UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR

SALVADOR

2007

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa em Educação Arte e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rabello

SALVADOR

2007

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Oliveira, João Danilo Batista

O47 Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior / João Danilo Batista Oliveira. – Salvador, 2007.

187 f. : il.

Orientador: Roberto Rabello

Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educacão. Universidade Federal da Bahia. 2007.

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), pela seguinte banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello (Orientador)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Prof. Dr. Admilson Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

_____

Profª. Dr. Theresinha Guimarães Miranda

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Prof. Dr. Miguel Angel Bordas (Suplência)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A minha família, razão e inspiração da minha dedicação e perseverança na luta cotidiana e na realização deste trabalho**.**
In memória aos meus Avôs Marinho Batista e Liogéria Batista e a Marcondes Batista Félix, exemplos de vida para mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que essa etapa fosse vencida.

Ao Prof. Roberto Sanches Rabello e Admilson Santos, orientadores na minha formação acadêmica e deste trabalho, pessoas a quem devo pelas palavras ditas e pelas orientações.

Aos professores Miguel Angel Bordas e Theresinha Guimarães Miranda membros da comissão avaliadora deste trabalho, com quem juntamente com os professores Roberto Sanches Rabello e Admilson Santos, puderam avaliar as questões aqui propostas.

A minha esposa Carina Pimentel pelo companheirismo, amor e carinho fundamentais para que tivesse força durante este trabalho e por fazer parte de todos os momentos de minha vida, enfrentado e partilhando comigo dificuldades e alegrias.

Aos compadres, amigos e irmãos, Ad e Sandra, e ao meu afilhado Akim por existirem em minha vida.

À professora Maria Cecília de Paula Silva pelo carinho, atenção e pelas aulas dadas a cada encontro na sala de aula, nos corredores e todos os lugares em que estivemos juntos, minha admiração.

À amiga Martha Benevides da Costa pelo carinho, dedicação e ao interesse como leu cada linha deste trabalho durante todo o seu processo de construção, você sabe o quanto me ajudou!

À Professora Graça Simões pelo carinho como professora e pela atenção na correção técnica do trabalho.

Ao NEFEA e aos colegas que por lá passaram (Gilmar, Marcão, Carlinha, Simone, cada um dos alunos...) por tudo que sou enquanto acadêmico, lá tudo teve inicio; e ao GEINEE pelo acolhimento nestes dois anos de mestrado.

A meu sogro João de Deus, a sogra Maria Marlene e minha cunhada Daise, que me acolheram com carinho em suas vidas.

Aos Amigos Gilmar Mercês, Fábio Nunes, Martha Costa companheiros de luta.

Aos mestres e amigos, Cláudio Lucena, Luis Rocha, Luis Vitor, Luiz Alexandre, Cloud Kennedy e Wellington Araújo.

Aos meus alunos do curso de Educação Física da UEFS e da FSBA, em especial aos orientandos com os quais aprendi a ensinar e aprender, a orientar e a pesquisar.

A Universidade Estadual de Feira de Santana por ter me acolhido tão bem como aluno e hoje como professor.

A Faculdade Social da Bahia (instituição, professores e funcionários) pelo acolhimento e oportunidade de dar os primeiros passos como professor do ensino superior.

A Universidade Federal da Bahia, principalmente a Faculdade de Educação e ao programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A todos os professores, acadêmicos, em especial os alunos com deficiência, para quem faz sentido este caminhar.

Aos amigos (as) que fiz durante o mestrado Juliana, Paulo, Rita, Ana Paula, Cilene...

Temos direito a ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza. Temos direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza.

Boaventura Souza Santos, 1996.

RESUMO

A presente pesquisa reservou-se a investigar as concepções de deficiência presente nas representações dos professores, a partir de suas experiências materiais e simbólicas diante do acesso dos alunos com deficiência aos cursos de graduação em Educação Física do estado da Bahia. A revisão de literatura abordou os aspectos mais relevantes sobre a formação didático-pedagógica do professor do ensino superior e como este está preparado para tratar com a diversidade em sua prática educativa. Apresentando também elementos acerca da forma como a sociedade vem produzindo sentidos e significados em relação às pessoas com deficiência, através dos tempos, alem de localizar o movimento necessário às instituições, aos projetos pedagógicos e a formação docente para tratar com a diversidade frente à ampliação do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular e a construção de uma escola que reconheça a diversidade-igualdade humana. Desta forma, objetivou-se com este trabalho, a partir das representações dos professores, mapear: as suas concepções de deficiência e de seus alunos com deficiência; e os sentidos presentes nos discursos dos professores acerca da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física, levantando as formações discursivas e ideológicas subjacentes. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (MINAYO, 1994a, 1994b, 1999) realizado com oito professores de duas instituições de ensino. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semi-estruturada e um questionário de identificação, estas foram analisadas a partir dos pressupostos da análise do discurso de Orlandi (1996); Brandão (2004) e Marques (2000), com base na escola francesa de Pêcheux (1975). Buscou-se a partir desta referência analisar o funcionamento do discurso dos professores através das marcas de sentido presentes em seus enunciados acerca das concepções de deficiência historicamente constituídas, apreendendo seu sentido de inclusão ou exclusão. As formações discursivas apresentaram sentidos díspares, prevalecendo um olhar predeterminista acerca da pessoa com deficiência, sua aprendizagem e desenvolvimento (MARQUES, 2000, 2001, 2003; FONSECA 1995; PESSOTI, 1984). Embora, alguns professores tenham feito um discurso inclusivo, de fato, esta não foi a formação ideológica encontrada, predominou nas representações dos professores uma formação discursiva que transita de um olhar excludente a uma concepção pré-inclusiva. As considerações finais do trabalho apontam caminhos para a movimentação das formações discursivas dos professores de uma prática ideológica excludente para uma perspectiva ideológica inclusiva.

Palavras-chave: Professores; Educação Física; Ensino Superior; Deficiência; e Representações Sociais.

ABSTRACT

This work aims to investigate the conceptions of disability present in teachers' representations in the courses in Physical Education in the state of Bahia. The review of literature focused on the most relevant aspects of the higher, education teachers' didactic-pedagogical training and how well they are prepared to deal with diversity in their educational practice. Therefore, based on the teachers' representations, this work aimed to map their conceptions of disability and those of their disabled students, and senses present in the teachers' discourse about the access of disabled people to undergraduate courses in Physical Education, checking the underlying discursive and ideological formation. Eight teachers from two different institutions took part in this study, which had a qualitative nature (MINAYO, 1994a, 1994b, 1999). In order to collect data a semi-structured interview and an identification questionnaire were used and then analyzed based on Orlandi's (1996) discourse analyses postulates, as well as Brandão's (2004) and Marque's (2000) and those of the French School that developed around Pêchoux (1975). The functioning of the teacher's discourse about the historical conceptions of disability was analyzed and their idea of inclusion and exclusion unveiled. The discursive formations presented dissimilar senses, but predeterminist thinking about the disabled people, their learning and development prevailed (MARQUES, 2000, 2001, 2003; FONSECA, 1995; PESSOTI, 1984). Although some teachers had an inclusive discourse, that was not the ideological formation found: a discursive formation that ranged from an excludente to a preinclusive conception prevailed. The final considerations of this work contain suggestions in order to help the moving of teacher's discoursive formations from an excludent to an inclusive ideological practice.

Key-words: Teachers, Physical Education; Higher Education; Disability. And Social Representation

SUMÁRIO

1	**CONSTRUINDO O ESTUDO**	**12**
1.1	O ENCONTRO COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	13
1.2	ESTUDANDO POSSIBILIDADES: DO PROBLEMA SOCIAL AO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	14
1.3	A RELEVÂNCIA DO PROBLEMA: DAS QUESTÕES A SINTESE DO PROBLEMA.	18
1.4	O OBJETIVO DO ESTUDO	19
2	**O DISCURSO DA LITERATURA**	**23**
2.1	O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES DE FORMAÇÃO E CONFRONTOS COM A DIVERSIDADE	24
2.1.1	A formação em Educação Física e as Pessoas com Deficiência	27
2.1.2	As características do professor universitário no Brasil e o estabelecimento de relações com a diversidade	33
2.2	AS PRODUÇÕES DE SENTIDO E SIGNIFICADOS SOBRE A DEFICIÊNCIA	43
2.2.1	Os sentidos sobre a deficiência numa abordagem sócio-histórica	50
2.2.2	Concepções e Políticas de Educação Especial na Modernidade	57
2.3	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	68
2.3.1	O acesso ao ensino superior no Brasil	72
2.3.2	A participação das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil	77
2.3.3	Ações Favoráveis a Participação das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior	81
2.3.4	A Formação e o Apoio aos Professores frente ao acesso das Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior	87
2.3.5	Iniciativas Públicas e Ordenamento Legal para a Participação das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior	90

3 MOVIMENTO METODOLOGICO 93

3.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DO REAL 93

3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 98

3.2.1 A abordagem dentro da Teoria das Representações Sociais 99

3.2.2 A pesquisa em educação, as implicações das concepções nas práticas pedagógicas dos professores e os critérios para a pesquisa em representações sociais 103

3.3 MECANISMOS DE INVESTIGAÇÃO DO OBJETO: A PESQUISA DE CAMPO 107

3.3.1 O contexto da pesquisa 109

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa 109

3.3.3 Instrumentos 111

3.3.4 A análise e interpretação dos dados 114

3.3.5 Procedimentos da pesquisa 116

4 PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE A DEFICIÊNCIA E O ALUNO DEFICIENTE, PRESENTES NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES 119

4.1 PROFESSORES: PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO 122

4.2 OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA 131

4.3 A ÓTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 140

4.4. A SIGNIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES, ADEQUAÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS PERSPECTIVAS QUE SE ABREM 149

5 O CAMINHO PERCORRIDO E AS PERSPECTIVAS QUE SE ABREM: O FIM PODE SER APENAS O COMEÇO! 161

REFERÊNCIAS 167

APÊNDICES 181

1 CONSTRUINDO O ESTUDO

> Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.
>
> Paulo Freire, 1995.

Inicia-se a apresentação desta dissertação, com satisfação por concretizar, neste documento, o estudo que há muito tempo pretendia-se realizar: investigar o contexto relacional da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física a partir do levantamento das concepções subjacentes a prática pedagógica dos professores dos cursos de graduação sobre deficiência, e sobre os alunos deficientes.

Essa atitude significa a intenção de analisar e interpretar as representações dos professores a partir do contexto material e simbólico na qual são produzidas. Minayo (1994a), afirma que as representações são elaborações mentais construídas social e historicamente que expressam a forma concreta de organização da humanidade, numa relação dinâmica, complexa e explicativa, e que dê conta de compreender a dinâmica das relações sociais na sua provisoriedade e em sua configuração histórica.

Este estudo está fundamentado em estudos e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINEE) da Linha de Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), e em uma pesquisa matricial na área de Educação Física e Pessoas com Deficiência desenvolvida no Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado da Universidade Estadual de Feira de Santana (NEFEA-UEFS)

O ponto de partida foi uma aproximação inicial, através do grupo de pesquisa e da literatura da área, aos temas que envolvem as problemáticas sociais características de nossa sociedade no geral e as pessoas com deficiência em específico, principalmente no campo da Educação Física. Este estudo configura-se muito mais como a iniciação a uma discussão nova, pertinente ao quadro social em que nos encontramos, do que ao desdobramento de outras pesquisas já desenvolvidas no grupo.

