulas de educação física e continuem excluídos do sistema.

Ao que parece, a educação física, neste momento legal, não aparece contextualizada no ambiente escolar. É colocada como uma disciplina ‘à parte’. Como se todas as crianças fossem bem vindas à escola, mas a educação física fosse ‘outra história’.

A educação física constitui-se, portanto, numa contradição do texto legal. Embora o direito à educação como um todo tenha sido assegurado em diversos outros momentos, ao olhar para a educação física em específico, vemos que a lei, na verdade, fundamenta e legaliza a exclusão.

A contradição torna-se ainda mais evidente ao se considerar que os PCN's apresentam os princípios da inclusão e da diversidade para a educação física. No entanto, essa inclusão é só para alguns, de acordo com a própria lei.

O Decreto Lei de 1969 foi elaborado numa época em que a visão médico-terapêutica prevalecia sobre os princípios educacionais da educação física. Hoje, no entanto, após intenso debate acadêmico na década de 80, é reconhecido que a função da educação física na escola não é a de educar corpos saudáveis e belos, treinar atletas, preparar o corpo para o trabalho, nem nenhum outro objetivo ligado ao militarismo, ao higienismo ou à medicina terapêutica.

A Educação Física escolar tem como objetivo colocar o aluno em contato com sua cultura corporal de movimento. Apresentar, problematizar, vivenciar e (re)construir as atividades rítmicas, os esportes, a ginástica e as lutas, entendendo-as como construções sócio-históricas e integrantes da cultura humana.

Logo, parece não fazer sentido que um Decreto Lei da década de 60, com suas raízes na visão médica, ainda esteja em vigor na atualidade, justificando a exclusão e concedendo exceções justamente numa época em que se defende a inclusão total.

Nesse momento, ressalto a importância de considerar a educação física efetivamente como uma disciplina detentora de conhecimentos e conteúdos próprios, indispensáveis ao desenvolvimento do educando. Pensá-la de maneira simplista, ressaltando os aspectos físico-motores, desconsiderando as práticas corporais como parte da *cultura* do aluno, e por isso, merecedoras de serem trabalhadas na escola, abre margem para que um corpo fora do padrão seja considerado inapto a ter contato com os conteúdos da educação física.

As afecções indicadas na legislação como justificativa para a ausência nas aulas de educação física podem, talvez, dificultar ou impedir a execução de movimentos padronizados, mas não impedem, de forma alguma, que o aluno possa aprender sobre sua cultura de movimento, e vivenciar, dentro de suas limitações, as diversas práticas corporais abordadas pelo professor.

Igualdade na diversidade: todos iguais ou todos diferentes?

Nessa busca pelo ensino acessível a todos, sempre surge a dúvida de como tratar o aluno com deficiência: Ele deve ser tratado de maneira igual ou de maneira diferente? Tratar desigualmente os desiguais pode levantar a questão de que “ele não é igual a mim, então pode merecer outro tipo de tratamento”.

No entanto, as pessoas com deficiência e de outras minorias estão todas resguardadas pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou simplesmente, Convenção de Guatemala. Esta Convenção é muito clara ao dizer que não podemos diferenciar uma pessoa por uma deficiência e, se temos que fazê-lo, que seja para incluí-la e não para excluí-la.

Temos de saber andar no fio da navalha, assegurando o direito à igualdade quando as diferenças inferiorizam nossos alunos e o direito à diferença, quando a igualdade os descaracteriza. Isso é muito diferente de tratar igualmente os iguais e desigualmente os diferentes. (FÁVERO, 2004)

Essa Convenção reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as outras pessoas e estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência. Com o objetivo de extinguir qualquer tipo de discriminação contra a pessoa com deficiência, a Convenção define como discriminação, em seu Art. I:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada,

que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Essa definição é de grande importância para o universo de Inclusão Social, e conseqüentemente, de inclusão escolar. Isto porque nos dá base para pensar quando tratar igualmente o diferente pode trazer exclusão, e como tratar de maneira diferenciada pode trazer igualdade.

Para facilitar o entendimento, vamos citar alguns exemplos. Na presença de um aluno com deficiência visual em sala de aula, é possibilitado que ele use um computador portátil para facilitar a assimilação do conteúdo trabalhado. Os demais alunos da turma, não têm acesso ao computador. Logo, ele está tendo um tratamento diferenciado. No entanto, essa diferenciação ou preferência, nos termos da Convenção, não limita o direito à igualdade desse aluno (Art. I, nº2, letra “a”). Isto é, o tratamento diferenciado não limitou ou prejudicou o seu direito de ter acesso igualitário ao conteúdo escolar. Pelo contrário, se a diferenciação não existisse, aí sim, ele teria o processo de ensino-aprendizado dificultado, caracterizando então, um processo de exclusão e discriminação. Além disso, o uso do computador também não fere o determinado pelo Art.I, nº2, letra “b” que refere-se a não obrigatoriedade de aceitação dessa diferenciação. Isto quer dizer, o aluno não é obrigado a aceitar o computador e ter um tratamento diferenciado dos demais. Cabe a ele decidir se quer ou não, o tratamento preferencial, preservando assim, o seu direito de escolha.

O Contrário ocorre, por exemplo, se a escola faz a adaptação de uma quadra de basquete para um aluno deficiente visual, colocando sonar nas cestas e no entanto, nenhum outro ambiente da escola está adaptado. Assim, o aluno, se quiser praticar algum esporte, terá que limitar-se ao basquete, pois não tem outra modalidade acessível por falta de adaptações. Essa atitude fere a Convenção de Guatemala uma vez que limita o direito a igualdade da pessoa. O aluno não tem liberdade de acesso a todas as modalidades como os demais alunos têm. Ele está restrito ao que a escola lhe “impõe” e não existe a opção de não aceitação do tratamento preferencial, pois não há outra opção. Esta é, portanto, uma prática excludente, considerada nos termos da lei, como discriminação.

Para não ser vista como ato discriminatório, a atitude correta da escola seria de adaptar todos os espaços esportivos para que o aluno tivesse a opção de escolher qual deles iria freqüentar, em igualdade de oportunidade com os demais alunos.

Demarcando os limites da quadra com alto relevo, adquirindo bolas com guizos e realizando outras adaptações que ampliem as possibilidades do aluno com deficiência visual para as práticas esportivas escolares, na mesma magnitude que são oferecidas aos demais alunos, a escola deixaria de ter uma atitude discriminatória, dando ao aluno a possibilidade de escolher se quer, ou não, usufruir daquele tratamento diferenciado em específico.

Logo, Quando falamos em igualdade na diversidade, não estamos nos referindo a tratar igualmente os diferentes, uma vez que eles tem necessidades específicas que os diferenciam dos demais e precisam ter essas necessidades atendidas. O que buscamos, é a **igualdade de oportunidades** (equidade). O tratamento pode (e deve) ser diferenciado, para garantir a igualdade de participação do indivíduo. Devemos nos atentar, contudo, para que esse tratamento diferenciado não seja uma ferramenta de exclusão.

A construção de quadras adaptadas não prejudicam os alunos sem deficiência, e por outro lado, permitem ao aluno com deficiência a participação em nível de igualdade, mesmo utilizando-se de recursos diferenciados.

Assim, a diferenciação no tratamento em consequência da presença da deficiência, deve ser para promover a inclusão em benefício do indivíduo, e não para manter/aumentar a segregação. A partir do momento que a ação pedagógica for pensada tendo como ponto de partida os princípios estabelecidos pela Convenção de Guatemala, o direito de não-discriminação no ambiente escolar estará garantido ao indivíduo com deficiência.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. v.1, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/CON1988.pdf

_____. Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del1044.htm>

FÁVERO, Eugênia Augusta. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Cidade: WVA. 2004

Lei N.º 10.098 de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>

Lei N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Lei Nº 10.793 - de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10793.htm>. Acesso em 22 de janeiro de 2011

MÜLLER, M.B.C. O imaginário docente da perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino superior: um percurso de significados e significações. Dissertação de mestrado. Porto Alegre:UFRGS, 2005.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

ARTIGO 2

Educação Física e Inclusão de alunos com deficiência: permeando o Imaginário Social de professores

Dênia Paula Gomes
Eveline Torres Pereira
Ana Louise de Carvalho Fiúza

Resumo: Este artigo representa resultados parciais de uma pesquisa que objetivou compreender o Imaginário Social dos professores de educação física (EF) da rede pública de educação básica de Viçosa-MG sobre a inclusão de alunos com deficiência. Foram utilizadas entrevistas para coleta de dados e análise do discurso para interpretação. Os resultados apontam como componentes desse Imaginário: ausência de formação específica; internalização da inclusão como um *dever* da escola e não como um *direito* dos indivíduos; baixa expectativa quanto às possibilidades de desenvolvimento do aluno; perspectiva de que o objetivo da inclusão do aluno com deficiência na escola é a socialização; visão recreacionista da EF como facilitadora dessa socialização; vestígios dos princípios de normalização/integração; resquícios da pedagogia tecnicista e esportivização da educação física escolar como agentes dificultadores do processo inclusivo; crença de que a deficiência motora/física oferece maior dificuldade para a EF; sucateamento da escola pública como inviabilizador da inclusão; não identificação entre a EF e a temática do trabalho com alunos com deficiência.

Palavras-chave: Imaginário Social, educação física, inclusão escolar, deficiência

Abstract: This article represents partial results of a study which sought to understand the Social Imaginary of physical education (PE) teachers, of public basic education in Viçosa-MG on the inclusion of students with disabilities. Interviews were used to collect data and discourse analysis for interpretation. The results indicated as components of the Imaginary: absence of specific training; the internalized concept of the inclusion as a duty of the educational institution and not as a right of individuals; low expectations about the possibilities of student development; understanding that the goal of inclusion of students with disabilities in school is the socialization; recreational vision of PE as an agent of socialization; traces of the principles of standardization / integration; remnants of tecnicism pedagogy and sportivization of physical education as hindering agents of the inclusive process; belief that disability motor / physical raises the difficulty on the PE practices; lack of structure in public schools makes inclusion unfeasible; there is no identification between the PE and the work with students with disabilities.

Keywords: Social Imaginary, physical education, school inclusion, disability

Introdução

A Inclusão Social tem ganhado destaque nas últimas décadas, como um movimento social amplo que exige mecanismos mais igualitários para garantir o acesso a bens e serviços a toda população.

O conceito de *sociedade inclusiva* - estabelecido pela Resolução 45/91 da ONU - refere-se a uma proposta de construção de sociedades inspiradas na diferença. A diversidade é eleita como eixo ético, entendendo que não existem os “excepcionais”, ou os especiais, porque todos somos únicos, cada um com suas peculiaridades (FÁVERO, 2004).

Na sociedade inclusiva, a inclusão é incondicional: é um mundo para todos, sem deixar ninguém de fora. Nela, entende-se que a espécie humana é única, exaltam-se as individualidades e extinguem-se as classificações discriminativas que separam o mundo em categorias dicotômicas (mulher/homem, rico/pobre, normal/deficiente, etc.) que resultam em exclusão de uns ou de outros da participação social.

Entendendo a amplitude do conceito de Sociedade Inclusiva, para fins desse trabalho, centraremos-nos nas discussões sobre a inclusão mais especificamente no âmbito educacional.

Na perspectiva da Inclusão Social, a educação tem sido repensada nas últimas décadas, visando a criação de condições de igualdade que garantam o acesso de toda a população à escola, sem distinção de qualquer natureza. Tem-se realizado esforços que vão desde a melhoria na formação do professor até as modificações nas instituições – arquitetônicas, administrativas e pedagógicas - para que o sistema de ensino possa corresponder a essa nova perspectiva.

O movimento da educação inclusiva preocupa-se em incluir todas as minorias que, ao longo da história, ficaram à margem do processo de escolarização formal: negros, índios, pobres, deficientes, dentre outros. Cada grupo minoritário tem suas características específicas, suas peculiaridades e demandam diferentes modificações

na estrutura educacional. No entanto, centraremos as nossas discussões apenas na discussão da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A literatura referente a este tema (MONTAÑO, 2006, 2000, 1997; FERREIRA & GUIMARÃES, 2004; MENDES, 2006; PEDRINELLI, 2002, entre outros) ressalta a importância de se considerar os sujeitos com deficiência em suas especificidades, valorizando suas potencialidades, respeitando seus limites e garantindo igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania.

Contudo, essa preocupação com a valorização da pessoa com deficiência é recente: a história dessa população é marcada por estereótipos, preconceitos e estigmas que até hoje são refletidos nos comportamentos sociais.

O Movimento de Inclusão é radical. Exige a inclusão de todos os alunos na escola, sem exceções e para isso, propõe mudanças profundas em toda a base do sistema educacional. Pensar em escola inclusiva é, antes de tudo, abrir-se para o novo, é desacomodar-se e disponibilizar-se para romper paradigmas.

Nesse cenário, encontramos a figura do professor como aquele que lida primeiramente com esse ‘novo’, o diferente. É ele o responsável primeiro por consolidar essa pedagogia pautada na diferença.

Como relata Müller (2005), entrar numa turma e encontrar sujeitos “diferentes” é um desafio que, na maioria das vezes, causa insegurança, desconforto, medo, preconceito, sensação de impotência, apontando para uma resistência inicial por parte dos professores.

Diante do novo, os professores precisam repensar seus medos, seus conceitos e preconceitos, suas dificuldades e incertezas. Precisam rever os objetivos e sua prática docente para dar conta deste sujeito ‘diferente’ que está ali. Quem são esses sujeitos? Que necessidades eles tem? Como fazer? Como trabalhar na diversidade?

Um dos argumentos mais fortemente utilizados por professores para opor-se à inclusão, é o de não terem formação acadêmica adequada para atender a demanda da educação inclusiva. Além disso, apontam para a necessidade de políticas públicas que tenham como objetivo a modificação do sistema, da organização e estrutura do funcionamento educacional, conjuntamente com investimentos na formação de

professores, colocando a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

Contudo, acreditamos que um dos pontos-chave para o sucesso do processo de inclusão está intimamente relacionado com as representações que o professor tem do seu trabalho docente, e mais ainda, está intrínseco no imaginário social do qual ele compartilha.

Qual a visão que o professor tem acerca do processo de inclusão? Qual a imagem que ele tem do aluno ‘diferente’? Qual a sua concepção de educação? Qual o papel da escola no seu ponto de vista? As respostas destas perguntas são algumas das concepções que norteiam a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, as representações e o imaginário dos professores constituem num elemento fundamental para o entendimento do processo de inclusão educacional, uma vez que essa configuração simbólica interfere diretamente na práxis docente.

O Imaginário Social trata-se de um campo de investigação recentemente autorizado, que considera como de igual valor as funções do real e do irreal para o entendimento da sociedade.

A temática do imaginário mostra que o que chamamos de realidade tem um componente irreal, ou seja, considera que o mundo é vivido real e imaginariamente pelos homens.

Conforme Pereira (2005:41) “O imaginário não se configura como negação do real, antes, sustenta-se neste para transformá-lo e, por que não, organizá-lo e reinventá-lo no âmbito das relações sociais.” Logo, o Imaginário Social não é reflexo da realidade: é seu fragmento.

Nessa perspectiva, as ações sociais não se restringem apenas aos seus elementos concretos. Elas englobam também, uma gama de sentidos, significados, signos e símbolos inerentes a cada ação.

“Tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico”. (CASTORIADIS, 1982:142). Isto é, qualquer ação humana está permeada por símbolos e é direcionada por um amálgama de sentidos que se entrelaçam para dar suporte à realidade.

Essa dimensão simbólica inerente às ações sociais define o Imaginário Social. No dizer de Castoriadis (1982), o Imaginário Social é uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria a realidade, estabelecendo ligações entre símbolos (significantes) e significados. Essa rede de sentidos é que vai incitar ordens de fazer/não fazer, noções de certo/errado e as representações que fazemos do ‘novo’.

O Imaginário se constrói através de discursos. Na verdade, ele é uma trama discursiva, passível de múltiplas interpretações. Quando afirmamos uma coisa, negamos outra, criando as interdições: o que é, o que ‘não deve ser’, o que fazer, o que não fazer. A partir dessa rede de sentidos estabelece-se o bom/mal, o certo/errado, o desejável/indesejável.

O Imaginário distribui as identidades, os papéis, as necessidades, as normas e os valores que conduzem os comportamentos dos indivíduos em sociedade. Ele integra toda a rede simbólica que garante a sobrevivência dos indivíduos.

“Enquanto sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais que passa a representar para o grupo, o sentido de verdadeiro” (FERREIRA e EIZERIK, 1994, p.6-7)

Estudar o Imaginário é, portanto, recuperar o verdadeiro sentido das ações humanas, que nem sempre são pilotadas pela razão ou pela consciência. É ir além do que está exposto, é reconhecer uma realidade de outro tipo que aquela percebida; é buscar no simbolismo as verdadeiras motivações para cada ação social. (LAPLANTINE E TRINDADE,1996).

Nesse sentido, os dados apresentados neste trabalho constituem parcialmente os resultados alcançados na pesquisa de mestrado dessa autora intitulada ‘O Imaginário Social de Professores de Educação Física na Perspectiva da Inclusão de Alunos com Deficiência’.

Tal pesquisa objetivou compreender o Imaginário Social dos professores de educação física da rede pública de educação básica de Viçosa-MG sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns.

Ao se considerar a especificidade da educação física, a concepção do professor sobre a finalidade da sua disciplina na escola também será indispensável para o sucesso educacional. Qual o papel da educação física na escola? Como ele acredita poder contribuir para a formação do indivíduo?

Além disso, a subjetividade do professor deve ser valorizada. Sua história de vida, as experiências vivenciadas, seus medos, seus receios, suas expectativas são imprescindíveis na elaboração do seu fazer docente.

Dessa forma, neste artigo apresentaremos alguns dos elementos constituintes deste Imaginário Social, uma vez que as limitações deste artigo nos impede de apresentar toda a complexidade do mesmo.