1. 1 O ENCONTRO COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A escolha da temática para pesquisa e problemática para investigação não se constituiu de forma aleatória diante dos inúmeros problemas sociais de relevância pública e política que atingem nossa sociedade e que merecem a atenção dos pesquisadores. A opção por estudar os problemas sociais que afetam e envolvem diretamente as pessoas com deficiências é fruto das experiências vividas no processo de formação profissional acadêmico, em que o contato (trabalho), o estudo e a pesquisa provocaram um envolvimento, de forma afetiva e efetiva com essas questões. Observações, inquietações e reflexões, no percurso de formação acadêmica, inspiram as principais temáticas a serem investigadas e estudadas nesta pesquisa.

A partir da inquietação pessoal e profissional, iniciou-se a etapa de aproximação e aprofundamento ao tema da Educação de pessoas com deficiência que, tradicionalmente, não pertence ao domínio de conhecimentos da formação inicial na Educação Física, obrigando o pesquisador a conhecer o sistema de significações deste tema para articular, com as discussões mais específicas da área, as políticas sociais de educação especial e a temática agora em estudo.

As primeiras aproximações com a educação de pessoas com deficiência deram-se no processo de formação inicial, e desde seu inicio despertaram interesse, curiosidade pessoal e profissional. Posteriormente, leituras e estudos

proporcionaram reflexões e inquietações centralizadas na área profissional de graduação em Educação Física.

Hoje, passados seis anos deste envolvimento inicial, mesmo delimitando o problema para esta pesquisa à questão específica das concepções de deficiência e ao aluno com deficiência, diante do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior e aos cursos de Educação Física, torna-se impossível não levar em conta, neste trabalho, a marginalização, os estigmas, o sofrimento desses sujeitos e todos os mecanismos que provocam a exclusão.

> Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas relacionais e subjetivas. È processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dele não é uma coisa ou um estado é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma forma e não é falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 9).

O mundo que se constitui a partir das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, por vezes, expressa profundas desigualdades sociais, exploração e discriminação. Além das diferenças relativas a bens materiais e de consumo, essas desigualdades importam fundamentalmente, por significarem a exclusão de muitos de uma efetiva participação na vida social, revelando um descomprometimento político com o sofrimento do outro. Assim, nega-se ao homem as necessidades fundamentais da vida humana, dos elementos que o humanizam - política, educação, ética, trabalho, terra, teto, democracia, justiça, paz...(OLIVEIRA, 2004). A não-aceitação das diferenças, enquanto diferenças-igualdade, ou seja, a negação da identidade própria da alteridade, produz hierarquias, desvalorizações e, em resumo, exclusões.

1.2 ESTUDANDO POSSIBILIDADES: DO PROBLEMA SOCIAL AO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A tentativa de transformar o problema social das pessoas com deficiência em problema de investigação exige um esforço para conseguir

superar a visão assistencialista como ainda hoje tratamos essas pessoas no senso comum, como é vinculada pela mídia, meios de comunicação e pela ética cristã caridosa. Essas pessoas são tratadas como “coitadinhas” e impotentes, sendo excluídas da sociedade, cujos os espaços são concedidos e não conquistados.

Precisa-se, neste trabalho, resgatar a capacidade de “estranhamento”, espanto e inconformismo frente aos problemas públicos de relevância político-social. Para Orlandi (1996), na constituição da problemática da pesquisa, o pesquisador precisa desfazer-se de evidências, fugir da familiaridade, buscando não só reconhecer os problemas presentes no objeto da pesquisa, como também conhecê-los e desvendá-los. O grande desafio, neste momento, é sair do sensacionalismo, das denúncias da mídia e dos rumores do senso-comum para pensar sobre o cotidiano e estabelecer relações com a configuração da sociedade na construção da problemática da pesquisa.

Em muitos países, e isso se repete no Brasil, a “inclusão social” das minorias no geral, e das pessoas com deficiência em específico, é vista apenas como a inserção desses sujeitos no ensino regular e no mercado de trabalho, o que exigiria apenas adequações nas estruturas de ensino, ou mesmo, adaptações arquitetônicas nos espaços públicos desprezando o contexto mais amplo no qual a questão se insere. Essas alterações, apesar de necessárias e legítimas frente aos movimentos sociais, não são suficientes.

Pensar qualquer política inclusiva por essas trilhas, entre elas as educacionais, é, pois, condená-la ao fracasso. Contrapondo-se a essa inclusão, ou pelo menos formulada nesta estrutura, Carmo (2002), coloca que a escola encontra-se “nua” diante do processo de “inclusão escolar”, pois, apesar de ter se construído um discurso sobre a prática inclusiva, a realidade escolar e social pouco contribui para a efetivação dessa prática.

Portanto, faz-se neste estudo, um enfrentamento à problemática da exclusão, “desnudando a escola”, busca-se tirar dela a certeza da homogeneidade dos homens, dos processos educativos, dos direitos e das possibilidades, mostrando as contradições da escola e as contradições da própria sociedade. O problema da exclusão na escola precisa ser enfrentado de forma coletiva e democrática, através de políticas, projetos e ações que articulados aos planos político-pedagógicos, que façam menção a uma política

afirmativa e reparadora contra a exclusão. Assim, entende-se a inclusão não de forma idealista, como se não existisse uma causa que a justifique, que é a exclusão, mas como possibilidade de ampliação de espaços de participação das pessoas com deficiência em nossa sociedade, incluindo nela a escola.

A participação de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular, da educação infantil ao ensino superior, conforme recomenda a Declaração de Salmanca (1994) da qual o Brasil é signatário - e que atende às necessidades de luta pela democratização do acesso aos espaços sociais -, tem como grande desafio conceber uma outra forma de interações e relações sociais, entre as pessoas com deficiências e as concebidas “normais”.

A participação das pessoas com deficiência nos contextos educativos regulares e não nas escolas especiais, põe fim à delimitação de espaços específicos para os “capazes” e “incapazes”. Esse movimento que propõe o estabelecimento de relações includentes tem gerado em nossa sociedade, em específico na escola, uma preocupação com um suposto despreparo dos contextos educativos para receber alunos com deficiência.

Pensar uma ação inclusiva no contexto educativo é pensar na construção de um projeto político pedagógico inclusivo, também, da escola. Os professores como sujeitos centrais da prática educativa na escola, sendo eles pedagogos do conhecimento que decidem o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e para que ensinar, passam a ser personagens de destaque em inúmeras pesquisas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Configura-se aí a problemática da ação dos professores nos cursos de graduação em Educação Física e das Instituições de Ensino Superior (IES) junto às pessoas com deficiências como uma temática relevante para estudo, principalmente tratando-se da área de conhecimento em que se dá esse acesso, a Educação Física.

Que formação esses professores de Educação Física dos cursos de graduação tem para trabalhar, em suas aulas, com pessoas com deficiência? Tem eles uma compreensão crítica sobre como a deficiência é concebida em nossa sociedade?

A Educação Física, como elemento da cultura em seu legado histórico, sustentou proposições hegemônicas influenciadas por diversas concepções - higienista, militarista ou populista, de rendimento técnico e instrumental. Essas

proposições configuravam a área uma utopia, a busca de um corpo ideal no estereótipo da sociedade moderna; portanto um corpo forte, robusto, saudável e esteticamente perfeito, ou seja, concebe o corpo dentro de um padrão de normalidade e produtividade, o que não só afasta a pessoa com deficiência da apropriação desta área, impondo concessões ao seu acesso, como institui na cultura um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade.

A afirmação da normalidade dá origem ao que foge à norma, ao desvio, ao anormal. No centro destas desqualificações por que passa o ser humano está o preconceito, a discriminação e a exclusão. Desta forma, o olhar da área de Educação Física para estas pessoas corroborava com os estereótipos constituídos sócio-historicamente e que se cristalizaram no imaginário social de nossa sociedade moderna.

O debate e a reflexão sobre as pessoas com deficiência e sua participação no curso de graduação em Educação Física, são importantes devido às relações históricas construída pela sociedade com essas pessoas no geral e em específico, pela Educação Física, e em virtude do momento atual, quando a sociedade se vê atingida pela crise do capital que se reflete no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se fortalece o discurso por políticas inclusivas. Os estudos sobre essa temática e sua teorização são importantes para o campo da educação especial e/ou educação inclusiva, por compreender que a profissionalização das pessoas com deficiência está entre seus objetivos e encontra-se carente de discussões e estudos.

A compreensão desta temática da formação dos professores de Educação Física e da prática educativa junto às pessoas com algum tipo de deficiência: auditiva, física, mental, visual ou múltipla, faz-se necessária a partir de uma análise das condições temporais e locais nas quais estes sujeitos estão inseridos, sem se perder de vista, entretanto, o universal, a dinâmica das leis que regem a estruturação e organização da sociedade. Por isso, busca-se, na construção deste objeto, abrir espaço para o diálogo entre o que é particular no campo da formação desses sujeitos nos cursos de graduação em Educação Física e o que é universal entre pessoas com deficiência, ou seja, formação profissional em Educação Física, políticas de inclusão e de trabalho, concepções e práticas pedagógicas dos professores frente à deficiência, à sociedade e à sua conformação.

1.3 A RELEVÂNCIA DO PROBLEMA: DAS QUESTÕES À SÍNTESE DO PROBLEMA.

Trata-se de uma problemática relevante, principalmente no momento histórico em que a sociedade se vê aflita devido ao aumento da exclusão e marginalização social, ao (re) fortalecimento das teorias do capital humano na educação, à luta dos trabalhadores da educação para que esta não vire mercadoria e para a garantia de sua condição como instituição social. A introdução do debate é importante para o campo da Educação Física, pois esta precisa estar atenta à construção dos pilares que sustentam sua prática social. Além disso, os trabalhos produzidos nessa área tendem a desconsiderar, algumas vezes, o contexto amplo no qual a questão se insere.

É importante considerar que o recorte principal deste estudo não é investigar as etapas na capacitação dos professores no âmbito de sua formação acadêmico-profissional e os saberes que eles mobilizam em sua prática social, mas buscar elementos que permitam situar as concepções de deficiência e de alunos deficientes presente nas representações sociais e que vão influenciar sua prática pedagógica. A retomada de seu processo formativo é necessária, uma vez que consideramos as representações construídas a partir das produções materiais e simbólicas das experiências dos sujeitos (MINAYO, 1994a).

As representações sociais eminentes deste grupo exprimem elementos da ação humana, logo são significativas e devem ser investigadas. A representação neste estudo é entendida como uma ação integral, que adquire sentido como um todo e, simultaneamente, localizado no mesmo objeto; assim devem ser unidos elementos simbólicos (palavras, gestos, valores...) e materiais (comportamentos, ações, atitudes, contexto de produção ...).

Precisa-se levar em conta, então, o modo de produção capitalista em que a escola está inserida, norteada pela aptidão, rendimento, produtividade e aliada a uma formação profissional acadêmica, que atribui sentidos nas representações de sujeitos perfeitos, atribui uma projeção pejorativa às

pessoas com deficiência, como também, levar em conta as iniciativas particulares que, em sua singularidade, expressam um potencial transformador, mesmo no pensamento e contexto contraditórios.

A concepção que o professor constrói sobre a deficiência e os sentimentos que a ela atribui, são de fundamental importância para compreender a construção de sua prática pedagógica, suas projeções e a expectativa que projeta na formação do deficiente para sua vida social e para o mundo do trabalho (MARQUES, 2001).

Todavia, o meio educacional no qual estamos inseridos e em que foi desenvolvida esta pesquisa, por muitas vezes, apresenta-se incoerente com os discursos difundidos por ela mesma, quanto às circunstâncias que sustentam as relações nas instituições. Nesse sentido, busca-se compreender essas dinâmicas, apoiando-se também na necessidade de participação, como profissional, nessa realidade.

Com isso, passa-se a apresentar a problemática deste estudo, nossa temática de investigação: Quais concepções de deficiência e políticas sociais têm sido apontadas como subjacentes à prática dos professores dos cursos de graduação em Educação Física do estado da Bahia, nas turmas com alunos com deficiência?

1.4 O OBJETIVO DO ESTUDO

Para tratar da problemática exposta, traçamos como objetivo, investigar as representações dos professores dos cursos de graduação em Educação Física da Bahia mapeando as suas concepções sobre deficiência e sobre o seu aluno com deficiência, os sentidos presentes nos discursos dos professores acerca da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física e levantando as formações discursivas e ideológicas subjacentes.

Para alcançar os objetivos delineados adotou-se para o estudo à abordagem qualitativa (MINAYO, 1994a, 1999), através do estudo das Representações Sociais (MYNAYO, 1994a, 1994b, 1999; SÁ 1996; JODELET,

2001). O estudo foi realizado com professores de Educação Física de duas instituições de Ensino Superior do Estado da Bahia e teve como método de análise e interpretação dos dados a técnica de Análise do Discurso (ORLANDI, 1996; MARQUES, 2000; BRANDÃO, 2004), autores que se filiam a escola francesa de análise do discurso.

O conteúdo desta dissertação segue apresentado em cinco seções que expressam a síntese de um olhar para a problemática desta pesquisa, buscando apresentar argumentos teóricos e empíricos, fatos e perspectivas que possam ajudar a montar este quebra-cabeça, a perceber indícios que possam ao final do trabalho, servir de suporte para a elaboração de uma nova síntese sobre a compreensão de como as pessoas com deficiência participam do ensino superior, para o estabelecimento de uma relação destas com a área de conhecimento da Educação Física e para a idealização da prática pedagógica de nossos professores.

A primeira seção do trabalho apresenta a contextualização da problemática da pesquisa, demonstrando os espaços de pesquisa em que o estudo está ancorado, os pressupostos que justificam a relevância social do trabalho, bem como a síntese do problema e os objetivos delineados.

A segunda seção deste trabalho está organizada em três itens que se relacionam entre si, embora tenham produções de conhecimento e estudos que necessitam ser apresentados separadamente para uma melhor compreensão na escrita e na leitura. No primeiro item, intitulado de “O professor e sua prática pedagógica no ensino superior: saberes de formação e confrontos com a diversidade”, situa-se como a ampliação do ensino superior traz à tona a presença de uma população “não-homogênea” nos cursos de graduação, ao mesmo tempo em que se confronta essa população com os saberes que dão base a formação dos professores, levando-se em consideração os professores de Educação Física que, historicamente, têm legitimado sua atuação no ensino superior. Essa discussão teórica inicial tem como princípio resgatar a centralidade que tem o professor no processo educativo e expressar por que, então, o professor passa a ser sujeito desta pesquisa.

O segundo item desta segunda seção, “As produções de sentido e significado sobre a deficiência” discorre sobre as formas como a nossa

sociedade tem produzido e cristalizado diferentes sentidos sobre deficiência, tais reflexões são expressas à luz de algumas questões:

qual a formação discursiva e ideológica produzidas sobre as pessoas com deficiência em nossa sociedade?

quais as repercussões, efeitos e conseqüências destas práticas discursivas nas políticas educativas e na prática pedagógica dos professores nas turmas com alunos com deficiência?

como podemos compreender a deficiência, não como um desvio a norma, mas como uma produção social?

é possível pensar numa formação ideológica inclusiva nas turmas com alunos com deficiência? O que significa uma formação ideológica inclusiva numa sociedade excludente?.

No terceiro item, desta segunda seção “O ensino superior no Brasil e as pessoas com deficiência”, são evidenciadas as transformações por que vem passando o ensino universitário e as relações que as instituições têm com as pessoas com deficiência, apontando avanços, recuos e possibilidades para a participação efetiva da pessoa com deficiência no ensino superior.

Na seção três, discorre-se sobre a trajetória teórico-metodológica do trabalho, as opções pela teoria das representações sociais (MINAYO, 1994a, 1994b, 1999) e as estratégias de apreensão do real. É apresentada também a análise do discurso como referência para discutir os dados obtidos no campo empírico da pesquisa, mapeando as produções de sentidos presentes nos discursos dos professores, bem como localiza-se o contexto da pesquisa e os sujeitos investigados (ORLANDI, 996; MINAYO, 1999; BRANDÃO, 2004; MARQUES, 2000).

A quarta seção é destinada a apresentar e discutir os dados obtidos na etapa exploratória da pesquisa. No primeiro momento, apresenta-se o contexto de produção dos sentidos, localizam-se os sujeitos, alunos e turmas e, em seguida, apresentam-se e analisam-se os sentidos produzidos em seus discursos a respeito dos seguintes aspectos: os sentidos sobre a deficiência e os alunos com deficiência; a ótica dos professores acerca da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física, localizando a formação discursiva e ideológica presente; e as perspectivas que se abrem a partir do par dialético dificuldade-possibilidade para a formação do

professor no contexto da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física.

A quinta seção tece as considerações finais do estudo, localizando as constatações feitas e delineando um quadro de possibilidades que se abrem para a Educação Física e para a participação das pessoas com deficiência no Ensino Universitário. Estes aspectos são fundamentais para o enfrentamento dos pressupostos que sustentam as formações ideológicas excludentes e para movimentarmo-nos de uma formação discursiva e ideológica da exclusão para uma perspectiva mais inclusiva.

2 O DISCURSO DA LITERATURA

> A definição teórica e conceitual é um momento crucial na investigação científica. È sua base de sustentação.
>
> Maria Cecília Minayo, 1994.

Para construir a matriz teórica que pudesse subsidiar o processo de análise das representações dos professores de Educação Física, mapeando suas concepções de deficiência e sobre o aluno com deficiência presentes em sua prática educativa nos cursos de graduação, utilizou-se os discursos presentes na literatura acerca de três elementos, a saber, do trabalho docente e de sua formação para trabalhar com a diversidade e complexidade humana; a respeito das concepções de deficiência sócio-historicamente constituídas a partir do olhar crítico da escola sócio-histórica de Vigostsky e; entramos na seara do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no cenário nacional e internacional.

Este referencial possui duas tônicas combinadas. A primeira busca, dentro do processo educativo, compreender papéis sociais atribuídos ao professor e ao aluno com deficiência, itens um e dois desta seção. A segunda busca explicitar o histórico processo de exclusão das pessoas com deficiência ao ensino superior no Brasil e apresenta as movimentações necessárias a projetos, instituições e professores, que são, indispensáveis ao ingresso e permanência destes alunos ao ensino superior.

Para sermos mais precisos, o discurso da literatura presente nesta seção expressa um movimento que busca articular o singular e o plural acerca da formação de professores para trabalhar em confronto com a diversidade, sobre as formas de conceber o desenvolvimento humano e as pessoas com deficiência e de pensar a participação dessas pessoas nos curso de graduação em Educação Física e no ensino superior no Brasil.

Os principais conceitos, categorias e pressupostos a que se filia cada temática discutida, serão apresentadas no conteúdo dos itens.

2.1 O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES DE FORMAÇÃO E CONFRONTOS COM A DIVERSIDADE.

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade.
>
> Paulo Freire, 1994.

As questões presentes neste item discutem a temática da participação das pessoas com deficiência no contexto regular do sistema educacional brasileiro, da Educação Básica ao Ensino Superior, com referência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2004), tomando como suporte a dimensão da prática pedagógica do professor universitário, confrontando saberes com o ingresso de um público cada vez mais heterogêneo ao ambiente acadêmico, em decorrência da ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil.

O movimento da participação das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino assumido no Brasil na última década, tomando como referência o documento constituído na declaração de Salamanca (1994), traça um desafio para a reconstrução da história das relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência em nossa sociedade. Pessoas que por séculos foram tratadas como incapazes, criando-se um sentimento de minus*valia*[1], usando aqui um termo vIgotskyano, agora precisam, atendendo a um débito histórico, ocupar os espaços de convívio coletivo de acesso aos bens e serviços sociais, entre eles a escola.

---

[1] Minusvalía*:* Conceito desenvolvido por Vigotsky (1989, p. 9) que atribui como o contexto social desencadeia sobre a pessoa com deficiência um sentimento que influencia negativamente seu desenvolvimento.

O anúncio da inclusão escolar gerou e tem gerado representações da sociedade e, nela dos contextos educativos, de despreparo para receber e trabalhar na educação dessas pessoas. Diante dessa conjuntura, os professores têm se tornado, no contexto acadêmico, personagens de destaque em inúmeras histórias de sucesso ou fracasso, de inclusão escolar, constituindo-se alvo de várias pesquisas, materializadas em teses, dissertações, monografias, artigos e ensaios.

As pesquisas com inclusão não devem tem por natureza fazer do grupo de professores investigados heróis ou vilões e, sim, buscar compreender o contexto da inserção das pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, apreendendo as concepções de deficiência que dão suporte à prática pedagógica dos professores.

O que nos instiga na problemática desta pesquisa, é a compreensão de que as condições objetivas e subjetivas produzidas pelo contexto sócio-cultural determinam as concepções de deficiência, sendo que estas são internalizadas depois de significadas e vão aparecer na prática que os professores desenvolvem com seus alunos.

Interessa-nos, principalmente, levantar as concepções de deficiência presente nas representações dos professores do Ensino Superior na atualidade, por duas razões: primeiro, pelas implicações destas na atenção e educação das pessoas com deficiência; e, segundo, pela dimensão axiológica, nos valores que ela produz, transmite e dissemina num espaço da formação inicial de professores. Aos professores universitários, principalmente nos cursos de formação de professores, cabe-lhes uma dupla missão formar novas gerações, como também formar novos formadores de outras gerações.

Vários são os estudos que tem se dedicado, em todas as áreas da educação brasileira, a investigar como a formação dos professores traz conseqüências ao fracasso escolar dos alunos nos diversos níveis de ensino, desvalorizando, conseqüentemente, o professor.

Nesse ponto, concordamos com Gatti (1992 *apud*, DIAS-DA-SILVA 1998), quando o autor traz que este tipo de pesquisa revela como pesquisadores não conseguem perceber a valorização da prática desenvolvida pelos professores, bem como não percebem que a profissão de professor vem sofrendo inúmeras retaliações.

Facci (2004) reitera que a profissão docente vem sofrendo todo tipo de retaliações e os professores têm sido submetidos a pressões de origens objetivas e subjetivas: problema na formação, falta de compreensão do significado de sua atividade, arrochos salariais, falta de reconhecimento. Ademais, o professor sofre de uma série de pressões dentro da sociedade de caráter capitalista, que tenta conduzir o homem ao individualismo e à competitividade, sentimentos característicos dos preceitos neoliberais.