Metodologia

Este trabalho é, essencialmente, de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2000:10), pesquisas qualitativas são “aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Essa definição contempla perfeitamente os objetivos deste estudo que consiste em desvendar o significado não-explícito e a intencionalidade do trabalho docente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns da educação básica.

Além disso, a abordagem qualitativa é a mais adequada uma vez que buscamos compreender dados como atitudes, motivações, expectativas e valores nas relações sociais que, por sua complexidade, não podem ser coletados de modo completo por métodos objetivos e quantitativos. (MINAYO, 1998).

Os sujeitos dessa pesquisa são professores de educação física da rede de ensino pública de Viçosa-MG que trabalham diretamente no processo de inclusão de algum aluno com deficiência na educação básica.

Optamos por restringir a coleta de dados na rede pública de ensino pela facilidade de acesso pelos alunos com deficiência. A gratuidade do ensino público garante o direito de acesso à educação a todas as pessoas, independente de classe social. Como, em nosso país, a realidade das escolas públicas e privadas são altamente contrastantes, decidimos não mesclar professores dos dois campos, acreditando que o contexto de trabalho interfere diretamente no Imaginário docente. Portanto, somente professores da rede pública (municipal e estadual) formam o grupo de sujeitos dessa pesquisa.

Em junho de 2010, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa-MG para solicitar a listagem dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de Viçosa. A Secretaria obteve os dados de 2009 junto ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Não foram incluídas na listagem as instituições de educação infantil porque, embora a educação física seja componente curricular obrigatório para esse nível de ensino, ela pode ser ministrada pelo professor generalista e não especialista.

Com a lista em mãos, começamos os primeiros contatos com as escolas. No entanto, após algumas tentativas constatamos que a lista não representava mais a realidade das instituições. Muitos alunos haviam saído da escola (por motivos diversos) e em alguns casos, existiam alunos matriculados que não constavam na lista.

Sendo assim, optamos por contatar todas as escolas públicas municipais e estaduais de Viçosa-MG a fim de verificar a presença de alunos com deficiência nas instituições. O contato inicial foi realizado por telefone com o(a) diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) da instituição de ensino. Após a identificação da pesquisadora, os responsáveis informavam se existia ou não alunos com deficiência na instituição.

Com as instituições que afirmaram haver alunos em processo de inclusão, a pesquisadora agendou um horário para conversar pessoalmente sobre a pesquisa.

No primeiro contato pessoal, a pesquisadora procurou a direção da escola para apresentar a pesquisa e explicar os objetivos do estudo. Após sanadas todas as dúvidas da direção, a pesquisadora pediu autorização para conversar com os

professores de educação física da escola afim de agendar um horário extra-classe para que eles pudessem conhecer a pesquisa.

Em algumas escolas, a diretora preferiu conversar ela mesma com os professores e depois retornar o contato com a pesquisadora. Em outras escolas, a pesquisadora aguardou o horário de recreio para encontrar com o(a) professor(a), explicar sobre a pesquisa e agendar um horário para a entrevista.

Os pré-requisitos para participação da pesquisa foram: a) ser professor da rede pública de ensino de Viçosa-MG (municipal ou estadual); b) estar dando aula para pelo menos um aluno com de deficiência no ano de 2010 (o tipo de deficiência não foi especificado).

O número de professores entrevistados foi definido, na medida em que houve saturação dos dados. Segundo Denzin (1994) o fechamento amostral por saturação é definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição. Nesse sentido, as informações fornecidas por novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da pesquisa. A amostra deste estudos constitui-se de dez sujeitos.

Apenas um professor marcou a entrevista para um local fora da instituição de ensino. Os outros dez sujeitos preferiram realizar a entrevista na própria escola em um horário em que não estavam em sala de aula.

Antes de iniciar a entrevista, os docentes tiveram a oportunidade de sanar quaisquer dúvidas sobre objetivos e processos da pesquisa. Esclarecidos todos os pontos, foi solicitado que eles assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹ para a concessão das entrevistas.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em profundidade que permitem, conforme Poupart (2008), uma melhor apreensão e compreensão das condutas sociais, além de abrir a possibilidade de compreender e conhecer

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa. Protocolo 018/2011

internamente os dilemas e questões enfrentadas por eles, permitindo elucidar as realidades sociais.

A escolha de entrevista como técnica de coleta de dados se deu porque ela permite, conforme Pinheiro (2004), captar não a realidade escondida sob o discurso, mas captar no discurso, o processo, o movimento e o sentido.

A entrevista é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores, permitindo conhecer internamente as questões e os dilemas enfrentados pelos professores. Além disso, é a técnica que permite com maior propriedade, penetrar a complexidade de um problema (MAISON, 1996).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e para análise de dados, usamos a análise de discurso, preconizada por Orlandi (1999). A escolha dessa técnica se deu devido à necessidade de entender o discurso como uma construção social, que reflete uma visão de mundo determinada coletivamente.

A Análise de discurso (AD) considera a linguagem não apenas como representação de algo já dado. Ela considera que a linguagem não se dissocia da interação social, pelo contrário, é parte de uma construção social, rompendo a ilusão de naturalidade entre o lingüístico e o extralingüístico (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005).

A AD examina a forma como as pessoas utilizam a linguagem na construção do significado da vida cotidiana, uma vez que reconhece que a linguagem é intencional e interpretativa. Segundo as palavras de Orlandi (1994:56) “ao se dizer, interpreta-se — e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade”.

Na perspectiva da mesma autora, ao entrevistar os sujeitos dessa pesquisa, utilizaremos do seu discurso para desvendar que significados ele traz embutido na linguagem, como ele interpreta a situação com a qual se depara. O objetivo não é saber se a opinião do entrevistado é ‘x’, mas descobrir, na verdade, quais os mecanismos que o levaram a construir ‘x’. O discurso é entendido como processo e não como produto.

Por isso é importante considerar certa organização histórica para a construção do discurso. Mas não história no sentido de cronologia, mas como filiação. “Não são as datas que interessam, ou a cronologia, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1994:58).

Por isso mesmo, essa abordagem se torna a mais adequada ao estudo do Imaginário. É exatamente essa interlocução de sentidos, a ênfase no processo e não no resultado final que nos interessa.

Resultados e Discussão

Para começar a entender a complexidade da rede de sentidos que circula a prática docente desses professores na perspectiva da inclusão, perguntamos a eles se durante a graduação eles tiveram alguma disciplina que abordasse a temática do trabalho com pessoas com deficiência, ou se fizeram algum curso livre que versasse sobre o assunto. A seguir, transcrevemos alguns trechos das respostas²

“Olha...de inclusão, na graduação, não. Mas já se falava de inclusão social. Mas eu fiz mais de uns cinco congressos, né? Onde houve o assunto. Só se falava disso. [P3]

“Eu tive a disciplina educação física adaptada. Mas não se tratava tanto igual agora, né? Tem muito tempo, né? Então já mudou muito. Hoje em dia isso já é lei. Na minha época não tinha. Então, era da escola especializada, né? (...) Então assim, foram seis meses, mas nós fizemos mais trabalhos. E realmente naquela época, era mais APAE, era escola especializada mesmo. Não tinha em escola normal, né? Os alunos não eram mesclados assim igual é hoje” [P4]

“Tive...Recreação Especial. Era realmente tudo voltado pro... por exemplo, se tinha um garoto deficiente visual. Aí a gente fazia as atividades voltadas, pensando naquele tipo de deficiência. Mas era assim...era um pouco vago.” [P5]

“Teve na época, Recreação Especial. A gente fez um trabalho com o pessoal com síndrome de down e outras deficiências assim. Até trabalho com cego também a gente fez. Só que tem muito tempo, né? MUITO tempo. Acho que nas escolas não tinha inclusão ainda, né? Ficava mais na APAE.” [P7]

Os professores têm entre oito e vinte e cinco anos de trabalho com a licenciatura em educação física. Analisando pelo tempo de serviço e fazendo uma média aproximada da época de formação destes professores, temos que eles se

² NOTAS SOBRE A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: Todos os grifos feitos na transcrição das entrevistas são nossos, por motivos didáticos, para facilitar a análise e discussão. As letras maiúsculas foram utilizadas para destacar as palavras nas quais o entrevistado colocou mais ênfase ou aumentou o tom de voz. As frases em negrito indicam falas da pesquisadora.

formaram entre 1975 e 2002. Isso significa que o período de graduação desses docentes englobou um período de transição entre os sistemas de integração/inclusão e de profundas modificações nas teorias e práticas da educação das pessoas com deficiência.

Fazendo um breve levantamento histórico³, temos que educação especial foi inicialmente fundamentada no binômio normalidade/anormalidade, e esteve fortemente ligada aos parâmetros médicos que definiam as práticas escolares para os alunos com deficiência. A educação da pessoa com deficiência se organizou tradicionalmente como um atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, em escolas especializadas e/ou classes especiais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início ainda na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Considerando-se a quantidade de escolas especiais existentes até a primeira metade do século XX não é difícil inferir que a maior parte das pessoas com deficiência ficava excluída do processo educativo, uma vez que o sistema não atendia a demanda. Nessa época, ainda há resquícios de isolamento social das pessoas com deficiência, reflexo de um longo período de exclusão prevalente⁴.

Em **1954** foi fundada a primeira Associação de Pais e amigos (APAE) que difundiu a educação especial pelo país. Importante lembrar que pouco antes disso, em **1948** foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que garantiu a todas as pessoas o direito à Educação.

Em **1961**, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garante o direito dos “excepcionais” à Educação, preferencialmente na escola regular. Porém, em **1971** a

³ Dados históricos retirados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Brasil/MEC/SEESP/2007)

⁴ A respeito da História das Pessoas com deficiência e sua trajetória na educação, consultar SILVA (1986) ; JANUZZI(2004).

Lei nº5692/71 altera a LDB/61 e determina "tratamento especial" para crianças com deficiência, caracterizando um retrocesso jurídico e um reforço ao encaminhamento para as classes e escolas especiais.

Em **1973** foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a perspectiva de integrar na escola comum apenas os alunos com deficiência que conseguissem acompanhar o ritmo de estudos dos alunos ditos normais, ainda em ações segregacionistas e iniciativas isoladas no Estado. Os demais estudantes ingressariam na Educação Especial. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

Em **1988** a nova Constituição Federal estabeleceu a igualdade no acesso à escola e delegou ao Estado a responsabilidade de oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Em 1989 foi aprovada a Lei nº7853/89 que criminaliza o preconceito. No entanto, a lei só entrou em vigor a partir de **1999**.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) publicado em **1990** reforçou os princípios defendidos na Constituição Federal e estabeleceu aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos na escola. Nesse mesmo ano, houve a Declaração Mundial de Educação para Todos que reforçou a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e estabeleceu que todos devem ter acesso à Educação.

Em **1994**, a Declaração de Salamanca definiu políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influenciou nas políticas públicas da Educação. Na mesma época, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Essa política mantém os padrões homogêneos de participação e aprendizagem, e permanece com a desvalorização da diferença.

Em **1996** a nova LDB atribui às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades especiais dos educandos. Em **1999**, o Decreto nº3298 cria a Coordenadoria Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e define a Educação Especial como ensino complementar.

Em **2001**, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tornou crime a recusa de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular e determinou que todas as escolas deveriam assegurar um ensino de qualidade que atendesse às necessidades de todos os alunos. Ampliou a educação especial, mas ainda manteve a possibilidade da educação especial substituir o ensino regular. No mesmo ano, o Brasil promulga a Convenção de Guatemala, que define discriminação com base na deficiência, assegurando o exercício dos direitos humanos.

Somente em **2002** a Resolução CNE/CP1 define que o ensino superior deve preparar os professores na formação acadêmica para atender alunos com necessidades especiais e Lei nº10436/02 reconheceu a língua brasileira de sinais como meio de comunicação e expressão. Em relação ao Braille em Classe, houve a Portaria nº2278/02 que aprovou normas para uso, o ensino, a produção e difusão do braile em todas as modalidades de Educação. Em **2003**, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

Em **2004** houve a publicação de vários documentos buscando assegurar acessibilidade às pessoas com deficiência.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em **2006**, estabeleceu que as pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino inclusivo e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva publicada em **2007** definiu que todos devem estudar em escolas comuns, independente da presença ou não de alguma deficiência.

Por essa breve revisão, é possível perceber que a idéia de Educação Inclusiva é muito recente e ainda está em fase de elaboração/amadurecimento. O contexto histórico de formação profissional dos sujeitos dessa pesquisa é um período em que já existe a consciência de que as pessoas com deficiência têm direito à educação e não mais devem ficar isoladas à margem da sociedade. No entanto, esse acesso à

educação ainda se dá de forma segregada, em instituições e/ou classes especiais. É nessa linha de pensamento que foram formados a maioria dos professores que hoje atuam na educação básica e que constituem a totalidade da amostra desse trabalho.

Embora tenhamos feito a opção por descrever o contexto histórico a partir de documentos públicos oficiais, é importante pontuar que a mudança no texto da lei não implica exatamente, numa mudança de atitude imediata da população (Damazio e Bruzi, 2008). Alguns professores da amostra ingressaram nos cursos de graduação após a promulgação de leis pró-inclusão garantindo o direito à educação em classes comuns à crianças com deficiência.

No entanto, seria utópico pensar que após séculos de segregação, as alterações legais seriam suficientes para modificações comportamentais. Essa constatação é ainda mais efusiva quando nos referimos à questão da inclusão escolar brasileira.

Para tal afirmação, baseamo-nos nos estudos de Mendes (2006) em que a autora defende a tese de que a inclusão no sistema educacional brasileiro é uma contradição. Isto porque, nas palavras da própria autora, é uma “ideologia importada que representa um alinhamento ao modismo, mas que ao mesmo tempo é um imperativo moral que pode ser uma das estratégias para superar problemas crônicos da educação especial no país”(p.359).

Em seu trabalho, a autora argumenta que a Inclusão como é pensada hoje, é um modelo importado do sistema educacional norte-americano, uma realidade totalmente diferente do nosso país.

Em outros países, o movimento se assentou em contextos onde a qualidade e diversidade dos serviços educacionais é maior, bem como o acesso a eles é melhor e por isso, a inclusão representou um passo natural em direção à mudança.

O Brasil não tem o histórico de lutas sociais pelo direito à educação para as minorias como acontece nos Estados Unidos, bem como o nível de qualidade da educação nos dois países é bem distinta. A influência norte-americana sobre o modelo jurista brasileiro é que seria, segundo a autora, responsável pela transformação legislativa para o aporte à inclusão. Contudo, como o respaldo social é fraco e os problemas na estrutura educacional já eram grandes, a inclusão encontrou

enormes dificuldades para sair do papel e se efetivar nas práticas educativas brasileiras.

As políticas educacionais nacionais mantiveram-se atreladas aos conceitos de normatização e integração escolar por três décadas (meados de 1960 a meados 1990), e é justamente nesse contexto que acontece a formação dos professores que hoje atuam na escola.

Por mais que atualmente o aparato legal da educação inclusiva esteja denso e bem elaborado⁵, o histórico de segregação parcial ainda deixa reflexos nas atitudes docentes e na forma como elas lidam com os alunos com deficiência. O texto da lei afirma a inclusão escolar como dever (do Estado, da escola e da família) e direito (da pessoa com deficiência). No entanto, muitas vezes, a inclusão não é entendida como *dever* e *direito*. Receber esses alunos na escola torna-se apenas obrigação e não há percepção do direito que os indivíduos tem de estar ali.

Nas falas a seguir, podemos perceber como o *dever* foi interiorizado pelos professores.

“Não adianta eu concordar ou não, né? Agora é lei. Então, se vier, você tem que aceitar. Mas eu acho que você não pode fazer objeção nenhuma não. Você tem a obrigação de aceitar.” [P7]

“Tudo que vem do Estado, vem através de resolução e você TEM que cumprir.” [P8]

“Então, eu acho que, primeiro, tem que preparar os professores. E depois fazer um trabalho na sala de aula com cada aluno sobre como tratar, como lidar, né? ‘ Por que? Por que eu preciso saber lidar com o deficiente?’ - o próprio aluno questionando - Por que nós temos que incluir? A questão é essa! A deficiência, ela é, está presente, né? No meio escolar. Agora é lei a inclusão. Então a gente TEM que estar preparado pra receber. Da melhor maneira. Sempre fazer essa preparação. O que é difícil.” [P9]

As três falas escolhidas para ilustrar mostram como a questão da obrigatoriedade tem um peso fundamental no entendimento dos professores sobre a inclusão. P7 e P9 são exemplos de professores que manifestam abertamente sua preocupação com a obrigatoriedade. A fala de P9, no entanto, não aborda diretamente a questão legal, mas o tem como pano de fundo.

⁵ Para aprofundamento da discussão sobre a legislação brasileira, ver Fávero (2004).

Na sua fala, P9 apresenta um questionamento que teoricamente seria dos alunos: “Por que temos que incluir?” Mas quando ele responde, manifesta seu próprio pensamento e apresenta sua própria justificativa para a inclusão: temos que incluir porque agora é lei.

Paralelamente à questão do *dever* aparece (ou desaparece) o discurso do *direito* à inclusão. Os professores expressam o reconhecimento do direito do indivíduo à educação regular. No entanto, a maioria deles não reconhece o direito à educação, no seu sentido mais amplo: a apropriação crítica do mundo, o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, o expressar-se, o comunicar-se, o acesso ao conhecimento elitizado e à cultura popular, o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, dentre tantos outros aspectos que podem ser elencados ao dizer das possibilidades que o indivíduo tem de aprender.

O direito à *socialização* é o aspecto que perpassa por todas as falas, representando uma visão simplista do processo educativo diante da inclusão.

“Hoje tem inclusão e a gente é obrigado a trabalhar com o aluno. E está mais do que certo, né? É o que eu te falei. O caso da [nome da aluna] é pra socialização. Não estamos preocupados em desenvolver todas as capacidades. Nada disso pra ela. É mesmo a socialização.” [P5]

Mas por outro lado, seria bom que eles ficassem na escola também porque eles receberiam outra coisa, entendeu? Porque se eles ficassem só na APAE, só nesses lugares assim, para eles ia se tornar um hábito, né? E eu acho que eles não iam desenvolver o sentido da afetividade. Não iam trabalhar com outras pessoas, entre aspas “normais”. Ali eles ficariam só com as pessoas com deficiência, né? O mundinho deles. Então eles tem o direito de desenvolver outras coisas. E o lado social deles? E o lado afetivo deles?(...) Então eu acho assim, tem que aceitar eles na escola pra levar pra eles esse outro lado, entendeu? Convivência com os professores, convivência com outros alunos, né? [P7]

As falas remetem a uma concepção errônea de que o objetivo da inclusão de alunos com deficiência na escola é apenas o desenvolvimento social e afetivo: conviver com o outro, estar no meio de pessoas diferentes e desenvolver vínculos de afeto.

Não negamos que o aspecto sócio-afetivo do aluno seja um componente imprescindível para o seu desenvolvimento integral e que é também objetivo da

escola agir como catalisador desse desenvolvimento. Contudo, a função da escola vai muito além disso.

A presença de uma deficiência não restringe o dever da escola para com o aluno. A escola se configura como um *locus* privilegiado para a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2005). E todos os seus alunos – independente da existência ou não de uma deficiência – têm direito aos instrumentos que permitem o acesso ao saber elaborado.

Outra fala recorrente remete às baixas expectativas dos docentes quanto aos alunos com deficiência. Como, na concepção deles, o objetivo da escola para com o aluno incluído não é ensinar/construir um saber sistematizado, eles chegam a se surpreender quando o aluno aprende ‘alguma coisa’. Tais manifestações parecem associar deficiência à falta de inteligência e impossibilidade de aprendizado.

“Porque mesmo que eles não consigam acompanhar as turmas, mas só com a parte de socialização, a auto-estima deles melhorou DEMAIS. Então, foi muito bom. Muitos alunos até a aprendizagem deles melhorou muito também. [P8]

“E ele é até meio inteligente, assim...pra matemática” [P1]

Destacamos as preposições ‘até’ porque elas são responsáveis pela conotação de surpresa presente nas duas falas. Mesmo que os professores não revelem explicitamente sua surpresa ao constatar a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento fora da esfera social, este espanto está implícito através do emprego das preposições. Elas sugerem que o aprendizado e inteligência (cognição – matemática) estão em um patamar superior com relação à socialização e os alunos, mesmo com o comprometimento, conseguiram atingir esse patamar.

Esse distanciamento entre a inteligência e a socialização é reafirmado com o uso do adjetivo ‘só’ na primeira fala. Com o sentido de ‘único; exclusivo’, o adjetivo remete à idéia de que a socialização é a única faceta de desenvolvimento esperada para os alunos com deficiência, e que apenas pelo fato de desenvolvê-la, a inclusão já vale a pena.

No decorrer de suas falas, os docentes também fazem concessões sobre quem deve ou não estar na escola. Esse pensamento manifesta-se como reflexo da contradição entre o texto legal e o Imaginário dos professores. Mesmo cientes da

legislação que garante o acesso a educação a todas as pessoas, eles ainda mantêm em seu Imaginário, restrições de acesso.

“Tudo depende do grau do especial. A inclusão ela é bem aceita até o grau do próprio aluno. Tem uns que não dá pra você incluir no meio normal. Eles nunca vão conseguir deslanchar. (...) Mas o que a gente entende por inclusão, pra receber, são alunos que possam entrar na escola.” [P4]

*“Eu concordo com a inclusão. Assim... a menos que seja uma dificuldade muito, muito grande, né? Limitações **MUITO** grandes. Porque aí acaba que não tem um rendimento bom, né? [P1]*

As falas remetem novamente aos fundamentos da integração escolar, onde a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares estava condicionada à possibilidade do indivíduo acompanhar o desenvolvimento dos alunos ditos normais. Quanto maior o comprometimento, mais evidentes as diferenças e menos bem-vindos à escola esses alunos eram/são (Mendes, 2005).

Notamos que P4 utiliza o verbo ‘poder’ (*‘são alunos que possam entrar na escola’*) que, segundo o Dicionário Aurélio o significa: i) ter possibilidade de; ii) estar autorizado a. A associação feita para o emprego desse verbo deixa transparecer justamente a idéia de que o aluno com deficiência precisa de autorização para entrar na escola e essa autorização está condicionada ao grau de comprometimento do aluno, uma relação direta explicitada anteriormente com o uso do verbo ‘depende’ empregado no sentido de ‘ter relação imediata’ (*Tudo depende do grau do especial*).

Além disso, essas mesmas duas falas ilustram a não-associação entre deficiência e bom rendimento escolar. O uso do advérbio ‘nunca’ extingue a possibilidade de mudança (*eles nunca vão conseguir deslanchar*). É uma afirmação inalterável. As condições do aluno hoje serão as mesmas de amanhã, não importa o que seja feito.

Da mesma forma, o verbo ‘acabar’ (*acaba que não tem um bom rendimento*) remete à idéia de terminalidade. Mesmo com esforço, no final, o rendimento não é o esperado.

Subestimar a capacidade das pessoas com deficiência também é reflexo de toda uma história de exclusão, isolamento social e impossibilidade de acesso à

ferramentas que permitissem o seu desenvolvimento. Por tanto tempo essas pessoas ficaram isoladas, sem se desenvolvem, que habituou-se a não criar expectativas sobre elas e a tendência é achar que elas não serão capazes. Elas carregam o estigma da ineficiência.

Goffman (2005), em seu estudo sobre estigmas, explica que a sociedade encontra meios para categorizar as pessoas e definir os atributos considerados comuns e naturais para os pertencentes a cada categoria. A sociedade também estabelece em quais categorias as pessoas tem maior probabilidade de serem encontradas. Então, quando uma pessoa desconhecida aparece em nosso meio, determinados aspectos nos permitem ‘prever’ sua categoria e conseqüentemente os seus atributos esperados. Baseados nessas pré-concepções, nós criamos expectativas e, por vezes, transformamos essas expectativas em exigências.

Dessa forma, um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido num determinado contexto, possui um traço que pode chamar tanta atenção a ponto de impedir que as pessoas se atentem aos seus reais atributos (estigma). Assim, a surpresa torna-se uma constante quando a expectativa é baixa. Surpresa essa, representada também na gíria ‘encher os olhos’ na fala abaixo:

“Eu tinha um aluno que enchia os olhos da gente! A gente ficava abismado! Ele usava uma muleta e prendia um porretinho no pé e jogava futebol...a mesma coisa. E corria mais do que os meninos que tinham a perna perfeita. E era bom de bola!” [P3]

Essa mudança da forma de olhar o aluno com deficiência faz-se urgente. Impedir que a deficiência ganhe mais destaque do que o ser humano é um exercício que leva tempo. Contudo, algumas falas mostram que essa percepção já está começando a mudar, mesmo que aos poucos.

“Alguns acham que só porque o aluno está na escola, já está bom demais. Ele está socializando, está ali... mas eu não penso assim. Eu acho que eles tem que ir além. Eles merecem ir além daquilo, eles merecem aprender, eles merecem se desenvolver. (...) Eu percebo muito que na educação física adaptada, basta que o aluno esteja ali interagindo. Mas eu, particularmente, acho que isso não basta. Então a minha angústia sempre foi essa. Então, eu modifico sim, mas eu modifico tentando ampliar a capacidade. Porque eu acho que não basta ele estar ali só participando. Acho que ele tem que crescer. (...) Ele não pode estar na escola à toa” [P2]

“Então assim, eu acredito que o que falta é isso. As pessoas enxergarem que se você der oportunidade, todo mundo é capaz de fazer dentro do seu limite, muita coisa” [P4]

A constatação de que as crianças com deficiência também estão na escola para aprender e se desenvolver em todos os aspectos (físico, cognitivo, afetivo e social) é uma diretriz fundamental para a educação inclusiva. O entendimento de que mesmo que o aluno não atinja o padrão de desenvolvimento esperado para sua faixa etária, ainda assim ele tem muito a aprender é o pilar de base da inclusão. O perigo está em esperar que o aluno saia da escola da mesma forma que entrou, ou no máximo, criar expectativas apenas em cima do seu desenvolvimento social. Como dissemos, essa visão reducionista das possibilidades do aluno com deficiência na escola ainda está presente no Imaginário dos professores, contudo, temos indícios de que ela começa a se alterar – mesmo que ainda existam muitas contradições entre as falas.

Um outro ponto de contradição encontrado diz respeito ao papel da educação física dentro da escola.

Neto (2003), considerando a especificidade da disciplina e as recentes transformações ocorridas na área, realizou um estudo com o objetivo de identificar quais as crenças que norteiam a prática docente do professor de educação física. Ele identificou quatro crenças fundamentais: 1) a crença do baixo valor docente (sucateamento da escola pública e desvalorização da profissão); 2) a crença de uma especificidade diferenciada da sua disciplina (que reconhece as particularidades da disciplina, mas é proveniente das incertezas que tomam conta do professorado de educação física na hora de definir os objetivos e programar os conteúdos de suas aulas); 3) a crença de que os professores de educação física são diferente dos demais professores; e 4) a crença de que há um modelo adequado de professor para trabalhar na escola pública (o professor deve abrir mão de alguns aspectos da formação inicial para se adequar à realidade da escola pública).

Os resultados obtidos no estudo são reflexos da situação da educação física na escola. Apesar de, legalmente, ser uma disciplina como as outras integrantes do currículo escolar obrigatório - e por isso, possuir o mesmo ‘peso acadêmico’ - os

próprios professores consideram-se diferentes dos demais, refletindo o tratamento diferenciado (de desvalorização) dado à educação física dentro do ambiente escolar.

Uma das justificativas mais frequentes para a ‘marginalização’ da educação física diz respeito à relevância ou não de seus conteúdos (num sistema educacional voltado para o ingresso no ensino superior, já que não é matéria de vestibular). No entanto, boa parte desse processo pode ser justificada pela dificuldade dos professores em organizar seus conteúdos e estabelecer objetivos em suas aulas. Muitas vezes os professores tiveram uma formação voltada para o rendimento e atualmente tem que trabalhar numa perspectiva histórico-crítica, tratando os seus conteúdos como parte da cultura do indivíduo. Conseqüentemente, eles podem ter dificuldades com relação ao referencial teórico e metodologia a serem adotados e assim, suas aulas não alcançam um objetivo (quando tem um).

A concepção que o professor tem de educação física e o objetivo da disciplina na escola são fatores determinantes para o processo de inclusão de alunos com deficiência. Se o objetivo é rendimento e performance, ou a introdução à cultura corporal – dentre outros – faz toda a diferença.

Em nosso estudo, as falas parecem indicar um avanço com relação à consciência da importância da disciplina no contexto escolar, dos seus conteúdos específicos e da sua responsabilidade para com o aluno de construir saberes sobre a cultura corporal, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Elas remetem ainda à preocupação de desvincular a educação física à prática do professor ‘rola-bola’⁶ que não se preocupa com os conteúdos pertinentes.

“É...vamos esquecer que é só matemática, português que ensina. Toda matéria ensina. [P3]”

“Olha, eu divido durante o ano todos os conteúdos da educação física, né? A ginástica, jogos e brincadeiras, dança, atividades de dança e movimentos corporais expressivos, esporte não pode faltar e as lutas. (...) Porque na educação física a gente tem que ser criativo, né? Porque a gente não tem livro didático, não tem seqüência do que tem que ser dado, né? O professor pode dar o que quiser. A minha briga grande é essa. Os professores ficam tão à vontade para dar coisas que acaba que a gente passa o ano e não dá nada.”[P2]

⁶ Professor “rola-bola” é uma expressão utilizada no universo escolar para descrever o professor de Educação Física que permite que os alunos joguem sem qualquer intervenção pedagógica

Aguiar (2005) realizou um estudo com o objetivo de identificar a opinião dos professores de educação física sobre a inclusão escolar que apontou que os professores reconhecem que a inclusão nas aulas de educação física possa auxiliar na inclusão na comunidade escolar. Nosso trabalho, por outro lado, apesar de encontrar o reconhecimento da importância da disciplina no contexto escolar, aponta algumas contradições no que diz respeito aos alunos com deficiência. Eles parecem restringir a importância da educação física escolar à socialização.

“Nós, da educação física, a gente tem muita facilidade, né? A menos que seja alguma deficiência assim...que não permite mesmo. Igual quando o menino é autista. Ele é muito difícil de relacionar, não gosta de brincar com o outro. Ele gosta de brincar mais sozinho. E a intenção da inclusão é que eles participem, né? Eu acho que para a gente é muito mais tranquilo, né? (...) A educação física pode contribuir muito. Porque os meninos entrosam muito na educação física, né?” [P1]

Eu acho importantíssimo porque a educação física te dá subsídios, te dá oportunidade de convivência com as pessoas, de contato, essa convivência do dia-a-dia para tirar esse enigma de... essa coisa de que a pessoa deficiente não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. [P6]

“A maior inclusão social que existe é pra quem trabalha na área de educação física. É a maior que tem. Porque aí o aluno aprende a ter respeito, aprende a respeitar as regras, aprende a respeitar o aluno.” [P3]

As falas apresentadas sugerem que o Imaginário dos professores ainda associa a socialização como função primeira da inclusão e isso faz com que os docentes identifiquem a contribuição da educação física escolar também nessa perspectiva: uma oportunidade dos alunos interagirem e se inter-relacionarem socialmente.

Considerando a especificidade da educação física, as próprias características da disciplina são fatores amplificadores para a idéia de que o objetivo da inclusão é a socialização.

A educação física escolar pode constituir-se enquanto um agente facilitador do movimento de inclusão de alunos com deficiências nas aulas regulares, principalmente devido à flexibilidade de respostas para uma mesma tarefa, pela liberdade de movimentação e exploração corpo – objeto primeiro de identificação e

comunicação com o mundo exterior – e também pela facilidade de contato interpessoal.

Quando planejada com adaptações que adéqüem as atividades propostas às necessidades daqueles que têm alguma deficiência, as aulas de educação física escolar permitem a integração e participação de todas as crianças e jovens na mesma atividade, contribuindo para que todos os alunos (com ou sem deficiência) possam conhecer suas possibilidades corporais e de posse desse saber, situem-se melhor em seu lugar social, ampliando as possibilidades de sucesso da inclusão.

Nesse sentido. Freitas, Araújo e Almeida (2004) apontam alguns objetivos fundamentais da educação física:

1.Desenvolvimento afetivo- Ajudar o indivíduo a sentir-se feliz; desenvolver o respeito pelos direitos e idéias pessoais; formar uma visão realística das diferenças e orientar a criança na aprendizagem por problemas.

2.Desenvolvimento motor- Desenvolver os movimentos fundamentais; melhorar a coordenação dos pequenos grupos musculares; ampliar o nível de aptidão motora e desenvolver e ampliar o estado de consciência do corpo e seu potencial para o movimento.

3.Desenvolvimento cognitivo- Ajudar o indivíduo a desenvolver um pensamento questionador; encorajar a criança a desenvolver a capacidade de solucionar problemas; despertá-lo para os desafios intelectuais e estimular a aprendizagem de conceitos essenciais.

4.Desenvolvimento psico-social- Auxiliar no desenvolvimento de padrões de conduta; estabelecer estratégias de co-relacionamento interpessoal além de construir e aceitar criticamente regras.

Sendo assim, restringir a contribuição da educação física a esse contato social é manter uma visão simplista do papel da disciplina dentro da escola.

A história da educação física escolar configura-se também como um elemento constituinte e influenciador da formação do Imaginário dos professores.

O longo período em que a disciplina esteve ligada ao rendimento (Coletivo de Autores, 1992) reflete em dificuldades encontradas pelos professores para romper com o modelo tecnicista anteriormente adotado. A cultura competitiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos com deficiência - encarados como menos capazes para um bom desempenho numa competição (Duarte e Aguiar, 2005) e a fala

de alguns professores parecem nos mostrar que essa perspectiva esportivista ou tecnicista ainda está presente de alguma forma no Imaginário docente:

“Agora, na educação física já é mais complicado. Porque, por exemplo, se eu quero desenvolver um trabalho de vôlei, uma modalidade esportiva. Como é que eu vou desenvolver esse trabalho com a turma se eu tenho um deficiente? Deficiente visual, né? Então, assim a turma fica prejudicada. (...) Então, quando eu dava outra atividade, eu pegava ela a parte e ia fazer alongamentos, arremessos (...)” [P7]

*“Esse daí [o aluno com deficiência visual] a gente já organizava na brincadeira mais específica. Igual a recreação usando amarelinha, brincadeiras com cadeiras que a gente faz. Não vai ter aquele contato físico constante. **E quando tem esporte, ele participa?** Participa. Participa. Mas a gente procura separar. Porque já tem aqueles alunos que são mais habilidosos. (...) E nisso, a gente já pega aqueles que estão mais avançados, em estágio avançado e separamos. Igual esse menino, a gente brinca com ele. Às vezes a gente vem aqui no campo só com ele. Mas tem umas meninas também, que não é que elas tenham o problema da deficiência visual, mas elas já tem um grauzinho de obesidade que a gente luta com isso. (...) Aí a gente aproveitava esses meninos e já punha ele no meio. E eu já fazia uma aula específica, mais virada só pra eles. Outro dia a gente foi na peteca só eles. Mesmo o menino com deficiência visual (...) Ele ia lá, pegava a peteca, deixava ele brincar ali. (...) Isso a gente deixa ele brincar junto, a gente não separa não. As partes recreativas é que são mais junto, sabe? As outras coisas a gente já ia para uma área onde é mais separado. [P3]*

O Esporte, assim como a dança, as lutas, a ginástica e os jogos, constitui-se em um dos blocos de conteúdos da educação física – talvez o mais tradicional deles. Contudo, a prática desportiva quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade, constituindo-se numa fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), no que se refere a contribuição das diferentes áreas de conhecimento, apontam em relação à Educação Física:

“(...) é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve

buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.”
(p.62)

Aguiar e Duarte (2005:225) salientam um ponto importante a se considerar quando se discute a influência dos modelos tecnicistas, higienistas e esportivistas na educação física. Essa é ‘a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa’⁷. Essa legislação ainda é reflexo do período histórico em que a disciplina esteve atrelada a performance.