São comuns em pesquisas criticas que culpabilizam o professor, sem analisar que por muitas vezes, como nos lembra Demo (2002, p.77) ”se fosse o caso de buscar culpados, não seria o professor, porque é sobretudo é vítima do sistema, seja em termo de formação insatisfatória, seja em termos de desvalorização salarial flagrante”. Deve-se ter clareza de reconhecer que as críticas feitas aos professores precisam ter por objetivo resgatar o professor, faze-lo entender o significado de sua atividade.

Desta forma, cabe ao professor, como sujeito central no ensino, levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido pela humanidade compreendendo a realidade social na qual está inserido (FACCI, 2004), desenvolvendo uma aprendizagem crítica, plural e libertadora, plural aqui não no sentido de eclética e, sim, de reconhecimento e respeito à diversidade-igualdade, configurando assim, um outro processo de retomada cultural, de ruptura com preconceitos, superando-se em novos olhares sobre a diversidade. A ação do professor é entendida nesses termos como ação histórica, num contexto em que as mudanças acontecem nas relações dos sujeitos entre si e com as estruturas, ou seja, numa relação dialética entre mundo objetivo e subjetivo (FREIRE, 1995).

A formação para trabalhar com a diversidade, algo característico da espécie humana, não tem estado acessível a todos os professores. Dentro do contexto da formação de professores, a qualificação no intuito de atender aqueles que fugiam de qualquer tentativa de homogeneização, dava-se de forma isolada e, em algumas vezes, nem acontecia, caso da Educação Física[2]

[2] A área da educação especial é um campo novo nas estruturas acadêmicas autorizadas para a formação do professor de educação física. A presença desta temática como componente curricular obrigatório nos cursos de formação são recentes as duas últimas décadas, principalmente a partir do parecer 03/87 do Conselho Federal de Educação. Este parecer recomenda que os cursos de Educação Física tenham em caráter obrigatório um disciplina que trate das pessoas com deficiência.

em boa parte de sua história. Falo aqui da Educação Física por se tratar de um estudo com professores da referida área, mas com outras áreas esse processo não se deu de forma diferente.

Assim, segundo Lancelotti (2003), a dicotomia estabelecida entre educação comum e educação especial, deu origem a pedagogias diferenciadas para atender essas pessoas, o que gerou a necessidade de formar professores para alguns, em detrimento da formação de professores para todos. Especificamente, no caso da Educação Física, só na década de 1990 começou a se inserir nos curso de graduação uma disciplina que tratasse da educação das pessoas com deficiência, mesmo assim configurando-se como uma pedagogia diferenciada, adaptada a esses alunos, o que expressava alguns problemas da formação na área.

2.1.1 A formação em Educação Física e as pessoas com deficiência

Os estudos que tratam da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, de forma geral, apontam dilemas a esse percurso formativo que se expressam da seguinte forma: falta de uma formação crítica e do compromisso social associada à competência técnica, desvalorização da formação em nível de licenciatura, falta de articulação entre teoria e prática, a crítica ao conhecimento produzido e a hegemonia de um currículo técnico-esportivizante (CARMO e ARAGÃO, 1987; COSTA, 1988; FARIAS JÚNIOR 1989 e 1992; BETTI, 1992; TAFARREL, 93; MELO, 1995 e; KUNZ, 1998).

As temáticas referentes à necessidade de uma formação didático-pedagógica, a clareza no objeto de estudo da Educação Física e os problemas da formação profissional vêm sendo discutidas desde a criação da primeira escola civil, em 1934. Nestes anos de história da formação profissional em Educação Física no Brasil, muitos estudos foram realizados. No entanto, mais intensivamente a partir da década de 1980.

O que se percebia desde a década de 1980 na formação profissional e na produção científica da área era a predominância de uma concepção tradicional e tecnicista, de concepções curriculares questionáveis do ponto de

vista dos avanços científicos e tecnológicos e, principalmente, que não atendiam às necessidades sociais. Na maioria das vezes, a estrutura curricular dos cursos estava preparada para formar o professor com uma ação meramente técnica, de executar e condicionar fisicamente seus alunos.

Faltava à Educação Física um conjunto de conhecimentos filosóficos, históricos, econômicos, didático-pedagógicos e políticos para superar a visão limitada que a maioria dos profissionais possuía a respeito do homem, da sociedade e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (CARMO, 1991). Não podemos pensar na formação de professores e em sua ação concreta sem nos remetermos a uma compreensão crítica do seu mundo e dos sujeitos nele situados.

As décadas de 1980 e 1990, respectivamente, caracterizaram-se por um período de constantes críticas, “denúncias” e mudanças na área, ancorados pela abertura política, pelo fim do modelo político-econômico ditatorial, por uma busca das instituições formadoras pela qualificação *strictu senso* de seus professores e por uma aproximação maior da Educação Física de áreas do conhecimento como as ciências sócias e humanas (DAOLIO, 1998).

Bracht (1996 *apud* DAOLIO,1998, p. 78), ao falar da aproximação da Educação Física das Ciências Humanas e Sociais na década de 1980, traz-nos que “foi o contato com debate pedagógico [...], que fez com que a educação física construísse objetos de estudos com base no viés pedagógico [...]”. Afirma, ainda, que: “as obras que se seguem a esse período, começam a refletir sobre a educação física não somente como atividade técnica ou biológica, mas a encaram como fenômeno psicológico e social”.

Na década de 1980, a formação do profissional em Educação Física passou então, a ser o centro das discussões, chegando à Resolução 03/87, que até o ano de 2004 serviu como matriz norteadora para implantação, avaliação e reconhecimento de cursos (BRASIL, 1987). Embora essa resolução tenha instituído uma nova referência para a formação de professores, muitos cursos levaram anos para se reestruturar. Sobre a tutela dessa Resolução surgiu uma nova exigência a de que os cursos deveriam implantar uma disciplina em seus currículos que tratasse das temáticas referentes às pessoas com deficiência.

Segundo Ribeiro (2004), a criação dessas disciplinas nos currículos revelou uma falta de preparo dos professores para ministrar essa disciplina nos cursos de graduação. A saída para isto foi à implantação de cursos de pós-graduação Lato Sensu, nos anos de 1980, tendo como objetivo qualificar e capacitar professores a lecionar tais conteúdos nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades. Essa realidade nos revela as fragilidades da formação, na preparação de professores para trabalhar com a diversidade. Até então, tendo como referência um homem constituído apenas do ponto de vista biológico, a Educação Física instituía sua prática social em ações afirmativas de padrões, o que assustava os professores ao se confrontar com o trabalho com as pessoas com deficiência.

A criação de uma disciplina deu origem, seguindo uma tradição vinda dos Estados Unidos, de uma área denominada Educação Física Adaptada, que por sua vez faz surgir, dentro da formação, duas espécies distintas de professores de Educação Física: os que tratam com o ensino de pessoas com deficiência (a Educação Física ou o Esporte Adaptado) e os que trabalham com as crianças ditas “normais”. Outras divisões também aparecem, entretanto não são importantes para a compreensão deste estudo[3]. Assim, temos corrido o risco de estar criando sobre a tutela da formação uma institucionalização da descriminação e de uma abordagem segregadora a diversidade, que se estenderá não só às pessoas com deficiência, como ao próprio professor, formado de forma restritiva, tornando-se incapaz de atuar respeitando a diversidade de seus alunos, em qualquer contexto em que esteja intervindo.

Como mencionamos, durante boa parte da história, e sofremos reflexos disto até hoje, houve uma tendência hegemônica dentro da formação profissional em Educação Física em fundamentar suas ações em um paradigma que entendia o homem a partir de sua dimensão biológica. Esta tendência a um olhar organicista sobre o ser humano está associada à forte influência médica e militar na área.

Não temos por finalidade, neste estudo, realizar uma investigação e discussão mais detalhada a respeito das influências e conseqüências dessa

[3] As diretrizes curriculares para a formação profissional em educação física trás em seu bojo a divisão da área em licenciatura e bacharelado, embora até dois mil e quatro ano de implantação das novas diretrizes em educação física pouco tenham sido os cursos de bacharelado abertos em todo o país.

“biologização” da área. Outros trabalhos recentes deram conta desta tarefa (CATELLANI FILHO, 2002; SOARES et al., 1992; DARIDO, 2005). Entretanto, mostrar um outro estudo feito por nós torna-se pertinente.

Em estudo desenvolvido sobre as pessoas com deficiência e as práticas corporais, esportivas e de lazer (cultura corporal) mostramos que estas, por estarem vinculadas político e ideologicamente com a eugenia, o fortalecimento do corpo, o aumento de sua capacidade produtiva, sua formação física, sua formação moral, como também, comprometida com o desenvolvimento econômico, separava os corpos (sujeitos) e atribuíam-lhes finalidades distintas, estabelecendo-se assim padrões de rendimento mínimo. Os sujeitos que queriam produzir ou se apropriar das práticas corporais precisavam atingir ou estar dentro deste arquétipo, de modo que as pessoas com deficiência, vistas como sinônimo de incapacidade, inaptidão e improdutividade, eram esquecidas, desprezadas, uma vez que não alcançavam os mesmos rendimentos dos ditos “aptos”, inatos e “saudáveis” (OLIVEIRA, SANTOS, 2004).

Esse olhar carregado de um imaginário pejorativo e depreciativo colocava esses sujeitos com deficiência à margem do convívio social e excluídos, principalmente, do que tange ao acesso às práticas motoras, culturais, esportivas e de lazer, e a Educação Física, numa visão reducionista, ao tratar exclusivamente do elemento rendimento e saúde-doença. Esta forma de olhar para o corpo compreendia os sujeitos apenas como um sistema biológico-funcional (OLIVEIRA, SANTOS, 2004).

Por esta razão, vários dispositivos legais traziam no seu bojo a liberação das pessoas com deficiência das práticas corporais, esportivas e de lazer obrigatórias para a maioria da população. Um outro exemplo, num processo de “seleção natural”, eram as restrições à participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física. O modelo adotado, como teste prático para a inserção nos cursos de graduação através dos exames de vestibular, concentrava sua atenção nos aspectos biológico-funcionais, afastando dos cursos todos aqueles que não apresentavam um padrão estabelecido de rendimento físico (DARIDO, 1995).

Esses testes eram mantidos pela argumentação de que sua presença emprestava à Educação Física e aos respectivos cursos uma imagem de

qualidade. Porém, ele só reforçava a dicotomia na Educação Física, como também a valorização da aptidão física, do rendimento técnico-esportivo e a legitimação da Educação Física como saber fazer eminentemente prático.

Dimensionar este contexto objetivo-subjetivo das condições em que se acham os professores, influenciados sócio-culturalmente, implica não apenas revermos as condições sobre as quais vêm sendo formados, mas compreender suas atitudes frente às diferenças e a dificuldade de considerar a diversidade-igualdade de seus alunos, como também compreender quais as reais possibilidades de efetivarmos um novo aprendizado, olhando para a área e para as pessoas com deficiência sob novas perspectivas.

Assim, os professores são considerados atores sociais, que têm sua ação influenciada culturalmente. Sua prática é reconhecida como atividade eminentemente humana. Os professores expressam, em sua prática docente, determinados valores e concepções de acordo com os contextos culturais no qual se constituíram, com a preparação profissional a qual tiveram acesso, com o contexto educativo em que trabalham, entre outros.

Palla (2001), ao avaliar as atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino para pessoas portadoras de deficiência, nos traz resultados semelhantes na análise de dados colhidos junto a professores e alunos, nos quais predomina no grupo uma prática discursiva que expressa a falta de experiência com a pessoa com deficiência e a carência de conteúdos de “educação física adaptada” na formação acadêmica como fatores que dificultam a elucidação de atitudes favoráveis em relação ao ensino de pessoas portadoras de deficiência; e que esses professores e estudantes expressam não se sentir capazes de ensinar a essas pessoas, sem antes passar por um curso de formação na área.

Este estudo nos mostra a forma restritiva como vem sendo tratada essa temática nos cursos de formação e como se reforça por dentro da formação a idéia de um sujeito “normal” homogeneizando a turma, e de um sujeito diferente “anormal” ao qual se requer uma formação especial.

Segundo Silva (1994), ao estudar a abordagem metodológica que orienta a formação de professores de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência, prevalece na formação de professores, no que diz respeito aos conhecimentos sobre pessoas com deficiência e metodologias de ensino, uma

prática respaldada numa abordagem icônica e biologicista, com ênfase num olhar médico da deficiência e num conhecimento biológico do ser humano, reforçando políticas e modelos restritivos de atenção ao deficiente no Brasil.

Em pesquisa realizada no ano de 2005 junto aos cursos de licenciatura das universidades públicas da Bahia, analisando a forma como o conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais aparece nos currículos dos cursos, Luna (2005) analisa algumas características encontradas e destaca que cabe a uma única disciplina no currículo de formação e ao seu professor, tratar os conhecimentos da educação física para as pessoas com deficiência. Além disso, os cursos tratam nas disciplinas, que constituem o currículo, de um individuo idealizado "padrão" e não existem projetos pedagógicos que formalizem, sistematizem e intensifiquem o conhecimento de forma ampliada sobre esta temática.

Ademais, as iniciativas que se distanciam deste arquétipo são de natureza individual dos professores que se relacionam com estes conhecimentos e com as pessoas com necessidades educativas especiais e não dos cursos, verificando que o tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolvida nas IES, no que se refere a essa temática, são ínfimos.

E ainda nos traz:

> Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (LUNNA, 2005, p. 76).

Aliás, a idéia de que cabe aos alunos buscar compreender e assimilar o conhecimento transmitido pelo professor é clássica na educação brasileira, principalmente no contexto da educação universitária. Esta forma de conceber o ensino, na instituição universitária, é tão forte e freqüente que parece fazer parte da "natureza" do Ensino Superior criando em torno de si um *habitus*, como nos traz Bourdieu[4](1989).

[4] *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu para designar uma matriz de princípios que predispõe o individuo a agir de determinadas formas, internalizando as condições de organização e produção de um sistema social, é um *modos operand*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

2.1.2 As características do professor universitário no Brasil e o estabelecimento de relações com a diversidade.

Em seu principio, a composição dos quadros docentes em nível superior no Brasil, partiam da prerrogativa de que os professores deveriam levar seus alunos a ser tão bons profissionais quanto eles, desta forma, os professores eram selecionados em decorrência do sucesso profissional, por acreditarem na crença de que "quem sabe fazer, automaticamente, sabe ensinar", o processo de ensino funcionava numa tentativa de transmissão de saberes, em sua maioria, práticos.

Predominava desta forma, um ensino centrado no professor, onde conhecimentos e experiências eram transmitidos, tendo como horizonte formar profissionais bem qualificados tecnicamente (MASETTO, 1998). Cabia ao professor, detentor de conhecimentos e experiências profissionais exitosas, ser transmissor e examinador do desempenho de seus alunos. Nesse processo, a tarefa do professor não era de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento historicamente produzido, mas a de descobrir talentos, "grandes mentes", e burilá-los, a fim, de que se constituíssem como grandes discípulos.

Neste sentido, propõe-se uma educação que democratize o acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos historicamente constituídos pela humanidade[5], bem como, critica, plural e libertadora[6]. Essa educação parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, refutando o binômio igual/desigual, mas reconhecendo a diversidade humana e de acesso aos bens sociais e culturais.

---

[5] Gramsci (1988, p. 136) ao tratar da defesa pela escola única, inicial da cultura geral, nos traz "A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se que destruir esta trama, portanto deve-se evitar a multiplicação e a graduação dos tipos de escola [...], criando-se um tipo único de escola que conduza o jovem, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar que dirige".

[6] Para Freire (1995), a escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder, e ainda acrescenta, o papel da escola é colocar o conhecimento na mão dos excluídos de forma critica, porque a pobreza política produz pobreza econômica, descriminação e conduz a exclusão ao extremo.

Desta forma, os padrões de aula e os saberes concebidos aos professores precisam estar inseridos em categorias mais amplas, para além do domínio do conhecimento específico, reconhecendo sua importância, que atribua também categorias de conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, didático-curriculares e políticos, superando a lógica que por hora apresentamos.

Pesquisadores como Masetto (1998), Vasconcelos (1998), Pachane (2003), Cunha (2004), entre outros, em seus estudos destacam as características atribuídas para o contingenciamento dos professores do ensino superior no Brasil. Os quadros de professores eram formados em função de profissionais renomados e reconhecidos socialmente (o domínio do conhecimento prático, o saber fazer) ou com reconhecimento teórico epistemológico decorrente do desenvolvimento de pesquisas científicas.

> (...), diferente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de quem sabe fazer ensina deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004, p, 4).

Por influências do modelo de colonização, da própria ciência moderna, do caráter de neutralidade científica, dominante, o conhecimento específico, como o saber fazer prático, assumia um valor significativamente maior do que os conhecimentos das ciências humanas e dos conhecimentos pedagógicos na prática profissional dos professores universitários, a lógica do “quem sabe ensina” relega, a segundo plano, as exigências do domínio pedagógico para o exercício da docência.

Desta forma, Cunha (2004, p. 2) nos traz que dos professores universitários esperava-se:

> (...), um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçados nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, não se registrando, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 2004, p. 2)

Por sua característica de atender a elite, os alunos que chegavam ao Ensino Superior tinham freqüentado os espaços sociais mais privilegiados para

aquisição do capital cultural e social por isso assumiam funções autodidatas, sendo que o professor não se responsabilizava com a aprendizagem dos alunos, já que a aprendizagem dava-se de acordo com o empenho dos alunos, não sendo a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor questionado (PACHANE, 2003). Do professor era exigido a transmissão de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência de forma a atender a neutralidade científica, não sabendo que essa atitude já se caracteriza como uma atividade desprovida de neutralidade, já que representa uma opção política.

Ao discutir sobre os intelectuais e a organização da cultura Gramsci (1988, p.146), traz um fragmento sobre a forma como as universidades italianas estavam organizadas, expressando que "[...], o contato entre professores e estudantes não é organizado. O professor ensina de sua cátedra, a massa de ouvintes, isto é dá sua aula e vai embora".

Percebemos que, historicamente, uma das críticas mais comuns dirigidas à universidade diz respeito à ausência de formação didático-pedagógica dos professores do Ensino Superior. Para Pachane e Pereira (2004), são três os principais fatores que contribuem para que a tarefa de ensinar e a formação didático-pedagógica, mesmo hoje, fiquem relegadas a segundo plano, na formação para o magistério e no recrutamento para a formação das equipes de docentes para o Ensino Superior:

> Em primeiro lugar, a formação para a docência constitui-se historicamente como atividade menor [...]; em segundo lugar, decorrência desta ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se hoje na produção acadêmica [...]; ao terceiro fator, qual seja a inexistência de amparos legais em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários [...] (PACHANE e PEREIRA, 2004, p. 2).

Com um público selecionado a partir das elites brasileiras, composto pela população que teve acesso ao capital social e cultural historicamente produzido, conseqüentemente havia a produção de uma intelectualidade elitista e dentro dos espaços acadêmicos eram reproduzidas as desigualdades existentes nas relações entre as pessoas, num processo de seleção natural.

Não cabia aos professores se preocuparem com a aprendizagem, mas com a transmissão de conhecimentos, sem abrir mão das hierarquias. Assim, as aulas configuravam-se como espaços de grandes elucubrações, de

belíssimas exposições teóricas sobre determinado assunto e/ou aulas de demonstração prática no intuito de mostrar na prática como se faz (PACHANE e PEREIRA, 2004).

Gramsci (1988, p. 146) também nos traz:

> Para a massa dos estudantes, os cursos não são mais que uma série de conferências ouvidas em maior ou menor atenção, todos ou apenas uma parte: o estudante confia nas apostilas, na obra que o próprio professor escreveu sobre a matéria ou na bibliografia que ele indicou.

As idéias de Cunha (2004, p. 6) corroboram com nossa afirmativa ao nos trazer que “o elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e seus contextos”. Dessa forma, essa concepção contrária às pesquisas atuais sobre o trabalho do professor deixando em segundo plano uma de suas principais funções, propiciar espaços significativos de aprendizagem que leve os alunos a compreender e intervir criticamente em sua realidade social.

A influência de uma supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, influenciada também pelos parâmetros de avaliação da qualidade dos professores universitários e pela ausência de dispositivos legais que legitimem a importância da formação pedagógica e do conhecimento das teorias da aprendizagem, fazem com que a formação didático-pedagógica e a docência se caracterizem como atividades menores dentro das funções dos professores do Ensino Superior, que aliás não se restringem somente ao ensino e à pesquisa.

> Na conjuntura atual, onde estado neoliberal vem definido políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio [...]. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2004, p. 7).

Rubem Alves, citado no estudo de Pachane (2003, p. 45), traz a expressão “professor não vale nada”, ao criticar o descaso com a atividade docente, posicionando-se contra os critérios de avaliação de docentes que se resumem em quantificar as publicações de artigos em revistas nacionais e

internacionais, desvalorizando a docência. E afirma: “uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais [...], os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais alunos) em busca da excelência”, desqualificando o ensino e a docência, e complementa: “Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar”.

Essa é a minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: “professor não vale nada”.

A transformação do Ensino Superior de instituição social a organização social, colocando a produção acadêmica sob mecanismos regulatórios oriundos das teorias da produtividade, fazem do contexto acadêmico um espaço de busca por pesquisadores e grupos de pesquisas, pela produção científica em massa mesmo que estas estejam dissociadas de legitimidade ou relacionadas com as necessidades sociais, na tentativa de acumular resultados, ganhar reconhecimentos e receber financiamentos.

Um outro ponto, e não único, mas suficiente para as incursões teóricas deste estudo, é que o ordenamento legal para a composição dos quadros de professores universitários desconsidera, nas leis, a necessidade da formação pedagógica para os professores do Ensino Superior. Segundo a LDB 9394/96 em seu artigo 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2004).

De tal forma, profissionais advindos de diversas áreas, sejam eles de origem de licenciatura (com base em uma formação pedagógica), ou não, quando titulados em nível de pós-graduação podem exercer a função no magistério superior. Esses dispositivos legais reforçam a formação para a docência universitária como uma atividade menor, quando as formações em nível de pós-graduação estão voltadas para o estudo de conhecimentos específicos e para as atividades de pesquisa.