O pronome demonstrativo ‘isso’, segundo o dicionário Aurélio, pode ser empregado num contexto de depreciação. E é exatamente o que a fala de P3 nos remete. Como se aquele conjunto de atividades por ele descritas como apropriadas para os alunos com deficiência fossem menos valorizadas que as demais.

Além disso, destacamos nas falas dos professores, alguns vocábulos que demonstram as contradições das falas. Ambos professores acreditam que seus alunos participavam da aula, contudo, a conjunção ‘mas’ remete a uma restrição ou oposição, isto é, os alunos com deficiência participam da aula com restrições (*‘Participa. Mas a gente procura separar’*). Eles estão presentes, mas nem sempre na mesma atividade – estão *‘à parte’* como coloca P7.

Em outro momento, essa participação no esporte aparece meio distorcida, reforçando a socialização como objetivo da inclusão escolar.

“Ontem, por exemplo, eu comecei um campeonato de peteca e ela entrou. Eu fiz o Interclasses, e ela participou. Nem que fosse assim, pra vibrar na hora do gol. Ela vibrou demais, foi até emocionante!” [P5]

Na fala de P5 a participação da aluna na atividade é considerada satisfatória, mesmo que se resuma a ‘vibrar na hora do gol’. Essa postura aponta para uma visão simplista e restrita da possibilidade de participação dos indivíduos com deficiência nas atividades esportivas, em que ainda prevalece a socialização como fator primordial da inclusão.

⁷ A LDB (1996) foi alterada pela **Lei Nº 10.793/2003 que estabeleceu** dispensa das aulas de educação física para os amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 que ampara os alunos com ‘incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares’.

A deficiência física ou motora aparece como a que coloca maior dificuldade para o trabalho em educação física como as falas sugerem:

“Eu acho que ela [a educação física] abre... eu acho que é até mais fácil para a educação física do que outros conteúdos. Porque é onde às vezes, a limitação intelectual não limita tanto.”[P8]

“O mental, eu considero que é mais complicado quando você não está na sala. Aí quando eu passei para a educação física, eu acho que o caso inverte, né? Porque aí a gente fica preocupado com a parte motora.” [P2]

“Porque a gente é acostumado a lidar só com os normais. E na educação física, a formação da gente é essa. É para dar aula pra quem sabe andar, para quem tem braço, tem perna, né? A gente não é formado para ter um aluno que não anda e não tem braço. E como é que você vai fazer? [P9]

Essa visão parece estar também relacionada à questão discutida anteriormente: a preocupação eminente com a execução do gesto motor, herança do pensamento tecnicista ao qual por muito tempo esteve atrelada a educação física. A preocupação maior está no comprometimento que possa prejudicar a eficiência do movimento, ou em determinados casos, impedir a realização dos mesmos. Outras deficiências, como a intelectual, por exemplo, assumem um lugar secundário por inicialmente não interferirem na execução do gesto.

A insatisfação com o sucateamento da escola pública encontrada no estudo de Neto (2003) também emergiu nos nossos dados:

“Sem material? Quando você está lá [na faculdade] você tem várias bolas para trabalhar. Na escola, eu não tinha UMA bola. UMA bola eu não tinha, entende? Eu que comprava com o meu dinheiro. Eu dava aula em um pátio de terra com cerca de arame. A gente comprava a bola, a bola batia, furava e tinha que comprar outra.”[P7]

“Mas assim, com bastante limitações porque o espaço que eu tinha lá era muito difícil. Muitas muitos desníveis, muito buraco... E quando tinha a quadra, era um pouquinho mais fácil mas quando a gente não tinha o espaço da quadra era muito complicado porque era terra então tinha muito desnível pra ele caminhar [aluno com deficiência visual], pra ele andar ele ficava com muito medo.”[P2]

“Na educação física, a gente infelizmente trabalha com muitos brinquedos, brincadeiras, muitos materiais adaptados também. Então você vê, mesmo com as crianças ditas comuns, a gente já trabalha com material adaptado, né? Então a gente tem que confeccionar bola, tem que confeccionar as coisas de jornal, de papelão... essas coisas assim.

Então também, se você tem um aluno (...) com algum tipo de deficiência (...) a gente tem que adaptar o material a eles também.(...) Então a gente faz adaptação do espaço e faz adaptações do material.” [P2]

As falas dos professores refletem a dificuldade em conseguir espaço e material adequado para um trabalho de qualidade nas aulas de educação física.

Como os próprios docentes relatam, a ‘adaptação’ é uma constante na educação física escolar das escolas públicas. Muitas vezes, a estrutura física não é a adequada. O piso é irregular, falta proteção contra o sol e em alguns casos não há sequer um espaço específico para aulas de educação física e as aulas acontecem em algum ‘canto’ da escola. Além disso, materiais didáticos básicos como bolas, arcos e cordas, por vezes são inexistentes ou estão em condições e/ou quantidade inadequadas.

Nessa perspectiva, se o material básico para trabalhar com os alunos ditos normais não está disponível de forma satisfatória no ambiente escolar, quando pensamos em materiais adaptados que facilitem a inclusão de alunos com deficiência, essa dificuldade torna-se ainda maior.

Nesse sentido, os professores remetem à idéia da dupla adaptação nas aulas de educação física. A primeira refere à adaptação da metodologia de aula aos escassos materiais disponíveis ou a criação de materiais adaptados na ausência dos tradicionais; e a segunda é a re-adaptação dessas aulas e desses materiais para possibilitar a inclusão de alunos com deficiência.

Para os professores, a falta de estrutura física e material adequado são alguns dos principais impedimentos da efetivação do processo de inclusão, em associação com as falhas na formação docente.

“Nada de fazer separado, isolado pra ninguém não. Se puder colocar numa sala normal, regular e capacitar os professores para tais, né? Senão não adianta. O que adianta você botar aqui dez meninos e não me capacitar pra fazer isso?” [P6]

“Então, eu acho que nós precisamos de material para poder trabalhar. Acho que precisa de suporte, acho que precisa de curso. Entendeu? Acho que o governo seria obrigado a trazer isso para o nosso meio. Não é simplesmente trazer para a escola e não dar suporte. Porque eu, no meu caso, eu não tive [formação] na minha época. Muitos eu acredito também que não tiveram.” [P4]

Corroborando com essa queixa dos professores, o estudo de Aguiar (2005) também apresenta que os professores - além de considerarem não ter conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiência em sala de aula - sentem a necessidade de apoio governamental, cursos de reciclagem e formação continuada, auxílio técnico pedagógico especializado, adaptação na estrutura física, dentre outros.

A alegação de que não tem formação para atuar com os alunos com deficiência justifica-se pela própria legislação específica da educação física – em complemento com a discussão feita anteriormente sobre o contexto histórico-filosófico-pedagógico em que ocorreu a formação dos professores sujeitos dessa pesquisa. Sobre isso, Cidade e Freitas (2002) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27).

Duarte (2003), diz que, somente a partir da última década, os cursos de Educação Física efetivamente colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com deficiência.

No caso dos professores-sujeitos desse trabalho, todos os que cursaram disciplinas que abordavam essa temática, o fizeram como disciplina ‘optativa’ ou ‘complementar’, pois a mesma não era obrigatória nos currículos da licenciatura.

Citando como exemplo a Universidade Federal de Viçosa - onde se formaram a maioria dos professores entrevistados - a disciplina ‘Introdução à Educação Física Adaptada’ existe na grade curricular como disciplina optativa desde o ano de 1995. Contudo, somente passou a integrar a grade curricular obrigatória da licenciatura a partir de 2007.

No entanto, apesar de reivindicarem cursos e investimentos em sua formação, algumas falas dos professores sugerem uma certa omissão quando a iniciativa pela busca desse conhecimento.

“Então, curso, fazendo o curso, né? Curso de capacitação. Leitura! Eu acho que é uma das deficiências nossas. É não ler! Porque não interessa, né? Você vê uma leitura assim, aí você ‘Ah, não está na minha área.’ Então, eu acho que, primeiro, preparar os professores” [P9]

“Na verdade, eu fiz lato sensu em psicopedagogia. Que poderia até... né? Ser voltado também. Mas, realmente eu não fiz assim com muita segurança e com muita vontade o curso. Quando eu entrei no curso, eu falei ‘estou fazendo por causa dos 10% do Estado’. Não empenhei. Poderia ter empenhado, mas não empenhei.” [P5]

*“Na escola, o tempo todo a gente debate esse tema, né? Mas curso mesmo...não. Até alguns são oferecidos, mas eu não cheguei a fazer não. São oferecidos pra alguns professores daqui, sabe? **E como a escola seleciona quem vai ou não participar dos cursos?** É...normalmente é quem tem interesse de trabalhar com sala de recursos, né?” [P8]*

Quando P9 aponta para a falta de iniciativa dos próprios professores em procurar leituras na área de educação física inclusiva destacamos os pronomes possessivos utilizados na primeira pessoa (nossas; minha) que situam o locutor dentro do grupo a que ela se refere. Nesse ponto, é possível inferir que existe uma certa indiferença dos professores quanto à busca de conhecimentos específicos da área.

A fala de P5 também ilustra essa situação. Embora tenha cursado uma pós-graduação que apresenta conteúdos aplicáveis ao trabalho com alunos com deficiência, o docente reconhece sua falta de empenho na realização do curso.

Da mesma forma, P8 exemplifica pela sua fala, a falta de iniciativa da categoria. Mesmo que as escolas ofereçam cursos de formação na área, os professores de educação física não se envolvem. As falas parecem apontar que essa falta de envolvimento justifica-se exatamente pela não identificação da temática como ‘coisa da área’.

Os cursos para o atendimento do aluno com deficiência ainda são vistos como próprios para professores interessados na sala de recursos, e não como aplicáveis e importantes para toda a comunidade escolar: professores de todas as áreas, funcionários e gestores.

A partir da análise dessas declarações, podemos inferir que, no Imaginário dos professores, a temática ‘deficiência’ ainda não está totalmente ancorada como um assunto pertinente à educação física. Sendo assim, ainda que cursos sejam

oferecidos, debates sejam realizados, possivelmente não há um envolvimento efetivo desses professores uma vez que não se identificam com o tema.

Acreditamos que o necessário neste momento, é promover uma maior familiarização dos professores de educação física com a temática da educação inclusiva. Inserir efetivamente a disciplina nesse contexto para que os professores possam perceber o assunto como algo pertinente para a área. O investimento nos professores através do oferecimento de cursos, palestras, debates ou outra ferramenta pedagógica apropriada é indispensável. Mas antes disso, é necessário que os professores realmente se envolvam e estejam abertos a essas oportunidades, encarando-as como complemento importante e indispensável para sua prática profissional e não apenas como uma imposição legal.

Conclusão

Ressaltando os seus limites deste artigo, uma vez que ele apresenta apenas uma parte dos resultados dessa pesquisa, a partir do exposto, podemos destacar alguns elementos constituintes do Imaginário dos professores de educação física da rede pública de Viçosa-MG na perspectiva da educação inclusiva:

- A ausência de formação específica na época da graduação dos professores que hoje atuam na escola devido ao contexto histórico em que aconteceram;
- A percepção da inclusão como uma imposição legal;
- A internalização da inclusão escolar de alunos com deficiência como um *dever* da escola, mas não como um *direito* dos indivíduos;
- A baixa expectativa quanto às possibilidades de crescimento e desenvolvimento do aluno com deficiência na escola;
- A perspectiva de que o objetivo da inclusão do aluno com deficiência na escola é, prioritariamente, para fins de socialização;
- A visão da educação física enquanto agente facilitador da inclusão no ambiente escolar devido à maior facilidade de contato interpessoal que valoriza essa socialização, constituindo uma percepção reducionista das possíveis contribuições da disciplina para esse público numa.

- Vestígios do princípio de normalização/integração: a escola pode receber alguns, mas não todos. São bem-vindos aqueles que conseguem se adaptar ao meio já estabelecido.
- Resquícios do longo período de pedagogia tecnicista e esportivização da educação física escolar que emergem como agentes dificultadores do processo inclusivo;
- A crença de que a deficiência motora/física oferece maior dificuldade para a área da educação física, representando ainda a preocupação com a técnica e execução do gesto provenientes da pedagogia tecnicista historicamente dominante nas propostas pedagógicas da disciplina;
- A falta de estrutura e o sucateamento da escola pública como fatores imperiosos para a inviabilidade da inclusão escolar de qualidade;
- Uma não identificação entre a educação física e a temática do trabalho com alunos com deficiência, resultando numa falta de iniciativa dos professores para buscar informações sobre o tema e o não envolvimento efetivo com os cursos de capacitação oportunizados.

Mapeado este imaginário, queremos problematizar que, no Brasil a educação inclusiva é ainda uma história a ser construída. A educação física, enquanto disciplina obrigatória da educação básica, tem as mesmas funções e objetivos fundamentais da escola. Sendo assim, ela deve articular-se com o projeto político-pedagógico da instituição e conseqüentemente, envolver-se com as diretrizes da educação inclusiva.

Para que isso ocorra, no entanto, é preciso, primeiramente, preparar os professores. Mas não apenas preparar a partir de conhecimentos teóricos, técnicos ou desenvolvimento de estratégias práticas para a inclusão. É preciso, antes de tudo, modificar a visão dos professores quanto à sua área de atuação para que eles percebam a amplitude da contribuição que a educação física pode dar para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Socializar é importante, mas não é tudo.

Compreender esse imaginário e estabelecer propostas a partir dessa perspectiva é imprescindível para que essa formação realmente se concretize. Não

basta instrumentalizar, oferecer infra-estrutura, disponibilizar cursos teóricos ou manuais com diretrizes.

“A primeira coisa é preparar os professores pra essa inclusão. Porque incluir não é só você chegar na sala e dizer ‘ó gente, agora, o aluno é esse, vocês precisam dar atenção pra ele’. (...) Eu acho que a primeira coisa é mudar a nossa visão.”[P9]

É necessário, primeiramente, mudar o olhar do professor sobre o aluno com deficiência: fazer com que o indivíduo se sobressaia sobre a deficiência e que as potencialidades sejam mais atrativas aos olhos do que as limitações.

Além disso, é importante reafirmar o papel da educação física no contexto escolar, não apenas como um espaço privilegiado para a socialização. Mas entender a disciplina como detentora de conteúdos próprios, indispensáveis para o desenvolvimento do aluno e, portanto, com um importante papel a desempenhar na inclusão escolar de crianças com deficiência: contribuir para o seu desenvolvimento integral da criança, lançando mão da flexibilidade de respostas inerente ao seu conteúdo como facilitador da inclusão escolar.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai/Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

ÁVILA, C.F; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? **O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar**. **Paidéia**, 2008, 18(39), 155-16

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMAZIO, M.S; BRUZI, A.T. Educação inclusiva e o papel da educação física no contexto escolar. **Revista Ramal de Idéias**, No 1 . 2008

DENZIN, N.K., LINCOLN Y.S. (Ed). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications; 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Cidade: WVA. 2004

FERREIRA E GUIMARÃES. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FERREIRA, N. T. e EIZIRIK, M.F. Imaginário Social e Educação: revendo a escola. **Em Aberto**. Ano 14, n.61, Brasília: INEP/MEC. 1994.

FREITAS, R.F.S.; ARAÚJO, P.F; ALMEIDA, J.J.G. O fazer do professor de educação física no ensino regular e a inclusão. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - Nº 72 - Mayo de 2004

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004

LAPLANTINE, F. e TRINDADE, L.S. **O que é Imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. [Campinas]: UNICAMP, [2000].Disponível em <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2008/todas-as-criancas-sao-bem-vindas-a-escola>

MANTOAN, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. p. 387-405

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social** — teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MÜLLER, M.B.C. **O imaginário docente da perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino superior: um percurso de significados e significações**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre:UFRGS, 2005.

MUSIS, C.R.; CARVALHO, S.P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal de ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

NETO, V.M. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, janeiro/abril de 2003.

OLANDI, E.P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, E.. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, E.T. **As faces de Pandora**: a mulher na família, no trabalho e no lazer. Tese de Doutorado. Universidade Gama Filho, 2005.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: **Práticas discursivas e produção no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. SPINK, M. J. P. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, D; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**. V. 7 N.2 julho-dezembro, 2005. p. 305-322

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005

SILVA, O.M. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo : CEDAS, 1986

ARTIGO 3

O Imaginário Social de professores de educação física sobre deficiência: alguns elementos

**Dênia Paula Gomes
Eveline Torres Pereira
Ana Louise de Carvalho Fiúza**

Resumo: Este artigo representa resultados parciais de uma pesquisa que buscou compreender o Imaginário Social dos professores de educação física (EF) da rede pública de educação básica de Viçosa-MG sobre a inclusão de alunos com deficiência. Foram utilizadas entrevistas para coleta de dados e análise do discurso para interpretação. Os resultados apontam como componentes do Imaginário: o conceito de deficiência parece estar ancorado nos padrões de normalidade/anormalidade, centrado no binômio deficiência/ineficiência; predominância do modelo médico da deficiência com alguns elementos do modelo caritativo; baixa expectativa quanto ao possível rendimento escolar desses alunos. Além disso, quando se trata especificamente das aulas de educação física, apenas as deficiências que afetam o aspecto motor são as que aparecem como influenciadoras da dinâmica da aula.

Palavras-chave: Imaginário Social, educação física, inclusão escolar, deficiência

Abstract: This article represents partial results of a study which sought to understand the Social Imaginary of physical education (PE) teachers, of public basic education in Viçosa-MG on the inclusion of students with disabilities. Interviews were used to collect data and discourse analysis for interpretation. The results indicated as components of the Imaginary: the concept of disability appears to be anchored in the standards of normality/abnormality, centered on the binomial disability/inefficiency; predominance of the medical model of disability with some elements of the charity model; low expectations about the possible school performance of those students. Furthermore, when dealing specifically with physical education classes, only the disabilities that affect the motor aspect appear to influence the dynamics of the class.