Vasconcelos (1998) nos traz que não há nas instituições, nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, até hoje, qualquer iniciativa no sentido de oferecer capacitação pedagógica, essencial ao exercício da docência pelo professor.

Para a mesma autora há

> [...], pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido 'alimentada' por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica (VASCONCELOS. 1998, p. 86)

Aliado a isso, os dados da Educação Superior no Brasil nos mostram que 90% das instituições de Ensino Superior são não-universitárias[7], dedicando-se em maior grau as atividades de ensino, o que quebra o princípio da indisociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para Gamboa (1999), presente no estudo de Pachane (2003), através deste decreto criaram-se parâmetros legais para a cisão nas instituições de Ensino Superior, estabelecendo-se como conseqüência instituições de ensino e outras de pesquisa.

Retrocedemos, dessa forma, a uma situação semelhante ao período dos acordos MEC-USAID, no qual vigorava uma tendência tecnicista na Educação brasileira e quando, aquilo que deveria ser implementado em sala de aula não era planejado pelo seu executor, ou seja, havia um grupo de sujeitos pensantes e outro, de meros executores de ações, não reconhecendo o próprio sentido do trabalho.

No Ensino Superior brasileiro tem-se, atualmente, um grupo de instituições que produzem o conhecimento (centros de pesquisa) e outro, que tecnifica o Ensino Superior, formando meros executores de ações submetidos à volubilidade do mercado de trabalho, orientado pelos preceitos do modo de produção capitalista.

Embora os cursos de pós-graduação mestrado e doutorado se concentrem nas universidades e tenham a característica de se preocuparem com a formação do pesquisador, os professores aí formados estão tendo sua prática profissional incorporadas a instituições não universitárias, sem tradição e incentivo à pesquisa, que destinam suas atividades prioritariamente ao ensino.

---

[7] O Decreto 2306 de 1997, em regulamentação a LDB 9394/96 estabelece que as instituições de ensino superior no Brasil ficam classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Mantendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apenas para as às universidades e centros universitários.

Entretanto, como podemos perceber, sua formação, na maioria das vezes, não se preocupou em prepará-lo para a docência, expropriando o professor de sua real condição de intelectual.

Vale aqui ressaltar uma iniciativa pontual da Coordenação de Aperfeiçoamento Superior (CAPES), de que seus bolsistas tenham que realizar um semestre de prática docente, sob a supervisão de seus orientadores, durante a pós-graduação.

Pachane e Pereira (2004) nos revelam como estudos desenvolvidos por (MACEDO, PAULA e TORRES, 1981; KENNEDY,1997; MARCELO GARCIA, 1999), com pós-graduandos, apresentam dados de auto-críticas ao despreparo em que iniciaram seu trabalho em sala de aula, reforçando que a qualificação oferecida pela pós-graduação hoje, possibilita a titulação, mas carece de melhorias na formação didático-pedagógica necessárias à docência.

A nosso ver, esse quadro se agrava, no momento em que há uma ampliação no acesso ao Ensino Superior no Brasil, através do aumento do número de vagas, com conseqüente diminuição dos mecanismos de seleção e classificação dos estudantes universitários, proporcionando que o público atendido nas universidades seja cada vez mais heterogêneo, não só no sentido das diferenças características da espécie humana, mas, principalmente, no que se diz respeito ao acesso a bens sociais e culturais, aumentando a necessidade dos professores universitários saberem lidar com a diversidade cultural, que antes quase não existia no ensino superior brasileiro, já que apenas as elites chegavam a esse nível de ensino.

Desta forma, acredita-se que ao professor deva ser dada a formação adequada para assumir a função docente e a produção do conhecimento. Digo isto porque se muitos professores não sabem como lidar com a diversidade-igualdade e com os processos de aprendizagem nestas condições é porque nem sempre foram ensinados e formados para tal. A formação de professores, historicamente, sempre esteve mais próxima da reprodução que da transformação da realidade e da escola, por muitas vezes, portou-se como reprodutora da sociedade, como nos trás os estudos sociológicos franceses[8], da década de 60.

[8] Um grupo de estudiosos na década de 60, entre eles Bourdieu, Passeiron e Althusser, através de uma corrente que autores brasileiros como Saviani, Libânio e Luckesi caracterizaram como crítico

Facci (2004, p. 244) nos traz, com base nos estudos de Saviani, que ao professor seria necessário, para sua função docente, o domínio dos seguintes saberes: a) numa primeira categoria, estão os conhecimentos específicos da matéria que leciona; b) numa outra categoria, os professores precisam apreender um conhecimento didático curricular; c) como terceira categoria de saberes, está o conhecimento "pedagógico". Associado aos saberes, o professor deve reconhecer as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa e, por último, o professor deve ter um saber "atitudinal", categoria que compreende comportamentos e vivências coerentes com a tarefa educativa.

Com isso, podemos entender como diante do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência (ensino fundamental, médio e superior), a perplexidade dos contextos educativos, especificamente dos nossos professores que não tiveram uma formação para trabalhar com uma pedagogia para todos e, sim, para alguns e, agora, vêem-se na difícil tarefa de superar comportamentos e concepções que valorizem a diversidade em detrimento da homogeneidade que, para além dos conhecimentos específicos, ampliem seus domínios sobre os saberes curriculares e pedagógicos, na tentativa de tornar-se sujeitos da aprendizagem dos alunos e, não, da transmissão do conhecimento.

Além disso, e acima de tudo, faz-se que se desperte no professor uma postura crítica no sentido de superar concepções empíricas, místicas e idealistas sobre a diversidade, o homem e a sociedade, resgatando nesse sujeito uma função de intelectual orgânico, como nos trazia Gramsci (1988).

> Na formação do professor, portanto além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano (FACCI, 2004, p. 246).

A defesa pela ação pedagógica do professor como intelectual na perspectiva gramsciana corrobora, a nosso ver, também com as idéias de Paulo Freire, de que o professor é sujeito histórico, e por isso, precisa superar

---

reprodutivista, partia para uma analise do papel da educação na sociedade, localizando que a educação faz parte da sociedade e a reproduz. A escola desta forma serviria como aparelho ideológico do estado, reproduzindo as idéias de uma ideologia dominante. Estes autores faziam uma relação entre sistema de ensino e relações entre as classes sociais.

a condição da consciência ingênua ou transitiva, construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico, até porque para estes dois grandes educadores, a aprendizagem e o desenvolvimento se dão no coletivo.

Partilhamos da idéia, e por isso a escolha do professor como sujeito da pesquisa, de que o docente é o sujeito que precisa organizar as situações significativas para incentivar o ato de conhecer, pois ele assume a direção e a coordenação do processo pedagógico. A esse respeito, Facci (2004) traz, ao discutir o papel do professor numa perspectiva sócio-histórica, que cabe ao educador-educando fazer de tudo para que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado, apostando num ato afirmativo de ensinar: intencional, planejado e diretivo, na tentativa de transpor o senso comum e desenvolver uma consciência filosófica (SAVIANI, 1980).

Assim, fechamos este capítulo com as idéias de Gramsci (1988) de que o professor não pode se eximir da responsabilidade de intelectual porque tem a função de formador das novas gerações e de Freire (1995), de que educar é construir, é libertar o ser humano do determinismo neoliberal, reconhecendo a história como tempo de possibilidades.

Cabe aos professores universitários, usando aqui as palavras de Gramsci (1998, p. 8), superarmos,

> O modo de ser novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro [...].

Em outras palavras, é necessário transcendermos a pedagogia do discurso de um único sujeito, tomado como detentor do saber e do poder sobre todos os elementos da relação aluno-professor e a idéia de aula e de intelectualidade como eloqüência. Bem como, construirmos um outro olhar critico para os pseudopadrões de homogeneidade no interior da sociedade e das salas de aula.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, frete aos processos educativos no ensino superior, entendendo processo educativo como relação entre pessoas, mediadas pelo conhecimento e contextualizadas por dimensões

históricas, políticas, sociais e culturais, faz-se necessário um outro olhar para com a deficiência e as pessoas com deficiência em nossa sociedade, que supere a lógica fatalista disseminado pela ideologia dominante e que abra espaços para a construção um olhar critico para com a sociedade, suas formas de organização e a forma com a deficiência é produzida e concebida.

Com base nisto passamos a apresentar no próximo item, quais tem sido as concepções historicamente produzidas e cristalizadas no interior da nossa sociedade acerca das pessoas com deficiência e que por diversas vezes aparecem subjacentes à prática pedagógica dos professores. Para que o espaço a diversidade-igualdade possa ser concebido, tornado os espaços educativos momentos de aprendizagens e desenvolvimento efetivo para todos, buscamos afirmar uma concepção sócio-histórica com base nos estudos de Vigostsky para compreendermos o ser humano em geral, e em particular as pessoas com deficiência.

2.2 AS PRODUÇÕES DE SENTIDO E SIGNIFICADOS SOBRE A DEFICIÊNCIA.

> No lugar de nos perguntarmos como a criança se comporta no meio social, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.
> Angel Pino, 2000.

Mais que fazer parte do mundo, inserido-se nele de forma autônoma e crítica, os homens, para garantir sua existência, estão fadados a aprender a viver em contato e em partilha com outras pessoas, o que representa uma necessidade de mudarmos as formas como nos organizamos em nossa sociedade, pois o homem depende de outros homens para aprender a ser humano (CARRARA, 2004).

Nesse sentido, afirma-nos Sacristán (2002, p. 102), “os seres humanos são mutuamente dependentes uns dos outros por sua própria natureza [...]”. A natureza humana é social, não porque vive em grupos, mas porque sem a sociedade, sem o outro para aprender, o homem não se torna um humano com inteligência, personalidade e consciência.

Os seres humanos, da forma como estão organizados socialmente na atualidade, têm demonstrado as dificuldades que possui em conviver de forma justa e democrática com seus semelhantes. Nesse contexto, podemos perceber as dificuldades que a sociedade apresenta para tratar com o que é diferente, que foge de padrões socialmente construídos, sustentados numa falsa homogeneidade entre as pessoas.

A nossa sociedade, por muitas vezes, não reconhece a complexidade humana, as diferenças e a diversidade-igualdade. Dessa forma, não legitima expressões, manifestações, formas que fujam de qualquer tentativa de padronização e busca de referências de normalidade, construindo a partir da

negação da diferença, a identidade do sujeito desviante, utilizada pelo próprio sistema para manter a ordem social.

Segundo Velho (1995), o desvio é criado pela sociedade na medida em que esta estabelece regras a serem seguidas, pois a infração constitui-se em desvio. As regras ao serem aplicadas a grupos particulares, rotulam-lhes como desviantes. Resta a essas pessoas a marginalização, os rótulos, os preconceitos e a estigmatização que advêm da desqualificação do ser humano.

Neste contexto, a sociedade tem atribuído às pessoas que se distanciam desses pseudo-padrões de normalidade rótulos e estereótipos, excluindo-os do convívio social, colocando-os a margem da sociedade e só utilizando a deficiência para manter o *status quo*. Para Marques (2001, p.35), ”todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social”.

Podemos encontrar em Fonseca (1995), uma descrição de como as pessoas com deficiência vem sendo posta à margem dos processos sociais:

> Ao longo da história da humanidade, é freqüente observarmos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, refletindo este fato em um julgamento social, julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas (FONSECA,1995, p. 7).