Keywords: Social Imaginary, physical education, school inclusion, disability

Introdução

O dualismo entre razão e emoção deixado como herança pelo pensamento cartesiano, leva-nos ao pensamento ainda recorrente de que a realidade é vivida apenas racional e objetivamente pelo homem. Tal concepção tem retirado, ao longo dos tempos, a legitimidade da esfera subjetiva do pensamento, do imaginário e sua importância para a compreensão da realidade.

Contudo, conforme apresentam Ferreira e Eizirik (1994), pode-se dizer que o mundo transcende a esfera da realidade, porque é vivido real e imaginariamente pelos homens. As ações sociais não se restringem apenas aos elementos concretos. Elas englobam também, um mosaico de significados e sentidos em cada ação desenvolvida num contexto social específico (PEREIRA,2005).

Toda ação humana traz consigo, uma dimensão simbólica. Nenhuma ação é estritamente racional e objetiva e todas elas são respostas muito mais complexas do que parecem à primeira vista. Em cada ação, está presente a razão, a imaginação, os desejos, as vontades dos indivíduos (Ferreira, s/d?) Logo, qualquer atitude está revestida de um simbolismo, uma subjetividade.

Essa dimensão simbólica inerente às ações sociais define o Imaginário Social. No dizer de Castoriadis (1982), o Imaginário Social trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria a realidade, estabelecendo ligações entre símbolos (significantes) e significados.

Segundo Laplantine e Trindade (1997), a realidade consiste no fato de que pessoas, objetos e outros elementos da natureza existem em si mesmos, independentes da nossa presença e dos significados que atribuímos a eles. Essa existência em si mesma faz com que a realidade seja algo dado que deve ser percebido e interpretado pelos homens. A realidade, de acordo com os autores, portanto, se faz presente concretamente independentemente da nossa percepção.

Nessa perspectiva, o real consiste na interpretação que os homens atribuem à realidade. Ele é formado a partir das idéias, dos signos e dos símbolos que são atribuídos à essa realidade percebida. Logo, a realidade é diferente do real.

A negação do real, portanto, não tem nada a ver com o conceito de imaginário, pois o imaginário contém componentes que possibilitam aos homens a identificação e percepção desse universo real.

Para entendermos melhor o processo de construção do Imaginário, é necessário um entendimento e breve discussão sobre alguns termos da área.

Durand (1964) afirma que a consciência humana pode representar o mundo em diferentes graus de imagens. Uma imagem direta seria formada quando pensamos em algo concreto, que se apresenta em ‘carne e osso’, como por exemplo, uma cadeira. Já uma imagem indireta se formaria quando pensamos em coisas não tão palpáveis como a paisagem de Marte. Em ambos os casos, nós trazemos o objeto ausente e o representamos (no sentido de tornar presente) por uma imagem.

O símbolo, por sua vez, pertence à categoria dos signos. De acordo com Durand (1964) os signos podem ser definidos em *signos arbitrários* puramente indicativos (como um círculo cortado, representando o vazio) e em *signos alegóricos* que remetem a uma realidade mais complexa (como por exemplo, a idéia da justiça com olhos vendados, ostentando uma balança, etc. para representar a imparcialidade).

De acordo com o autor, o símbolo seria, portanto, qualquer signo que evoque algo ausente ou impossível de perceber. A alegoria (signos alegóricos) por sua vez, percorrem o caminho contrário. Enquanto o símbolo é em si figura, e como tal fonte de idéias a partir de sua concretude; as alegorias partem de idéias abstratas para chegar a uma figura concreta.

Laplantine e Trindade (1997) complementam que o símbolo é um sistema que não substitui qualquer sentido, mas pode conter uma pluralidade de interpretações. Como exemplo, citam a cruz. Ela significa Cristo, mas não o substitui. Durand (1964) afirma que é pela repetição que o símbolo define seu objetivo. Assim, vários símbolos sobre um determinado tema explicam-se mutuamente e com isso, conquistam um ‘poder simbólico’ suplementar.

Dentre os símbolos, o mesmo autor difere os *símbolos rituais* e os *símbolos iconográficos*. Os rituais podem ser exemplificados como o comportamento do muçulmano de curvar-se na direção de Meca durante as orações. Entre os iconográficos estão as esculturas, as imagens, dentre outros.

Laplantine e Trindade (1997), para exemplificar o papel do símbolo, citam que quando juramos diante da bandeira nacional ou rasgamos em protesto essa mesma bandeira, manifestamos os sentimentos de respeito ou revolta em relação à pátria e, conforme esses nossos atos, seremos, reconhecidos ou ignorados pelos compatriotas. A bandeira é o símbolo que usamos para nos expressar.

Os mesmos autores argumentam que os recursos da linguagem, como a metáfora e a metonímia utilizadas nos textos poéticos ou religiosos, não são simples estruturas de discursos ou substituições de uma situação. O discurso, nesse caso, é responsável por resgatar esse objeto/situação ausente e torná-la novamente presente pelo imaginário.

É no simbólico que encontramos um sistema de valores e ideais referentes a determinados objetos, pessoas ou instituições consideradas.

Cada imagem, signo, símbolo ou alegoria evoca um significado, possui um sentido específico (ou vários).

Essa rede de sentidos e significados atribuídos às coisas da vida cotidiana é o que constitui o Imaginário Social. Ela envolve as crenças, os valores, os medos, os mitos; reflete e está ligada à história de vida subjetiva do sujeito.

Berger e Luckman (1994) afirmam que a realidade é construída e percebida objetiva e subjetivamente pelos homens. Os autores afirmam que a forma como as pessoas se apropriam da realidade depende de vários fatores como sexo, faixa etária, nacionalidade, expectativa de comportamento, dentre outros. Nessa perspectiva, indivíduos pertencentes a grupos diferentes (diferentes nacionalidades, por exemplo) se apropriarão da realidade de maneira distinta. Logo, os signos, símbolos, alegorias podem ter sentidos e significados diferentes quando inseridos em contextos sociais diferenciados.

Nenhum indivíduo nasce membro de uma sociedade. Ele nasce com predisposição para a sociabilidade e aos poucos, torna-se membro da sociedade pelo processo de socialização⁸. (Berger e Luckman, 1994).

⁸ Para um estudo mais aprofundado sobre os processos de socialização e a construção social da realidade, ler Berger e Luckman (1994).

A socialização do indivíduo cria, em sua consciência, uma abstração e interiorização progressiva dos papéis sociais, do significado de objetos, atitudes e palavras, enfim, apresenta-o à realidade em que ele está inserido.

À medida que alguns sentidos e significados, ações e reações vão se repetindo, acontece o que os autores chamam de generalização da norma. Assim, quando uma generalização é cristalizada, estabelece-se uma relação direta entre a realidade objetiva e subjetiva. O que é real “fora” passa a corresponder àquilo que é real “dentro” e vice-versa. A linguagem é o principal veículo deste processo de tradução.

Esse processo de interiorização cria um universo simbólico específico a cada grupo social. Esse universo simbólico norteia o fazer e o não fazer, determina o lugar que cada um ocupa na sociedade, diferencia o certo e o errado, o desejável e o indesejável, o sagrado e o profano, o normal e o diferente.

Toda ação social é permeada por essa rede de sentidos e significados interiorizados ao longo do tempo pelo contato social. Logo, a prática pedagógica do professor, enquanto ação social, também é permeada pelo simbólico, pelos significados dados a diferentes temas abordados, às diferentes situações enfrentadas e pelas crenças construídas coletivamente.

É preciso considerar, portanto, que o Imaginário dos educadores condiciona a prática docente e pode estar interferindo no processo de inclusão do aluno com deficiência.

Os estudos que avaliam de maneira objetiva o processo de inclusão, estudando metodologias, avaliação, dentre outros, são de extrema importância para o conhecimento do processo. Contudo, acreditamos ser indispensável olhar também para a dimensão subjetiva que a inclusão envolve.

A subjetividade do professor, os valores, as concepções, as crenças adquiridas e cristalizadas ao longo de sua história de vida constituem-se no ‘plano de fundo’ para as suas ações pedagógicas. A forma como ele age, a forma como exerce sua profissão e como encara o desafio da inclusão vão depender diretamente dos conceitos que internalizou ao longo da vida: conceito de deficiência, o conceito de educação, o conceito de diversidade, o lugar social que ocupa e que acha que o seu aluno deve ocupar, dentre outros.

Em um texto não publicado Ferreira (s/d)⁹, expressa essa necessidade de conhecer o universo simbólico e, a partir dessas informações, atuar no Imaginário Social dos indivíduos. Nele, a autora relata sua experiência em um processo de reconstrução e ressignificação da Fundação Nacional de Assistência e Bem-Estar do Menor (Funabem).

Na tentativa de modificar o Imaginário Social acerca da instituição, a autora identificou os elementos que faziam parte da rede de significados que circundava o lugar: as cores sóbrias e frias dos uniformes, o grande portão preto na entrada, a sombra das árvores, a escuridão do ambiente em consequência da pintura desgastada e janelas quebradas, dentre outros.

Esses elementos, enquanto símbolos, atribuíam significados àquele lugar: o grande portão preto isolava o lugar do resto da cidade significando uma restrição; as cores dos uniformes remetiam à tristeza, a má conservação das árvores revelavam um descaso, a escuridão do ambiente conferia um ar sombrio ao lugar.

A partir desses elementos simbólicos, elaborou-se um Imaginário que envolvia a infelicidade, o abandono, o medo, o sem valor. Assim, as pessoas se afastavam da instituição, chegando a atravessar a rua quando tinham que passar em frente a ela.

Para alterar o comportamento, foi necessário mexer e reconstruir essa rede de significados, modificar os símbolos para que outros sentidos e significados emergissem. O portão grande e preto foi substituído por um azul com metade da altura que permanecia sempre aberto, deslocando o significado da restrição para o da amplitude e liberdade; os meio-fios das proximidades foram pintados de branco indicando um 'novo caminho' - o branco para remeter a luz e contrapor à escuridão outrora dominante ; as paredes foram pintadas, janelas consertadas, árvores podadas representando a renovação; os uniformes foram trocados por vestimentas brancas, dentre outras modificações.

Assim, ao alterar os símbolos do espaço, alterou-se, o comportamento das pessoas diante da instituição. Elas começaram a matricular-se nas atividades, uma vez que não mais significam aquele espaço como algo isolado, inacessível e sombrio.

⁹ TEVES, N. A dimensão simbólica da escola: aspectos educativos do espaço escolar. Relatório de Pesquisa.

Os novos símbolos agora atribuíam significados de vida, liberdade e alegria ao lugar, tornando-o 'desejável'. Os internos da instituição e o objetivo da intervenção continuaram os mesmos, o que mudou, é que as pessoas que ali freqüentavam não mais pertenciam ao universo simbólico do sombrio, do medonho e esse deslocamento de sentido foi provocado pela intervenção nos símbolos, adentrando o Imaginário.

A partir desse exemplo, fica mais fácil compreender como a subjetividade interfere em nossa postura diante de qualquer situação. As redes simbólicas que construímos é que norteiam, mesmo que indiretamente, as nossas escolhas e posicionamentos diante de determinados acontecimentos.

Sendo assim, ao pensar a inclusão de alunos com deficiência, acreditamos que não são necessárias somente ações práticas como oferecimento de cursos de capacitação ao corpo docente, modificações arquitetônicas, flexibilização no currículo, dentre outras modificações e investimentos pedagógicos necessários. Claro que todas essas mudanças são indispensáveis, mas é preciso também, que ocorram mudanças na dimensão simbólica da inclusão. É indispensável penetrar no imaginário do professor, entender seus medos, suas aflições, suas crenças, suas expectativas, o seu olhar em relação ao aluno com deficiência.

É preciso entender como se constrói esse imaginário docente acerca da inclusão de alunos com deficiência, para atuar nesse processo e desencadear uma resignificação.

Esse conhecimento é indispensável porque, muito embora os discursos (acadêmico e legal) estejam em defesa da inclusão, argumentando e tentando fazer valer o direito das pessoas com deficiência, o processo sempre esbarra na subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Este artigo apresenta alguns dos resultados da dissertação de mestrado da autora intitulada 'O Imaginário Social de Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência'.

A pesquisa objetivou compreender o Imaginário Social dos professores para que, uma vez mapeado esse Imaginário, talvez fosse possível pensar uma estratégia de resignificação da prática docente.

Considerando os limites deste artigo, optamos por elaborar esse texto em torno de alguns dos fatores constituintes do Imaginário dos Professores, centralizados no tópico “conceito de deficiência” analisando os componentes do Imaginário que determinam a relação desses professores com a deficiência no ambiente escolar.

Metodologia

Em um estudo sobre Imaginário seria incoerente optar por outra abordagem senão a qualitativa, uma vez que trabalhamos com a subjetividade, as atitudes, as motivações, as crenças e os valores envolvidos nas práticas sociais que constituem aspectos que não podem ser quantificados objetiva e quantitativamente.

Sendo assim, optou-se pela abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2000) incorpora essa questão do significado e da intencionalidade das ações humanas, indispensáveis de serem considerados num estudo sobre Imaginário.

A amostra desta pesquisa constitui-se de dez professores de educação física que trabalham diretamente no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino pública de Viçosa-MG. A opção pela rede pública de ensino justifica-se pela sua oferta gratuita e conseqüente facilidade de acesso pelos alunos com deficiência.

Devido à discrepância existente em nosso país quanto à realidade das escolas públicas e privadas, decidimos não mesclar professores dos dois campos (público e privado), uma vez que as condições de trabalho encontradas pelo professor poderão interferir diretamente no seu Imaginário. Portanto, para fins deste estudo, consideramos professores de escolas públicas e professores de escola privada, como dois grupos distintos e focamos a nossa pesquisa no primeiro grupo apenas.

Para iniciar a coleta de dados, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação de Viçosa-MG a listagem dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de Viçosa. As instituições de educação infantil não foram consideradas para a realização deste estudo porque, embora a educação física seja componente curricular obrigatório para esse nível de ensino, ela não precisa necessariamente ser ministrada por um professor de educação física, podendo ser conduzida pelo regente de classe.

A lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação continha dados do ano letivo de 2009 e por isso, não condizia com a realidade encontrada nas escolas em 2010. Muitos alunos que apareciam na lista já haviam saído da escola e outros alunos, não constantes na lista estavam freqüentando as aulas.

Sendo assim, optamos por telefonar para todas as escolas públicas municipais e estaduais de Viçosa-MG a fim de verificar a presença de alunos com deficiência nas instituições. A pesquisadora conversou por telefone com o(a) diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) da instituição de ensino e os mesmos informavam se existia ou não alunos com deficiência matriculados.

A pesquisadora, então, agendou uma visita às escolas que afirmaram ter alunos com deficiência matriculados para prestar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

A direção da escola foi procurada, informada sobre todos os procedimentos do estudo e, diante da autorização, a pesquisadora agendava um horário com os professores de educação física da instituição para convidá-los a participar do estudo.

Os pré-requisitos para participação da pesquisa foram: a) ser professor da rede pública de ensino de Viçosa-MG (municipal ou estadual); b) estar dando aula para pelo menos um aluno com de deficiência no ano de 2010 (o tipo de deficiência não foi especificado).

Após o primeiro contato com os professores em que puderam ser esclarecidas todas as dúvidas, a pesquisadora agendou a entrevista no local e horário de preferência dos professores.

Todos os professores optaram por realizar a entrevista na própria escola em que lecionavam, com exceção de um professor que foi até a casa da pesquisadora conceder a entrevista.

À medida que as entrevistas foram realizadas, o número de professores foi definido seguindo o princípio da saturação de dados apresentado por Denzin (1994), totalizando dez entrevistados. Segundo o autor, o fechamento da amostra por saturação caracteriza-se pela suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância

ou repetição. Nesse sentido, as informações fornecidas por novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento do estudo.

Antes de iniciar a entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰ foi assinado pelos professores e qualquer dúvida sobre o estudo pode ser sanada com a pesquisadora.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em profundidade que permitem uma melhor apreensão e compreensão das condutas sociais, além de abrir a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos professores (Poupart, 2008).

As entrevistas são um instrumento de coleta de dados que dão acesso à experiência dos sujeitos, permitindo conhecer internamente as questões e os dilemas enfrentados pelos professores (MAISON, 1996). Através das entrevistas, pudemos captar não somente a realidade escondida sob o discurso, mas captar no discurso, o processo, o movimento e o sentido (Pinheiro, 2004).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e utilizou-se a análise de discurso preconizada por Orlandi (1999) para conduzir a análise dos dados. A escolha dessa técnica justifica-se pela necessidade de entender o discurso como uma construção social, que reflete uma visão de mundo determinada coletivamente – condição inerente para estudos sobre o Imaginário Social.

De acordo com Orlandi (1994) a Análise de Discurso (AD) considera que o sentido do discurso não está já fixado à priori, como essência das palavras, e não pode ser um sentido qualquer: há uma determinação histórica de sentido.

A mesma autora afirma ainda que as palavras contidas em um discurso se apresentam com uma certa transparência que podemos atravessar para atingir seus ‘conteúdos’. Nesse sentido, cabe ao pesquisador procurar apreender a construção histórica e coletiva do discurso dos sujeitos.

¹⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa. Protocolo 0018/2011

O objetivo não é saber apenas a opinião do entrevistado, mas descobrir quais os mecanismos que o levaram a construir tal opinião. Dessa forma, o discurso é entendido como processo e não como produto

A AD examina a forma como as pessoas utilizam a linguagem na construção do significado da vida cotidiana, reconhecendo a linguagem como intencional e interpretativa. Segundo as palavras de Orlandi (1994:56) “ao se dizer, interpreta-se — e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade”.

Por isso é importante considerar certa organização histórica para a construção do discurso. Mas não história no sentido de cronologia, mas como filiação. “Não são as datas que interessam, ou a cronologia, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1994:58).

Neste estudo sobre o Imaginário Social, o discurso do silêncio ganha relevância, pois permite apontar facetas desse imaginário que não são tão visíveis ou palpáveis.

A esse respeito, Orlandi (1995:14) diz que o silêncio que existe entre as palavras, pode indicar que o “sentido pode ser sempre outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz.”

A mesma autora chama atenção ainda para o fato de que o silêncio não coincide com o implícito. O implícito é o não-dito que se define ao dizer. O silêncio, por outro lado é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

Assim, a interpretação do não-dito torna-se tão importante quanto compreender o dito. O silêncio não é necessariamente a ausência de palavras. Ao se escolher o que dizer, escolhe-se também o que não dizer. Em alguns casos, fala-se para não dizer (ou não permitir que digam) coisas.

Assim, o silêncio que permeia as resposta traz consigo também uma série de significações que deverão ser consideradas como parte do processo de construção do imaginário.

Além das entrevistas, foi utilizado um diário de campo com anotações sobre os elementos não-verbais da entrevista e com informações sobre a recepção da

entrevistadora, reação dos sujeitos e outros diálogos que ocorreram com o gravador desligado.

A deficiência no Imaginário de professores de educação física: alguns elementos

Antes de iniciar esse tópico, é importante ressaltar que as interpretações e discussões aqui apresentadas constituem-se em um olhar sobre Imaginário dos professores, a partir de uma determinada leitura de suas falas. As questões levantadas não constituem uma interpretação fechada e sólida, mas apenas um dos muitos possíveis olhares sobre esse Imaginário, diante da fluidez, da subjetividade e da complexidade do tema.

Ao iniciar o trabalho, no primeiro contato com a escola, a pesquisadora se identificou enquanto mestranda em educação física da UFV aos diretores, supervisores ou coordenadores escolares, explicou brevemente a pesquisa e, em seguida, questionou se existia algum aluno com deficiência matriculado naquela instituição.

Algumas reações e falas em resposta ao questionamento inicial, anotadas no caderno de campo, levantam questões importantes a serem discutidas.

A supervisora de uma das escolas argumentou *“Assim...deficiência... que tipo de deficiência? Dificuldade de aprendizagem pode ser? Porque ele tem dificuldade, talvez uma deficiência mental... não sei se posso chamar de deficiência.”*

Em resposta ao mesmo questionamento inicial, a vice-diretora de outra instituição diz que *“o [nome do aluno] tem um probleminha na perna, mas não é deficiência. Ele só manca um pouco assim...tem uma perna menor que a outra e anda meio curvado”*.

As falas apresentadas remetem a um pensamento recorrente de que qualquer característica que saia do padrão pode ser considerada como uma deficiência. Dificuldades de aprendizagem, por exemplo, constituem um ‘desvio de norma’ e por isso, parecem poder ser enquadradas como deficiência na perspectiva dos professores.

De modo análogo, as falas parecem associar deficiência à ineficiência. Na segunda fala, especificamente, a característica incomum do aluno poderia não ser

classificada como deficiência porque inicialmente não traz prejuízo para a realização das tarefas cotidianas. Com isso, mesmo que o indivíduo esteja fora do padrão, ele não atende ao aparente pré-requisito de ser ineficiente em alguma ação para que sua diferença seja vista como uma deficiência. Mais adiante discutiremos um pouco mais essa questão do binarismo entre deficiência/eficiência que emergiu da fala dos professores.

Situações semelhantes de dúvida sobre o que deveria ser classificado como deficiência ou não, também surgiram em outros casos. A dúvida era: já que o estudo abordava a temática deficiência, as crianças com quais características se encaixavam ou não nessa classificação?

Essas falas remetem a uma imprecisão e inconsistência no conceito e da caracterização de deficiência. Um dos motivos para isso, talvez seja a falta de formação específica que dificulta a identificação da deficiência no ambiente escolar. Por falta de conhecimento teórico, muitas vezes a presença de uma deficiência pode passar despercebida ou ser mal interpretada pelo professor. No entanto, somente o fato de ter formação específica não seria o suficiente. Mesmo que já tenham tido contato anterior com alunos com deficiência ou que tenham participado de cursos de formação/atualização na área, o que emerge das falas e parece impedir o professor de identificar e definir essa deficiência ainda é a sua visão dicotômica centrada nos conceitos de normalidade/anormalidade subsidiado por uma padronização de comportamentos que justificam a classificação de deficiência como aquele que desvia desse padrão.

Um outro fator agravante, pode ser a ausência de laudos médicos sobre a condição dos alunos. Em algumas escolas, os professores relataram nas entrevistas que tinham pelo menos um aluno que aparentava ter uma deficiência, mas que não possuía laudo médico, dificultando o entendimento e a identificação. Além dessa ausência de laudos, ainda é preciso considerar o caráter multifacetado da deficiência.

As deficiências, em geral, apresentam manifestações muito peculiares em cada indivíduo. Elas possuem uma série de características gerais e outras mais específicas que variam de pessoa para pessoa. Essa pluralidade encontrada nas suas manifestações pode dificultar o diagnóstico, ainda mais quando consideramos que as

características que um indivíduo apresenta na infância podem se modificar ao longo do seu crescimento, levando ao entendimento que o diagnóstico inicial estava errado.

Esse desconhecimento do conceito e definição de deficiência traz como reflexo, um certo medo em falar do assunto. Se o professor não sabe identificar, ele não se sente à vontade para falar sobre o tema.

Esse receio/medo, acompanhado pela dúvida dos professores em falar o que seria deficiência para eles pode ser ilustrada pelas falas a seguir:

“Nossa! Não tem uma pergunta mais fácil aí não? [risos]” (P7)

“Ai...difícil, né?” (P5)

Vale ressaltar também, que a pesquisadora foi questionada algumas vezes – tanto por gestores quando por professores – sobre a terminologia utilizada na pesquisa: pessoa com deficiência.

A linguagem corporal, a expressão facial, as pausas durante as falas dos professores sugeriam que eles estavam julgando a escolha do termo como preconceituosa por parte da entrevistadora.

As duas falas apresentadas a seguir constituem resposta ao questionamento “E se um aluno chegasse na sua aula hoje e te perguntasse o que é uma pessoa com deficiência. O que você explicaria para ele?”

“Olha... a gente não pode falar deficiência. Não existe deficiente. Existe o portador de necessidade especial,tá?” [P3]

“Ah...a gente usa o termo assim? Se ele perguntar deficiente?” [P1]

Considerando a metodologia de trabalho que os professores afirmaram seguir ao longo da entrevista, a postura dos docentes em criticar e questionar a escolha da terminologia empregada sugere uma maior preocupação com rótulos do que com a prática pedagógica.

Em vários momentos, eles demonstraram cuidado e receio com o vocabulário utilizado, possivelmente buscando não externar uma postura preconceituosa, mas o

preconceito pôde ser compreendido nas entrelinhas e ressurgiu mais adiante em outras falas como apresentaremos ao longo do trabalho.

Quanto à delimitação do público do trabalho, ao pedir autorização para o estudo, a pesquisadora não identificou qual tipo de deficiência poderia ou não fazer parte da pesquisa (física, sensorial, intelectual, múltipla, etc), nem tão pouco conceituou deficiência.

A estratégia de uso do termo geral sem especificações ajudou a descobrir, inclusive, o que seria incluído pelos professores e gestores nesse grupo a que chamou ‘alunos com deficiência’.

Nesse momento, surge a necessidade de nos posicionarmos sobre a escolha do termo ‘pessoas/alunos com deficiência’ para a abordagem da pesquisa, pois, conforme argumentam Ferreira e Guimarães (2006:23) “ao trabalhar todo e qualquer tema, é imprescindível escolher um conceito ou conceitos que possam funcionar como bússola, na condução das idéias que serão desenvolvidas”. Sendo assim, temos ciência de que a escolha dessa terminologia/conceito reflete sentimentos de rejeição/aceitação de acordo com sua aplicação que busco esclarecer a seguir.

Quando pensamos no grupo de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (seja ela de ordem sensorial, motora ou intelectual), encontramos vários termos distintos amplamente utilizados para designá-las: deficientes, especiais, excepcionais, portadores de necessidades especiais (PNE), portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), portadores de deficiência, dentre outros.

Embasada na discussão de autores como Werneck (1997), Ferreira e Guimarães (2006) e Fávero (2004) argumentamos sobre a escolha do termo ‘pessoas com deficiência’ para designar o público deste trabalho.

Primeiramente, refletimos sobre os termos “excepcionais”, “especiais” e outros que seguem a mesma lógica. Se um professor tem trinta alunos na turma, que critérios vai utilizar para dizer que um aluno é mais especial que o outro? A deficiência que um tem o torna o mais especial da classe? A facilidade que o outro tem para aprender matemática faz dele o eleito? Ou seria mais especial aquele que

apresenta lentidão para aprender os conteúdos? E aquele aluno extrovertido e brincalhão é mais especial do que o aluno tímido?

Todos os nossos alunos têm características individuais que os tornam únicos, e por isso, de alguma forma, todos são especiais. Dizer que um é mais especial que o outro, não seria mais uma forma de diferenciar, segregar, destacar e discriminar?

Pensemos então nas ‘necessidades especiais’ ou, mais especificamente, nas ‘necessidades educacionais especiais’ que alguns dos nossos alunos têm. Quem são esses alunos que apresentam demandas específicas?

Índios e outras minorias étnicas, adolescentes grávidas, crianças vítimas de violência, crianças que passam fome, crianças com transtornos de aprendizagem (disléxicos, disgráficos, hiperativos, dentre outros), crianças super dotadas. Não apenas crianças com deficiência apresentam necessidades específicas no processo de ensino-aprendizagem. Todos esses grupos e mais uma série de outros não citados, demandam atenção diferenciada no ambiente escolar (e fora dele).

Logo, o termo pessoas com ‘necessidades educacionais especiais’ é muito abrangente, envolve um grupo grande de indivíduos com as mais diversas demandas e por isso a utilização desta terminologia torna-se vaga quando nos referimos às pessoas com deficiência, uma vez que não externa sua especificidade.

Outro termo bastante utilizado diz respeito aos ‘portadores’: portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência.

O termo ‘portadores’ remete a algo que a pessoa está portando, mas que pode se desfazer a qualquer momento, como portar um relógio, portar uma pasta. Quando estamos portando alguma coisa, podemos deixá-la em qualquer lugar se quisermos, pois não faz parte de nós. Nós apenas a levamos conosco por algum motivo.

Isso não se aplica à presença de alguma deficiência. A pessoa não pode ‘deixar a deficiência de lado’ e pegá-la de volta quando/se quiser. A deficiência existe, está presente e faz parte da individualidade da pessoa. Logo, ela não porta uma deficiência, ela *tem* uma deficiência.

Sendo assim, defendemos e adotamos neste trabalho, o uso da expressão *pessoas com deficiência*, pois este termo delimita especificamente o público a que estamos nos referindo, respeitando suas particularidades

O termo ‘deficiência’ não é muito bem aceito socialmente, pois, no senso comum, deficiência aparece como oposto de eficiência e sinônimo de incapacidade, invalidez.

Os questionamentos gerados durante a coleta de dados sobre a terminologia utilizada sugerem exatamente essa rejeição do termo, pela associação à ineficiência.

Durante as entrevistas, poucos professores usaram a palavra ‘deficiência’ para se referir às dificuldades dos seus alunos. Preferiam termos como ‘alunos especiais’ e referiam-se à deficiência como ‘problema’ ou como ‘diferença’. Em alguns momentos, inclusive, evitavam escolher algum termo optando pelo não-dizer.

Nesse sentido, o estudo do silêncio ao falar sobre deficiência ganha espessura. O não-dizer, nessa perspectiva, ‘não é o nada, não é o vazio. É silêncio significativo.’ (Orlandi, 1995:23). Isto porque sempre se diz algo a partir do silêncio.

E o que a escolha do não-dizer o termo deficiência tem a nos dizer sobre o Imaginário?

Essa opção aponta para a idéia de que falar de deficiência ainda é um tabu. O emprego de outras terminologias revela uma possível preocupação em não demonstrar preconceito, não agir com discriminação, ou até mesmo, não colocar rótulos. Contudo, o não-dizer também remete a uma tentativa de tratar a deficiência com uma falsa naturalidade.

Num contexto social onde a inclusão atinge o ápice nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, os professores se vêem bombardeados pelo discurso da igualdade na diversidade e tentam lidar de maneira natural com esse ser diferente que vem para o contexto escolar.

Mas o contato com esse ‘outro’ não ocorre de forma natural. Causa estranhamento, traz insegurança, medo, e esses sentimentos embutidos no Imaginário são refletidos no discurso dos professores através do não-dizer.

Essa insegurança e medo não podem ser apresentados de forma mais concreta com a citação de trechos das entrevistas. Para perceber esses elementos, foram utilizadas observações e anotações no caderno de campo. As pausas nas falas, as dificuldades em organizar as idéias, as expressões faciais de reação à questão levantada, enfim, a linguagem corporal do indivíduo complementando o seu discurso falado.

Na discussão internacional, as atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência são geralmente agrupadas em três modelos, de acordo com Harris e Enfield (2003): o caritativo, o médico (ou individual) e o social.

Em nosso estudo, foi possível identificar componentes do imaginário pertencentes, predominantemente, ao modelo médico da deficiência. Porém, o modelo caritativo também se fez presente com menor expressividade.

No modelo caritativo ou religioso, as pessoas com deficiência são vistas como vítimas da sua incapacidade. A sua situação é considerada trágica, acarreta sofrimento e por isso, elas são dignas de piedade. Logo, precisam de serviços especiais, instituições especiais, para serem cuidadas, ‘coitadas’, já que são diferentes (Harris e Enfield, 2003).

As falas que apresentamos a seguir remetem a essa visão caridosa e religiosa da deficiência:

“Ele quase não enxerga, coitadinho” [P1]

Assim...[a deficiência]pode ser uma coisa que às vezes a pessoa não quer ter, né? Mas às vezes aconteceu um acidente, ou na hora do parto. (...) Não é porque as pessoas quiseram que acontece isso com elas. Mas a partir do momento que aconteceu, eu acho que ele tem que aceitar aquilo ali a melhor forma possível para ele. Ele tem que entender que aquilo ali não vai fazer dele uma pessoa inútil, né? É uma pessoa diferente? É. A nível físico. Mas Deus vai amar ele daquele jeito. (...) Então eu acho que tem que levar para esse lado das pessoas amarem eles do jeito que eles são. [p7]

A gente tem muita dó. As pessoas tem muita dó. Outras tem muito nojo. Entendeu? [P4]

O amor divino e a piedade - elementos presentes no modelo caritativo – emergem das falas desses professores, sugerindo que, mesmo após tanta discussão sobre a temática, a visão religiosa da deficiência ainda está presente de alguma forma no Imaginário dos professores.

Rosa (2007) abordou em seus estudos a influência da religião e dos textos bíblicos no tratamento da deficiência ao longo dos tempos. Ela apresenta que a ascensão do cristianismo marcou a relação entre deficiência e pecado e essa visão mística foi a principal marca do comportamento na idade Média e persistiu até meados do século XVI com a Renascença.

A mesma autora ainda afirma que a deficiência, mediante o texto bíblico, é considerada uma materialização do castigo pelo pecado e a cura desta deficiência estava condicionada ao perdão.

Deve-se ressaltar também o lado assistencialista e protecionista do cristianismo. É a religião que garante inicialmente à pessoa com deficiência, o *status* de ser humano, possuidor de uma alma e portanto, não pode ser descartado ou abandonado. Nessa perspectiva, seguindo os preceitos da caridade e respeito a todos os semelhantes – mandamentos cristãos – surgem os primeiros hospitais com a finalidade de abrigar enfermos e doentes.

A forma como a religião abordou a temática da deficiência ao longo da história apresenta reflexos no discurso dos professores na atualidade. Embora a caridade e o assistencialismo não tenham emergido com tanta força no discurso dos professores, eles ainda estão presentes.

Queremos destacar nesse momento, que não estamos nos posicionando contra a perspectiva religiosa e/ou espiritualista no trabalho com o indivíduo com deficiência. O que fazemos é alertar que, caso esta seja a visão predominante, o indivíduo pode assumir uma postura passiva diante da piedade dos demais. Além disso, caso a vontade divina torne-se única explicação para os comprometimentos, poderia levar o indivíduo a acreditar que não seria necessário buscar auxílio médico e/ou adaptações sociais, uma vez que a ação humana não pode reverter os desígnios divinos. Nessa perspectiva, pouco ou nada poderia o professor fazer pelo seu aluno, uma vez que sua cura ou melhora dependeria somente da vontade divina.

Sob outra perspectiva, o modelo médico ou individual (Harris e Enfield, 2003; Santos, 2008; Barros, 2009) percebe as pessoas com deficiência como aquelas que têm problemas que precisam ser curados, relegando-lhes o papel passivo de paciente. O objetivo da abordagem nesse modelo é “normalizar” as pessoas com deficiência, o que naturalmente implica dizer que são, de algum modo, anormais. Isso acarreta numa constante busca por uma cura, muitas vezes demorada, dolorosa e desnecessária, colocando o resto da vida em espera enquanto os profissionais se esforçam para dar ao corpo um nível mais "normal" de funcionamento.

Logo, a questão da deficiência fica limitada à problemática individual: é somente a pessoa com deficiência que precisa ser mudada e se adaptar, não a sociedade ou o ambiente à sua volta. O bem-estar do indivíduo depende portanto, dos avanços na área da medicina, da reabilitação e da genética. Por isso, eles precisam de atendimento especializado, específico, em instituições separadas onde serão ‘melhor atendidas’.