Percebemos, então, que a forma como a sociedade vem se organizando historicamente originou a existência e a manutenção de uma cultura pejorativa em nossa sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Isto porque quando as crianças nascem, inserem-se num contexto social de valores pré-estabelecidos, que são transitórios e aparentam estar sempre a serviço de uma hegemonia, que tem por princípio valores de uma ideologia que o sustenta.

Entretanto, entendemos que o homem é um sujeito ativo, social e histórico, diferentes de todos os outros animais, o que nos traz uma possibilidade de mudança, de superação destes valores e concepções presentes em nossa sociedade (LUCKESI, 1994; PINO, 2000).

Cada homem é um ser único, constituído a partir de suas condições materiais de vida e de educação, condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. Porém, para Freire (1995), reconhecer que somos seres condicionados não significa que sejamos pré-determinados, ao contrário, é reconhecer a história como tempo de possibilidades e não de predeterminismos.

> O individuo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do individuo[...]. Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm uma função de interação social. (SMOLKA, 2000, p. 31 apud VIGOTSKY, 1981)

Por isso, entendemos que cabe a nossa reflexão sobre este quadro, buscar posições mais avançadas e se inseri no movimento com vistas a alterar a lógica de produção capitalista sobre a “deficiência”, a provocar mudanças.

Os arquétipos constituídos socialmente sobre a deficiência, em cada contexto, ganham peculiaridades do modo de organização histórico-cultural no qual se encontram, ou seja, as concepções de deficiência eram uma na Pré-história, outra na Idade Média, outra ainda no inicio da revolução industrial e são outras, ou pelo menos precisam ser ressignificadas, neste momento da nossa história.

Neste sentido concordamos com Lancillotti (2003, p. 47) quando afirma que: “[...], a noção de deficiência via se modificando historicamente, à medida que as condições sociais são alteradas pela própria ação do homem, gerando novas necessidades na sua relação com o meio social”.

As diversas abordagens sobre a deficiência e os sujeitos deficientes historicamente constituídas simplesmente ignoravam a natureza social da produção da deficiência e tratavam à deficiência como um desvio de ordem biológica ou buscavam explicar a origem da deficiência através do místico, da dádiva ou do castigo divino.

No entanto, reconhecemos neste estudo o contexto social complexo que envolve as relações das pessoas com deficiência e a sociedade capitalista, hegemônica e dominante e, principalmente, tomamos como referência a dimensão histórica como fio condutor para a análise dessas relações.

Quando situamos a deficiência como um elemento produzido no âmbito social e histórico, situamos a história do deficiente em uma sociedade de produções culturais, ou seja, concebemos a deficiência como produto da vida social (prática resultante da dinâmica das relações sociais) e da atividade social do homem (produto de seu trabalho). É a partir dessa relação histórico-cultural que buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos à deficiência em nossa sociedade.

Assim, propomo-nos a historicizar as concepções de deficiência presentes em nossa sociedade, buscando neste processo acompanhar o movimento construído nas relações entre os homens e destes com a natureza, compreendendo que as concepções atribuídas à deficiência e à pessoa com deficiência estão intrinsecamente ligadas a nossa forma de organização social. Segundo Vigotsky, para conhecer o homem é fundamental estudá-lo em suas relações sociais.

Para a construção da linha evolutiva das concepções de deficiências dialogamos com as idéias centrais levantadas por Marques (2000, 2001, 2003) e buscamos associá-las a outros estudos: Fonseca (1995), Pessoti (1984) e Sassaki (1997). Estes autores apresentam em suas pesquisas as formas diferenciadas como a nossa sociedade produz sentidos sobre a deficiência.

Apresentamos aqui algumas concepções de deficiência vinculadas às produções destes autores, considerando a transitoriedade e movimento da história, reconhecendo que essas concepções não possuem espaços tempos determinados, que estão presentes em todos os lugares e ao mesmo tempo, entretanto, que possuem momentos históricos de hegemonia.

Fonseca (1995), ao construir uma linha histórica das relações entre as pessoas com deficiência e a sociedade, apresenta-nos concepções distintas para com o olhar da sociedade a essas pessoas, classificação esta que também aparece nos estudos de Marques (2000, 2001, 2003). Constituem-se então como concepções de deficiência o preformismo, o predeterminismo, o envolvimentalismo e o interacionismo (MARQUES, 2001; FONSECA, 1995).

A concepção performisma refere-se ao olhar construído sobre a deficiência enquanto condição advinda de poderes sobrenaturais e místicos. As pessoas estariam no mundo a serviço de forças sobrenaturais que polarizavam atributos divinos a postos antagônicos, dádiva ou castigo celeste. Nesse

sentido, existia a concepção de deficiência como desarmonia e obra dos maus espíritos (FONSECA, 1995; MARQUES, 2001). Portanto, a condição de deficiência não estava relacionada ao seu contexto de produção, mas a uma força superior. No momento em que nascia uma criança com deficiência ela era sacrificada ou mesmo abandonada, morrendo por inanição ou pelo ataque de animais ferozes (CARMO, 1991), de modo que o próprio grupo social determinava uma espécie de seleção natural.

Este pensamento também estava presente nas sociedades grega e espartana. Pessoti (1984), em seu estudo, traz que a deficiência, nessa época, era atribuída uma explicação metafísica e espiritual, concebendo-se os sujeitos com deficiência como pessoas sub-humanas, o que legitimava o seu abandono. Essa idéia era fortalecida, principalmente, pelas idéias de eugenia e perfeição do indivíduo, extremamente valorizados neste contexto.

Segundo Marques (2001), um outro olhar sobre a deficiência se constitui com o advento do cristianismo. O ser até então símbolo de impureza, de poderes especiais vindos de demônios e bruxarias, passa sobre a influência da Doutrina Cristã, a ser provido de alma. Surge, assim, uma possibilidade piedosa de olhar sobre a deficiência. Nessa perspectiva, Fonseca (1995) afirma que no século XVII surgem as primeiras iniciativas da Igreja na assistência às pessoas com deficiência.

A concepção predeterminista sobre as pessoas com deficiência estrutura-se no Movimento Renascentista, que se institui aproximadamente entre os séculos XIV e XVI. Para Marques (2001) a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo[9] constitui-se como o surgimento de uma outra postura do homem sobre a vida, justificando assim a emergência de um outro pensamento sobre a deficiência. Neste contexto as razões que justificavam a deficiência era um substrato de origem biológica, ficando para o contexto social, a principio neutro, apenas a possibilidade de uma influência negativa. Fonseca (1995) traz as influências do pensamento de Rousseau como centrais para o advento desta nova concepção.

Para Pessoti (1984, p.15), o que dá origem à concepção predeteminsita são os avanços nos modelos organicistas sobre a deficiência. Em seu estudo

[9] Uma das principais características deste período referem-se a busca do reconhecimento do valor do homem e da humanidade.

sobre concepções de deficiência mental, o autor atribui as primeiras visões da deficiência nesta perspectiva à influência médica através dos estudos de Paracelso e Cardano, médicos que se dedicaram à explicação da natureza da deficiência mental, no trabalho “sobre as doenças que privam o homem da razão” e na obra de um grande médico, reconhecido socialmente, o Doutor Thomas Willes, “Cerebe Anatomi”, momento em que ele considera que definitivamente essa concepção se consolidou.

É nesse período que a sociedade atribui as pessoas com deficiência seu primeiros diretos e deveres, principalmente na Europa, onde o pensamento renascentista mais havia se difundido (CARMO, 1991). Inicia-se, assim, uma conjuntura onde se passa a discutir as responsabilidades da sociedade para com aqueles que não tinham condições necessárias para se manter, o que se explicita na criação da “Lei dos Pobres”, na Inglaterra, pelo Rei Henrique VIII e a fundação do “Grand Bureau dês Pauvres”, em 1554, na França, ambos com finalidade de prestar uma assistência aos “pobres, velhos e ‘deficientes’” (CARMO, 1991).

O envolvimentalismo tem como marco referencial uma contraposição ao predeterminismo, um confronto de extremos (FONSECA, 1995). Se para o predeterminsmo o substrato social não tinha importância na determinação do sujeito, sendo suas referências de origem biológica, para o envolvimentalismo o sujeito se constituía apenas a partir do substrato social, ou seja, o meio social é entendido com determinante, o sujeito não é nada que não seja determinado pelo meio.

Segundo Fonseca (1995) e Marques (2001) o pensamento de Locke, 1632-1704, do olhar sobre o sujeito como tábula rasa e da experiência como fundamento de todo o saber do ser humano, é o pilar de sustentação para a concepção envolvimentalista. Esse contexto é marcado, pois, pelo surgimento das instituições que acolhiam, à margem do sistema social, o deficiente. Fonseca (1995, p. 71) afirma ser o momento em que as pessoas com deficiência eram segregadas em “instituições-prisão, autênticos guetos, ‘depósitos’ e ‘reservas’” dos excluídos.

O pensamento empirista – do substrato social e das experiências como toda a fonte do saber e desenvolvimento humano – fez com que, durante o século XIX, essa fosse a corrente filosófica hegemônica que tornou a fonte

teórica a dar origem à concepção envolvimentalista. Esta, para Fonseca (1995, p. 70), caracteriza-se como uma concepção “utópica e ortodoxa, entramos no humanismo pedagógico, no determinismo cultural e no Behaviorismo”.

O modelo hegemônico de tratamento dos segregados no Brasil se constituiu a partir de um “falso” princípio de segurança, moral e ordem pública, onde os sujeitos com deficiência eram fundamentalmente hospitalizados, asilados e tratados à margem do convívio social. Fonseca (1995, p. 71) coloca que é a partir desta concepção que surgem as “[...], famigeradas classes de ‘anormais’, fase que se inicia com a classificação e categorização dos deficientes mentais, [...]”. E, tendo esse modelo como referência que surgem as primeiras instituições de acolhimento e educação das pessoas com deficiência no Brasil.

No interacionismo, o desenvolvimento humano é pensado a partir de uma unidade dialética entre condições biológicas e interações sociais, ou seja, há uma interelação em via de mão dupla entre aprendizagem e desenvolvimento (FONSECA, 1995; MARQUES, 2001). Configuram-se como abordagens dentro da concepção interacionista: o construtivismo, baseado nos estudos psicogenéticos de Jean Piaget, cujas elaborações e proposições teóricas recaem sobre o sujeito epistêmico; e, o sócio-interacionismo ou teoria histórico-cultural de Lev Vigotsky, com ênfase no sujeito ativo, social e histórico.

Marques (2000, 2001), em seu estudo, traz algumas diferenças entre as concepções piagentiana e vigotyskyana, embora sua diferenciação não seja aprofundada, pois a autora reconhece a matriz histórica como fio condutor de seu trabalho e defende os processos de desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotsky, na qual a criança desenvolve as funções superiores de origem e natureza sociais a partir das ações que implementa nas interações sociais, ou seja, que as aprendizagens estão na origem do desenvolvimento da linguagem, pensamento, consciência e não o contrário.

Assim, nesse momento, traremos a abordagem histórico-cultural de Vigotsky, também chamada de sócio-interacionista, numa perspectiva de superação da forma de conceber o desenvolvimento humano e as concepções de deficiência historicamente constituídas.