É uma criança especial, né!? Que tem limitações. Nem tudo consegue fazer. E nem pode dizer assim também, né? Porque eles com limitações também tem algumas coisas que eles conseguem fazer.(...)” [P4]

“Se o comprometimento for DEMAIS, não vai vir para uma rede pública, nem para a rede municipal. Vai para uma escola especializada, vai para uma APAE, uma AMR, vai fazer um tratamento especializado. Mas, o que a gente entende por inclusão, para receber, são os alunos que possam entrar na escola.” [P4]

“Ela avançou até mesmo para continuar acompanhando a classe. (...) Então, por ordem médica, ela avançou, ta? Então, eu não sei até quando ela vai, porque tem um período que os alunos recebem a terminalidade” [P5]

Eu ia falar que uma criança com deficiência é uma pessoa que tem algum tipo de limitação. [P8]

Uma pessoa que tem alguma limitação que impossibilita de realizar algumas atividades, mas que ele pode aprender. Ele pode perfeitamente achar outra forma dele estar desenvolvendo aquilo ali, às vezes de uma outra maneira. [P1]

Eu acho que um deficiente hoje, a pessoa deficiente pode ser com a falta de um membro, um amputado; pode ser essa deficiência na época do parto, por falta de oxigenação no cérebro, pode ser um autista, entendeu? Então depende muito da situação..[P6]

As falas apresentadas remetem a pensamentos do modelo médico. P4, P8, P1 apresentam um elemento que ilustra bem esse componente do Imaginário dos professores: a questão da limitação, a falta, a ausência.

Quando vão se referir à deficiência, associam-na diretamente com as limitações que a deficiência pode trazer (o não poder fazer, as dificuldades, as impossibilidades) e as potencialidades do indivíduo são deixadas para segundo plano.

Resultado semelhante foi encontrado no trabalho de Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) que estudou o Imaginário coletivo de professores sobre inclusão de alunos com deficiência na perspectiva psicanalítica. Uma das facetas apresentadas refere-se justamente ao imaginário dos professores estar ancorado nas capacidades e incapacidades do aluno com deficiência. Na perspectiva dos autores, os professores olham para esses estudantes regidos por aquilo que conseguem ou não fazer, numa visão tecnicista.

P8, no entanto, parece vislumbrar o potencial desse público ao relatar a questão das possibilidades de participação e de execução de tarefas inicialmente difíceis pela presença da deficiência. Contudo, a responsabilidade de poder ou não realizar a tarefa recai no indivíduo. “Ele pode perfeitamente achar outra forma”.

Nesse caso, mesmo que o potencial de desenvolvimento seja reconhecido, não parece haver uma atribuição de responsabilidade à sociedade para que ele aconteça. O fato de a pessoa conseguir ou não fazer alguma atividade, depende dela mesma e dos meios que ela vai encontrar para isso – e não o que sociedade pode oferecer.

Além disso, quando P4 afirma que a inclusão é para alunos que ‘possam’ entrar na escola, a sua fala aponta para a idéia de que responsabilidade em poder ou não realizar algo, mais uma vez é do aluno. Nessa perspectiva, não é a escola que

tem que se preparar para recebê-lo, é ele que tem que ter o corpo dentro de determinado padrão para que possa se adequar ao ambiente escolar.

Oliveira (2004) também observou, em um estudo sobre representações sociais de professores especializados sobre deficiência, que muitos deles ainda carregam consigo, representações de caráter individualista da deficiência, e conseqüentemente, não conseguem compreender a importância do seu papel de oferecer oportunidades, de estimular aquele aluno, para que ele alcance o seu melhor desenvolvimento. Isto porque, segundo o autor, centram a responsabilidade pela deficiência no indivíduo, desconsiderando o contexto social.

Quando a deficiência é naturalizada e encarada como uma característica individual e interna sem qualquer conexão com o social, torna-se pouco produtiva a inclusão desse público em classes comuns. Isto porque, se a deficiência é uma condição natural e de responsabilidade do indivíduo, o que poderá a escola (ou a sociedade) fazer para contribuir com a inclusão já que todo o esforço depende dele?

Outro ponto que merece destaque está na fala de P5, ao dizer que o aluno avançou por 'ordem médica'. Tal afirmação revela a influência que a medicina ainda exerce sobre a instituição escolar, especialmente ao se tratar de alunos com deficiência. O avanço do aluno não foi justificado por motivos pedagógicos, mas por motivos médicos. O que parece prevalecer nesse momento, portanto, é o posicionamento da medicina e não o trabalho educacional da instituição.

A influência do discurso médico é reforçado também na fala de P4, quando ele cita o tratamento especializado exemplificando justamente uma instituição médica (AMR – Associação Mineira de Reabilitação).

Um elemento que pode passar despercebido a uma análise inicial refere-se às contradições entre as falas. A fala de P4 representa bem esse caráter contraditório. O docente faz a sua afirmação baseando-se no que a pessoa com deficiência não consegue fazer e logo em seguida, tenta amenizar a sua definição. No entanto, o conceito que ele apresenta primeiro é que parece remeter ao sentido que ele realmente tem de deficiência: o de incapacidade. E quando se percebe com esse pensamento - que poderia ser julgado como preconceituoso uma vez que está

centrado em limitações – tenta amenizar o conceito, fazendo concessões sobre as potencialidades.

A terceira forma de conceituar a deficiência refere-se ao modelo social, que vê a deficiência como resultado do modo como a sociedade está organizada (Harris e Enfield, 2003; Barros, 2008). Sob essa perspectiva, as pessoas com deficiência são excluídas da sociedade por serem minoria, e, por isso, não são consideradas na elaboração das atividades sociais. Por essa abordagem, não é o indivíduo que tem que se ‘curar’ para freqüentar a sociedade, mas a estrutura social que deve alterar-se para recebê-los.

Esse modelo identifica três grandes barreiras para as pessoas com deficiência: a) barreiras físicas (arquitetura do ambiente); b) barreiras institucionais (negligência em termos legais, educacionais, políticos, etc); c) barreiras atitudinais (avaliações negativas das pessoas com deficiência por pessoas não-deficientes – pré-conceitos).

De acordo com o modelo social, a deficiência não depende apenas do indivíduo, mas também da sociedade, que pode limitar ou potencializar suas possibilidades de envolvimento social. Isto é, o indivíduo que possui uma deficiência física e se locomove numa cadeira de rodas pode ter sua participação social aumentada, se as barreiras arquitetônicas forem suprimidas. Ao contrário, suas possibilidades serão diminuídas caso a acessibilidade não lhe seja garantida.

No entanto, o modelo social da deficiência, embora chame à responsabilidade a sociedade, não rejeita os princípios do modelo médico com oferecimento de serviços de reabilitação. Nesse modelo, o indivíduo permanece buscando progressão médica e, simultaneamente, a sociedade se prepara para recebê-lo da melhor maneira possível.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), até bem pouco tempo, adotava o modelo biomédico ou individual da deficiência, apresentado no documento Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID,1980) que definia incapacidade como causa decisiva da deficiência e da desvantagem.

Em 2003, a OMS publicou a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) que substituiu o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva em que a funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem. A CIF representa, portanto, uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência, ao sugerir um modelo que integra os aspectos anatomofisiológicos e sociais do indivíduo. Dessa forma, o fato da pessoa com deficiência ter capacidade ou não para realizar alguma atividade não depende exclusivamente da presença da deficiência, mas sim de uma série de fatores sociais. (TACHIBANA, BUCHALLA, 2005).

A perspectiva do modelo social é a que fundamenta a educação inclusiva. Sob essa ótica, o sucesso da inclusão do aluno depende de esforços bilaterais: do aluno e da instituição de ensino. A medicina caminha junto com a pedagogia, sendo que atividades de reabilitação e atividades pedagógicas se complementam para propiciar ao indivíduo a melhor participação possível no ambiente escolar.

A não-identificação desse modelo na fala dos professores apresenta-se como um fator dificultador da inclusão, uma vez que não são percebidas as necessidades de mudança por parte da instituição social – e não somente de ordem física/estrutural, mas também de ordem comportamental. Dessa forma, centra-se a responsabilidade no aluno e não se dá a devida atenção a alterações metodológicas e atitudinais que devem acontecer por parte dos professores e gestores da instituição.

Estudando a visão dos professores sobre o processo de inclusão, Anjos (2009) encontrou concepções divergentes dos docentes sobre deficiência. Um grupo de professores recusou o conceito de deficiência questionando a idéia de normalidade. Desse ponto de vista, não existem normais – ou cada um só é normal até certo ponto. Por outro lado, outro grupo assumiu a existência de normalidade e definiu deficiência a partir desse padrão. Muis e Carvalho (2010) também encontraram essa percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade, ou seja, define-se o que é normal e tudo aquilo que se desvia do padrão é considerado anormal.

Em nosso trabalho, os elementos encontrados por Anjos (2009), Muis e Carvalho (2010) também se fizeram presentes na fala dos professores. Para ilustrar o

grupo que ancora a deficiência no conceito de normalidade, apresentamos as falas de P6 e P7 a seguir:

“A exclusão parte de quem está de fora. As pessoas que são especiais elas viveram naquele meio ali. Aquele é o mundo delas. Então, se você tratar naquele limite dentro delas, elas vão se sentir pessoas normais”.
[P6]

“Aí ele vai correndo assim e salta por baixo, como uma pessoa normal assim (...) Mas dependendo da turma, a turma em si, o que eu posso perceber é que ele se sente a vontade na turma, entendeu? A turma o aceita como uma pessoa normal, entendeu?”[P7]

As duas falas remetem à dicotomia normal/anormal. Estabelece-se o que é normal, a partir de um determinado padrão e o desviante é taxado como anormal. Nas falas, inclusive, é possível analisar que na visão dos professores, as pessoas com deficiência podem ‘se sentir’ ou até mesmo ‘serem consideradas’ normais. Mas não o são.

Essa perspectiva é reafirmada quando o docente P6 retrata em sua fala dois mundos diferentes: o mundo da pessoa com deficiência e o mundo das pessoas sem deficiência. Cada um tem seu espaço e não há integração entre eles.

A próxima fala remete a uma relativização da normalidade. Até que ponto cada pessoa é normal, se todos tem limitações de alguma ordem.

Uma pessoa com deficiência é uma pessoa que tem alguma diferença, né? Do comum, do que a gente considera comum. (...) Mas também tem as deficiências dos alunos ditos normais, né? (...) Mas quem não tem diferença? Quem é que é igual? (...) Eu tenho uma deficiência, por exemplo – aí eu levo pro esporte – eu sou péssima para jogar bola. Se mandar eu jogar bola, eu não consigo fazer nenhum gol, não consigo chutar a bola. Então, eu tenho uma deficiência em jogar bola e chutar. (...) Cada um tem as suas deficiências e não só aquela pessoa que é dita diferente. Mas claro que tem a classificação. A gente não pode negar isso. Tem o aluno que é deficiente, né? No normal. [P2]

Embora essa fala apresente uma relativização da deficiência, ela apresenta-se contraditória. Ao mesmo tempo em que o professor argumenta contra o conceito de deficiência, ao final, ele reconhece a existência dela e julga importante que seja considerada.

Nesse sentido, chamamos atenção para que a relativização absoluta da deficiência confere uma abordagem simplista à mesma. A deficiência existe, possui características próprias e demandam condições específicas. Generalizar qualquer dificuldade como deficiência pode ser perigoso, no sentido de não reconhecer as necessidades próprias dos indivíduos que a possuem, já que, nessa perspectiva, todos seriam, de alguma forma, deficientes. Diferença não é deficiência.

Importante ressaltar o final da fala de P2. Mesmo após relativizar a deficiência, generalizando a condição, o professor ainda lança mão de critérios da normalidade para classificar quem efetivamente tem deficiência ou não. (*“Tem o aluno que é deficiente, né? No normal.”*)

O termo ‘no normal’ empregado pelo professor nessa frase refere-se à questão de que existe um padrão de normalidade e o que desvia dele é que é considerado deficiência. Assim, mesmo após um discurso de relativização da deficiência considerando a *diferença* como sinônimo de *deficiência*, ele se ancora nos padrões de normalidade para construir o seu conceito.

Essa postura sugere um conflito. Mesmo tentando buscar subsídios para definir a deficiência por outros parâmetros que não o binômio normalidade/anormalidade, o argumento final para tal definição ainda acontece sob essa perspectiva, remetendo a um possível período de transição entre os dois pensamentos.

A mesma coisa acontece na fala de P4, quando ele nega a anormalidade, mas usa a normalidade para se justificar, sendo que uma não existe sem a outra.

Mas não é uma pessoa que é anormal não. É uma pessoa normal com algum tipo de deficiência qualquer [P4]

Para complementar a discussão, apresentamos ainda a fala de P9 que representa uma visão da deficiência deslocada da normalidade e mais centrada na diferença e diversidade entre os indivíduos.

“É...o próprio nome está falando, né? Ele tem deficiência em um dos sentidos, né? (...) Pode ser visual, física ou mental, né? E por causa dessa deficiência, ele vai apresentar certas características que, no caso do geral, as pessoas não tem, né?[P9]

Através das entrevistas, foi possível identificar outros elementos constituintes do Imaginário de professores de educação física sobre a deficiência. Um deles refere-se à associação entre deficiência e baixo rendimento.

Então, foi muito bom. Muitos alunos até a aprendizagem deles melhorou muito também. [P8]

“E ele é até meio inteligente, assim... pra matemática” [P1]

“Tem uns que não dá pra você incluir no meio normal. Eles nunca vão conseguir deslanchar.” [P4]

O emprego da preposição ‘até’ sugere uma certa surpresa dos professores quanto ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Essas preposições também são responsáveis pela conotação de que o desenvolvimento intelectual está em um lugar diferenciado do lugar do aluno com deficiência, e o aluno incluído foi de ‘um lugar até o outro’.

As falas apontam que, no Imaginário dos professores, a deficiência parece ter ligação direta com pouco desenvolvimento cognitivo. Os efeitos causados pela visão equivocada sobre a pessoa com deficiência, associando-a com baixo rendimento escolar, levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade.

Um outro elemento encontrado refere-se ao conceito de deficiência no contexto da educação física, em que a percepção dos tipos de deficiência se fazem de maneira diferenciada para essa disciplina.

A supervisora de uma escola questionou no contato inicial “*mas para a educação física... não adianta ser alguma coisa mental, né?*”

A fala remete à idéia de que a deficiência intelectual não influencia nas aulas de educação física, sugerindo uma possível ligação ainda com a visão tecnicista da disciplina com o objetivo de educação de corpos saudáveis. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual não traria problemas para as aulas, apenas aquelas deficiências que dificultassem, de alguma forma, a execução do gesto motor.

Além disso, percebemos também que, quando se tratava de uma deficiência não-motora, o índice de desconhecimento da condição do aluno por parte do professor de educação física era maior, como as situações e falas a seguir ilustram.

A vice-diretora de outra instituição comentou *“Aqui tem a [aluna] que tem deficiência mental leve. Mas quando você for falar com o professor de educação física, já leva o nome e a turma anotado porque ele nem deve saber que ela tem algum problema.”*

Numa outra escola, a supervisora informou que existiam alguns alunos com deficiência na escola, entre eles, um autista. No entanto, quando a pesquisadora foi conversar com o professor de educação física responsável, ele disse desconhecer a presença de autistas na turma. Quando soube que a informação havia sido dada pela supervisora, ele a procurou para saber quem era a criança. Ao retornar, disse ter ficado surpreso, pois a seu ver, o aluno não aparentava nada além de ser um pouco desligado.

Durante a entrevista com um docente, também houve relato deste desconhecimento da presença do aluno com deficiência na turma.

“E tem um aluno também com deficiência auditiva, que eu só percebi porque me falaram. Eu não sabia, não percebia. Aí um aluno um dia me contou: ‘Ah! Ele é surdo’. Aí eu fui prestar atenção. Aí, você olhando, prestando atenção, vendo o que ele está fazendo, você percebe que ele tem uma deficiência sim.” [P9]

Uma das leituras possíveis para esses acontecimentos é a de que, no Imaginário dos professores, a deficiência motora, ou alguma deficiência que interfira na execução do gesto motor ainda são as mais significantes para a educação física. Por isso, deficiências de outra ordem podem passar despercebidas nesse contexto específico, como no caso da deficiência intelectual, autismo e deficiência auditiva, citadas nas falas anteriores.

Essa visão apresenta uma relação direta entre educação física e deficiência motora. Ou melhor, apresenta uma não-relação entre educação física e deficiências que não afetam a motricidade. Isto porque a deficiência visual, por exemplo, não é uma deficiência física/motora, mas aparece ligada à dificuldade de locomoção e conseqüentemente execução de atividades motoras mais complexas, logo, ganha destaque dentro da educação física. Por outro lado, deficiências que não afetam o gesto motor tendem a ser desconsideradas.

Essa perspectiva simplista e tecnicista pode resultar no desconhecimento do docente sobre a realidade dos alunos, pois, sob essa ótica, a presença de determinados comprometimentos não irá influenciar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, reforçando o modelo performativo¹¹ da educação física escolar como elemento do Imaginário dos professores

A forma como essa característica aparece nas falas, remete à idéia de que somente as deficiências relacionadas aos aspectos físicos demandam alguma metodologia diferenciada do professor.

“Hoje, eu tenho um menino com síndrome de down, alguns com laudo comprovado de hiperatividade e alguma deficiência mental mais leve. Todos eles fazem [a aula de educação física] (...) Assim... na parte motora, na parte da educação física hoje, não existe limitação. Hoje é muito tranqüilo. (...) Os que eu tenho hoje, não demandam [adaptação].” [P8]

“No caso aqui, como é deficiência auditiva, eles fazem aula normalmente.” [P9]

Nesse sentido, podemos questionar se a metodologia de trabalho não precisa de alterações para atender as necessidades específicas do autista, do aluno com deficiência auditiva ou intelectual ou de qualquer outra deficiência que não interfira diretamente nos aspectos motores.

Trabalhar alguns exercícios por partes, para só depois condensá-lo num movimento mais complexo pode facilitar a apreensão do conteúdo pela pessoa com deficiência intelectual. A estimulação da percepção crítica dos elementos e práticas corporais também pode demandar estratégias diferenciadas quando se trata deste público. Caso o professor não saiba dessa particularidade do aluno, corre o risco de não atentar-se para esses e outros detalhes importantes na construção metodológica da aula e assim, restringir-se à execução do movimento pelo movimento e prejudicar o desenvolvimento do aluno – a menos, é claro, que não se acredite que ele possa aprender algo, numa atitude de subestimação já discutida anteriormente.

Da mesma forma, alunos com deficiência auditiva podem não aparentar comprometimentos na realização de movimentos. Mas os comandos e até mesmo a aquisição de ritmo precisam ser trabalhados de forma diferenciada. Quando o professor mantém-se alheio a essas necessidades, o aluno acaba por participar da aula

¹¹ Estamos chamando de modelo performativo da educação física, o modelo que adota estratégias metodológicas que valorizam e priorizam a performance e o desempenho motor .

por imitação. A imitação, é claro, é um elemento importante, mas não pode ser o único. A intervenção pedagógica pode e deve ir além disso.

O que queremos com a apresentação destes exemplos é alertar que as deficiências tem demandas específicas em todos os campos. Acreditar que as aulas de educação física só serão afetadas por deficiências se elas envolverem aspectos motores remete a uma visão puramente tecnicista do processo educacional envolvido na disciplina.

Nesse momento, uma particularidade da nossa amostra merece destaque. Dos dez professores entrevistados, nove são ex-alunos da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Sendo assim, é possível criar uma co-relação entre os sentidos atualmente atribuídos à deficiência e a formação acadêmica que tiveram.

Em uma das disciplinas do mestrado, a pesquisadora elaborou um trabalho discutindo a visão dos professores do departamento de educação física da UFV sobre a inclusão escolar. A escolha da temática foi justificada pelo reconhecimento de que esses profissionais são formadores de opinião e vão nortear a metodologia de trabalho dos futuros profissionais a quem ensinam, que atuarão diretamente nas escolas inclusivas.

Foram entrevistados dez professores e os resultados encontrados nesse estudo anterior apontam para a sincronia entre o Imaginário dos docentes aqui retratado e o dos professores responsáveis pela formação profissional. As falas a seguir podem ilustrar essa constatação.

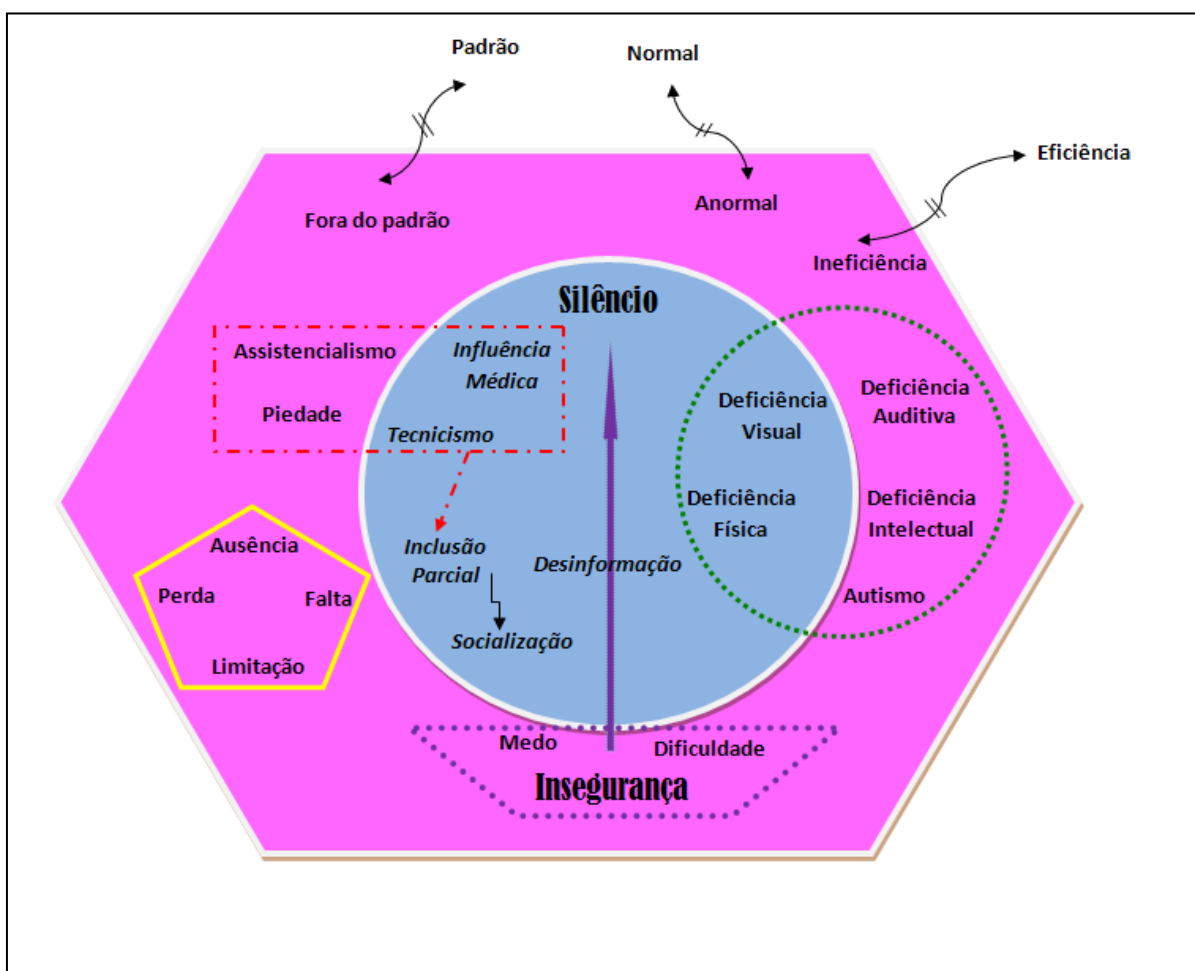
“Uma coisa é você ter uma pessoa que tem deficiência de aprendizagem que a gente vai considerar que ela tem necessidades especiais, mas que ela tem total domínio motor, tem condição de estar desenvolvendo o motor . Outra coisa é você pegar uma pessoa que é cadeirante e querer incluí-la num jogo de vôlei que já está institucionalizado, ou no jogo de futsal institucionalizado. Pode ser que algumas se adaptem de forma até satisfatória, mas como que isso é visto pelas outras pessoas?” [Professor 7]

“Então eu acho assim, que dependendo da deficiência, eu sou contra” [Professor 10]

Da mesma forma que os professores que hoje atuam na rede pública, os professores que lecionam no curso de graduação também fazem concessões quanto a quem pode ser incluído nas aulas de educação física. As deficiências que afetam as

atividades motoras, mais uma vez, são vistas como inviabilizadoras da inclusão – como é citado o exemplo do cadeirante.

Os dados aqui apresentados configuram-se como significados constituintes da rede de sentidos que circulam no Imaginário docente. Ancorando-nos nesses significados e sentidos, nos propomos, nesse momento, a elaborar uma alegoria que sintetizasse essa rede de informações.



Na alegoria apresentada, o hexágono cor-de-rosa representa o grupo ‘pessoas com deficiência’ e o círculo azul representa o grupo ‘educação física’, que como exposto, está contido no primeiro grupo.

Distribuímos ao longo das duas figuras, elementos significativos que encontramos em nossa pesquisa, buscando agrupá-los em alguns subgrupos para facilitar o entendimento.

O círculo tracejado verde representa, nesse sentido, os tipos de deficiência que identificamos em nossa pesquisa, a saber, deficiência auditiva, visual, física, intelectual e autismo. Todas elas estão dentro do hexágonos cor-de-rosa, mas somente a visual e a física estão também inseridas no grupo da Educação Física. Isto

porque, como já discutimos, os professores sujeitos dessa pesquisa parecem associar somente esses dois tipos de deficiência como sendo significativas para a disciplina.

Os três binômios identificados na fala dos professores como elementos-base para a conceituação da deficiência (deficiência/eficiência, normal/anormal, padrão/fora do padrão) foram representados nessa alegoria pelas setas interrompidas para simbolizar a desconexão entre eles, isto é, a deficiência não aparece ligada à eficiência e os padrões de normalidade é que vão definir quem é o desviante, e por conseguinte, o ‘deficiente’.

O quadrado tracejado vermelho engloba as tendências assistencialista, piedosa, médica e tecnicista que orientam a ação docente. O tecnicismo e a influência médica foram agrupados na ‘educação física’ por constituírem uma especificidade da disciplina e se fazerem mais marcantes nela.

As setas em vermelho indicam que essas influências levam a uma inclusão parcial do aluno no ambiente escolar, em que o objetivo central – especialmente na educação física - é a socialização e não o desenvolvimento integral.

O pentágono amarelo representa os sentimentos que baseiam a percepção da deficiência pelos professores: deficiência é falta, ausência, perda, limitação.

O trapézio roxo, por sua vez, representa os sentimentos dos professores frente ao desafio da inclusão de alunos com deficiência: o medo, a dificuldade e a insegurança, seguidos pela desinformação resultam no silêncio encontrado no discurso dos professores para tratar da temática.

Conclusão

A partir dos dados coletados, podemos apontar alguns elementos constituintes do Imaginário Social dos professores de educação física escolar acerca da deficiência.

O primeiro elemento refere-se à dificuldade encontrada em conceituar e caracterizar deficiência. Duas das possíveis justificativas podem estar no despreparo profissional para lidar com esse público, ou a ausência de laudos médicos comprovando e esclarecendo o comprometimento do aluno. No entanto, acreditamos que o principal argumento seja a padronização em que se baseia o Imaginário docente. O aluno que foge do padrão, já pode ser considerado como tendo uma

deficiência, mas somente se essa característica fora do padrão ocasionar uma ineficiência na execução de alguma atividade. Essa postura reflete a presença do binômio deficiência/ineficiência no Imaginário dos professores.

O segundo elemento revela a deficiência ainda enquanto tabu. Tal característica expressou-se no discurso dos professores através do silêncio, do não-dizer. Isto é, os docentes mostraram-se receosos ao falar sobre o tema e muitas vezes, evitaram inclusive usar o termo ‘deficiência’ para abordar o assunto.

O cuidado na utilização do termo parece apontar mais uma vez para a histórica e falsa dicotomia construída no senso comum entre deficiência/eficiência. A negação de uso do termo pode ser justificada pelo receio dos professores em usar essa nomenclatura e deixarem transparecer uma baixa expectativa quanto à eficiência do aluno.

O terceiro elemento envolve o conceito de deficiência dos professores que apresenta-se ainda embasado no padrão de normalidade e anormalidade. Nessa perspectiva, o modelo que se destaca é o modelo médico, que concebe a deficiência com um caráter individualista e tem no discurso médico sua maior fundamentação.

O modelo caritativo da deficiência também foi percebido em alguns momentos das entrevistas, ressaltando o aspecto divino e o sentimento de piedade que fundamenta essa perspectiva.

O quarto elemento aponta para uma associação entre deficiência e baixo rendimento escolar que parece estar atrelada mais uma vez ao binarismo entre eficiência e deficiência. A expectativa dos professores quanto ao rendimento do aluno é baixa e esse posicionamento pode acabar prejudicando significativamente o seu desenvolvimento.

O quinto e último elemento indica que, no Imaginário dos professores, as deficiências que não afetam diretamente a motricidade da criança, não interferem na didática das aulas de educação física.

Em resumo, podemos entender, a partir dessa leitura, que o Imaginário dos professores de educação física sobre a deficiência parece estar ancorado nos padrões de normalidade/anormalidade, embasado no modelo médico de deficiência, assumindo uma baixa expectativa quanto ao possível rendimento escolar desses alunos. Além disso, quando se trata especificamente das aulas de educação física, apenas as deficiências que afetam o aspecto motor são as que aparecem como influenciadoras da dinâmica da aula.

A identificação destes elementos chama atenção para a necessidade de mudança na concepção de deficiência desses educadores. A forma como a deficiência está ancorada no Imaginário é incoerente com os princípios da educação inclusiva que pregam a dissolução do binômio normal/anormal; o modelo social da deficiência; o reconhecimento das potencialidades e não só das limitações dos alunos com deficiência e adaptações metodológicas condizentes com as necessidades específicas de todos os alunos.

Referências Bibliográficas

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de Constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

BARROS, C.C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente.** Tese de Doutorado. USP, 2009.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DENZIN, N.K., LINCOLN Y.S. (Ed). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage Publications; 1994.

FAVERO, E. A. G.. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade –** Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004

FERREIRA, N. T. e EIZIRIK, M.F. **Imaginário Social e Educação: revendo a escola.** Em Aberto. Ano 14, n.61, Brasília: INEP/MEC. 1994.

HARRIS, A.; ENFIELD, S.: **Disability, Equality and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organizations.** Publicação da Oxfam em cooperação com Action Aid on Disability and Development (ADD). Oxford. Capítulo 1 sobre “Definição de deficiência” e capítulo 9 sobre “Deficiência e Igualdade na Prática”. 2003. Disponível em : http://www.oxfam.org.uk/resources/downloads/disability_manual_whole.pdf

LAPLANTINE, F. e TRINDADE, L.S. **O que é Imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

MANUAL MAKING PRSP INCLUSIVE. Disponível em <http://www.making-prsp-inclusive.org>

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MUSIS, C.R.; CARVALHO, S.P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal de ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLANDI, E.P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

OLIVEIRA, A.A.S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Jan.-Abr. v.10, n.1, p.59-74. 2004.

ORLANDI, E.. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E.P. **As Formas do silêncio: no movimentos dos sentidos**. Campinas. Editora Unicamp. 1995

PEREIRA, E.T. **As faces de Pandora: a mulher na família, no trabalho e no lazer**. Tese de Doutorado. Universidade Gama Filho, 2005.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROSA, S.M.. A justiça divina e o mito da deficiência física. **Estudos**, Goiânia, v. 34, n. 1/2, p. 9-19, jan./fev. 2007.

SANTOS, W.R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, Sept. 2008 .

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA. 1997

CONCLUSÕES GERAIS

A aventura pelo Imaginário Social dos professores de educação física de Viçosa nos permite repensar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência a partir de um outro foco: a subjetividade o professor.

Os elementos constituintes desse Imaginário, emergentes das falas dos professores sugerem a necessidade de um trabalho da subjetividade e do simbólico para o progresso da inclusão.

Alguns elementos concretos foram identificados como dificultadores para a prática inclusiva, dentre eles, a ausência de formação específica na época da graduação dos professores que hoje atuam na escola devido ao contexto histórico em que aconteceram; a falta de estrutura e o sucateamento da escola pública. Entretanto,

são aspectos subjetivos e simbólicos que se apresentaram como interferências decisivas na prática docente inclusiva.

Esses símbolos, signos e significados encontrados envolvem:

1) A percepção da inclusão como uma imposição legal

Nesse ponto, os sujeitos atribuem um significado para a inclusão como algo imposto pela legislação e concomitantemente, parecem internalizar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência como um *dever* da escola, mas não como um *direito* dos indivíduos;

2) Vestígios do princípio de integração

Os professores percebem a inclusão como sendo para alguns, e não para todos. Nesse sentido, são bem-vindos à escola aqueles que conseguem se adaptar ao meio escolar já estabelecido.

3) Associação entre deficiência e ineficiência

O conceito de deficiência dos professores apresenta-se ainda embasado no padrão de normalidade e anormalidade. Como reflexo dessa associação de conceitos (deficiência/ineficiência) percebe-se uma baixa expectativa quanto às possibilidades de crescimento e desenvolvimento do aluno com deficiência na escola.

4) Inclusão de alunos com deficiência entendida como socialização

A ligação entre eficiência e ineficiência, refletindo numa baixa expectativa quanto ao aluno resulta numa ressignificação do que seria a inclusão. Como os professores não vislumbram progressão de desenvolvimento, eles ressignificam o processo restringindo-os aos aspectos de socialização. A criança com deficiência vai para a escola se socializar.

5) A educação física surge como agente facilitador da inclusão (aqui ressignificada como socialização).

Devido à maior facilidade de contato interpessoal nas aulas e educação física, a inclusão adquire um sentido diferenciado nessa disciplina: valoriza a socialização. Tal perspectiva reduz o papel da educação física na escola e suas possibilidades de atuação junto a este público.

6) O corpo e o gesto motor fora do padrão é um obstáculo especial para a educação física.

Resquícios do longo período de pedagogia tecnicista e esportivização da educação física escolar refletem na crença de que a deficiência motora/física oferece maior dificuldade para a área da educação física, representando ainda a preocupação com a técnica e execução do gesto. Deficiências que não interferem (ou pouco interferem) nos aspectos motores do aluno – como a deficiência intelectual e o autismo – tendem a passar despercebidas reforçando a atribuição da educação física enquanto moduladora de gestos.

7) Não identificação entre a educação física e a temática do trabalho com alunos com deficiência.

A partir do momento que não se identificam com a área, os professores não demonstram iniciativa para buscar informações sobre o tema e não se envolvem efetivamente com os cursos de capacitação oportunizados.

8) Sentimento de medo, receio e insegurança

Esses sentimentos emergiram das falas dos professores através do silêncio, e do não-dizer. Por se tratar de algo novo, se sentem inseguros diante de uma situação em que tem que enfrentar seus próprios medos. Além disso, mostram-se receosos ao falar sobre o tema, buscando travestir seus pré conceitos para agirem e discursarem de forma condizente com o discurso legal e acadêmico da inclusão.

A partir dos elementos levantados, ressaltamos a necessidade de preparar os professores para a inclusão de alunos com deficiência. Mas não apenas preparar a partir de conhecimentos teóricos, técnicos ou dar aporte material e estrutural para a inclusão. É preciso, antes de tudo, mudar o olhar do professor sobre o aluno com deficiência: fazer com que o indivíduo se sobressaia sobre a deficiência e que as potencialidades sejam mais atrativas aos olhos do que as limitações, pois a forma como a deficiência parece estar ancorada no Imaginário desses professores é incoerente com os princípios da educação inclusiva.

Simultaneamente, é necessário ressignificar o papel da educação física no contexto escolar, não apenas como um espaço privilegiado para a socialização, mas entender a disciplina como detentora de conteúdos próprios, indispensáveis para o desenvolvimento do aluno e, portanto, com um importante papel a desempenhar na inclusão escolar de crianças com deficiência: contribuir para o desenvolvimento

integral da criança, lançando mão da flexibilidade de respostas inerente ao seu conteúdo como facilitador da inclusão escolar.