É, então, a partir das bases desta concepção intercionista, com origem na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky, que nos propomos a expressar a produção social da deficiência. Para isso, buscamos apresentar com base em Vigotsky e em outros autores seguidores da perspectiva sócio-histórica, como a abordagem sócio-interacionista estrutura uma série de princípios para conceber o desenvolvimento humano e a produção social da deficiência.

Desta forma apresentamos agora os pressupostos da teoria Vigotskyana, que buscaremos explicitar no próximo item deste trabalho. Os princípios são: a) o desenvolvimento do sujeito dar-se em sua relação de origem social, num processo de internalização no plano intrapessoal, do que antes se constitui nas relações interpessoais; b) a identidade da deficiência é constituída a partir do processo de internalização das experiências que estes sujeitos tem, inseridos em determinadas condições materiais concretas de vida; c) o defeito orgânico por si só não constitui a deficiência, ela caracterizar-se-á na relação com o mundo de forma precária; e, d) a ampliação das trocas e dos papeis assumidos pelo sujeito, reconstituindo as relações entre o meio e o individuo, possibilitaria a aprendizagem e também o desenvolvimento.

2.2.1 Os sentidos sobre a deficiência numa abordagem sócio-histórica

Vigotsky é um dos principais teóricos expoentes da teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, e suas teses sobre o desenvolvimento cultural humano e das estruturas superiores do pensamento tiveram origem em seus estudos sobre a deficiência (MARQUES, 2000, 2001).

No período em que destinou seu estudo a defectologia, Vigotsky, destacou-se e destaca-se, até hoje, como um dos principais estudiosos sobre as pessoas com deficiência e o seu processo de desenvolvimento psicológico. Os estudos deste autor, subsidiados pela matriz teórica do materialismo histórico e dialético, defendem que o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento das estruturas superiores do pensamento se dá através das interações do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde vivem (MARQUES, 2000). Esse caráter histórico e social diferencia a

concepção de desenvolvimento humano e de concepções sobre a deficiência de Vigotsky das demais concepções psicológicas da época e lhe confere um caráter inovador até os dias de hoje.

Para Vygotsky, os homens constroem seu próprio modo de ser, ou seja, não é a natureza que determina a conformação humana, mas o homem como sujeito que transforma a natureza e a si mesmo, “isso faz do homem artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p. 51).

> A singularidade da mente humana está no fato de que os dois tipos de história (evolução+história) estão unidos (síntese) nela. O mesmo é verdadeiro na psicologia da criança. A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história da vida humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético. Não ter entendido isto ou ter ignorado constitui, segundo Vygotsky, um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança (PINO, 2000, p. 51)

Percebemos na idéia deste autor, como para Vigotsky estão entrelaçados a constituição do pensamento individual e social. As pessoas se constituem numa trama de múltiplas práticas sociais, ou seja, ao participar de experiências sociais historicamente constituídas as pessoas apropriam-se destas experiências. Assim, Vigotsky, por diversas vezes, em suas teorias afirma a importância do outro na constituição cultural do homem.

Ao estudar sobre a formação do individuo nas relações sociais, tendo a perspectiva da teoria sócio-histórica como referência, Góes (2000, p. 120) nos traz o estudo de Janet (1936), quando cita que “os homens em meio aos quais vivemos nos dão uma certa função social e nos forçam a preenchê-la. Eles nos atribuem um caráter particular e freqüentemente nos educam para que conservemos esse caráter”.

Vigotsky (1989, p 67 apud GOES, 2004, p. 121) ainda nos afirma: “’nos tornamos nós mesmos através dos outros’” e que “‘ eu sou uma relação social de mim comigo mesmo’”. A constituição social do indivíduo emerge das relações sociais e culturais que estabelece.

Essa construção se dá do ponto de vista social, na sua forma de organização política, econômica e ideológica, estando à questão da produção da deficiência nela inserida. Dessa forma, antes de se constituírem as concepções de deficiência no contexto intrapsíquico, elas são produzidas e

experimentadas sobre a forma de atividades interpsíquicas[10] (SMOLKA, 2000 p. 31 apud VYGOTYSK, 1981; GÓES, 2000; CARRARA, 2004).

Assim, concordamos também com Leontiev, citado nos estudos de (BAKTIN, 2004; SMOLKA, 2000; GÓES, 2000), quando ele coloca que são as leis sócio-históricas que dirigem o desenvolvimento do homem, depois que ele se libertou das leis anteriores unicamente biológicas.

As relações sociais produzidas entre o outro (s) e o sujeito com deficiência têm historicamente cristalizados sentidos/significados que individualizam a deficiência e rotulam os sujeitos, idéia que, a nosso ver, representa parte das concepções de deficiências construídas sócio-historicamente pela humanidade, o que configura um débito histórico da sociedade para com essas pessoas. Por muitas vezes, na tentativa de manter o *status quo* a ideologia dominante tem nos passado uma mensagem que naturaliza a deficiência e atribui ao sujeito um sentimento de "pena", de valor menor.

Vigotsky nos ajuda a explicar essa produção social da diferença e da identidade ao afirmar que as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais, assim é visto de formas culturais orientadas, "antes, para o outro e, então, para si" (VIGOTSKY, 1981, p. 56 apud GÓES, 2000, p. 121). E afirma, ainda, que o sentimento de *minusvalia* é um aspecto produzido nas relações sociais, resultado da internalização de um discurso social, ou seja, há um processo dialético de apropriação da objetivação produzida pelo outro nas relações sociais e de subjetivação de sua existência.

Para Vygotsky, a criança deficiente passa pelas mesmas mediações semióticas de desenvolvimento das pessoas "normais". Então, o autor nos pergunta, por que a criança com deficiência mental apresenta, nas funções superiores, um desenvolvimento insuficiente? E em seguida nos responde:

> Não é porque o defeito impeça diretamente seu desenvolvimento, ou o torne impossível. Pelo contrário, a investigação experimental tem demonstrado agora, de forma acertada, a possibilidade principal de desenvolver, inclusive na criança com deficiência mental, os meios

[10] No que diz respeito a isto, Vygostsky desenvolveu os conceitos de internalização e conversão. O primeiro refere-se ao processo de significação das relações na formação de si a partir do outro; e, o segundo, ao processo onde a significação social é convertida em significação pessoal (PINO, 2000).

> de atividade que constituem a base das funções superiores. Podemos afirmar, a insuficiência desenvolvida resulta do que podemos chamar de alijamento da criança de seu convivo coletivo. [...] devido a um defeito (ordem biológica), uma série de possibilidades impedem o desenvolvimento normal das relações sociais, da colaboração e da interação desta criança com as pessoas que o cercam (VYGOTSKY, 1989, p. 182, tradução do autor).

Percebemos que, para este autor, muito mais do que o defeito em si (orgânico de origem biológica), o que determina o destino das pessoas com deficiência são suas relações sócio-culturais. Assim, o meio social pode facilitar ou dificultar a criação de caminhos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, que não se desenvolve seguindo um padrão de desenvolvimento e afirma que o defeito gera na criança uma compensação, estimulando o desenvolvimento deste indivíduo, que se dariam de forma qualitativamente diferente (MARQUES, 2000).

O déficit orgânico, uma alteração que pode ser biológica, passa a expressar-se como deficiência na relação do sujeito com o mundo. É sob a égide das relações de poder e da ideologia que a afirmação de uma identidade produz a diferença. Na tentativa de afirmar uma normalidade, padrões homogêneos, a sociedade produz o anormal, a deficiência (SILVA, 2002).

> Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. (...) Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades si podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2002, p. 83).

A identidade da pessoa com deficiência nestas condições passa a ser marcada por um discurso social que legitima o homem como um ser provido de incapacidades e aptidões. O processo afirmativo da identidade e da diferença, dividindo o mundo das relações sócio-culturais entre “nós” e “eles”, gera classificações e hierarquizações que expressam as possibilidades de incluir ou excluir socialmente o diferente (SILVA, 2002).

Sobre a pessoa com deficiência são atribuídas socialmente muito mais incapacidades do que aptidões, o que limita suas relações sócio-culturais, minimiza suas aprendizagens e limita seu desenvolvimento. Para a teoria

histórico-cultural, o homem nasce com uma potencialidade, a de aprender e é nessa perspectiva que essa abordagem concebe seu desenvolvimento.

Essa aprendizagem se dá nas relações que estabelecemos com quem conviva no mundo em que vivemos na nossa geração. Logo, cada geração, em seu momento histórico, transforma-se para se apropriar e produzir uma cultura. Assim, nas condições adequadas de vida e de educação todas as pessoas se desenvolvem de acordo com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura que tem acesso. Sendo que as condições materiais de vida e educação estão associadas ao lugar que ocupam nas relações sociais (CARRARA, 2004),

Portanto, defendemos neste estudo que uma outra concepção de deficiência se constitua, superando a lógica da exclusão, dos rótulos e da marginalização da pessoa com deficiência. Com isso, acreditamos que as mediações que temos que fazer precise ser de forma intencional a romper com a cristalização de termos pejorativos e discriminatórios, no sentido de ascendermos para uma possibilidade de aprendizado na diversidade, na complexidade humana, interferindo nos modos de organização da sociedade.

Para Vygotsky, mudanças provocadas no contexto educativo podem ter intervenções positivas ou negativas no desenvolvimento de pessoas com problemas físicos, mentais ou sensoriais, ou seja, a segregação no contexto educativo estabelecendo a *minusvalia*, que iria provocar influências negativas em seu processo de desenvolvimento e exemplificava: quando uma pessoa com problemas físicos, mentais ou sensoriais for educada separadamente da criança “normal”, seu desenvolvimento procederia de forma não benéfica ao seu desenvolvimento, a qual “levaria inevitavelmente à criação de um tipo de pessoa especial” (VYGOTSKY, 1989, p. 178).

Ao mesmo tempo, o autor afirmava que atitudes educativas positivas, como a estimulação de crianças com problemas mentais no convívio coletivo, em ambientes e contextos interacionais, podem levar esta criança a desenvolver o pensamento abstrato.

Na atitude de ver e tratar a criança com deficiência desenvolvendo o sentimento de minusvalia, estaria os educadores condenando as crianças a permanecerem em sua zona de desenvolvimento real, no pensamento

concreto, não atingindo a zona de desenvolvimento potencial[11], a capacidade de desenvolver as estruturas superiores do pensamento (VYGOTSKY, 1989).

Com base em seu estudo na perspectiva sócio-cultural, Marques (2000, p. 104) nos traz que a interação social das pessoas com deficiência e sem deficiência no contexto educacional é a "[...], chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca, e conseqüentemente, se amplia à capacidade individual". Esta autora também nos traz que, para esta teoria, a pessoa com deficiência deve participar ativamente da vida social, superando o caráter segregador, excludente e caritativo dado às pessoas com deficiência.

Estando a origem da deficiência não no defeito e, sim, nas interações sociais que o contexto social estabelece em suas produções sociais, como já mencionado anteriormente, corroboramos com a teoria sócio-cultural na idéia de conceber a deficiência como produto da vida social. Com o principio de entender os significados (carga objetiva que o grupo cultural atribui ao conceito) e sentidos (as vivências pessoais que essas expressam) da deficiência, busco neste estudo analisar as concepções de deficiência de professores a partir da idéia desenvolvida neste trabalho da produção social da deficiência, defendendo a inclusão das pessoas com deficiência na educação, especificamente no ensino superior.

Esse trabalho é otimista em acreditar na possibilidade de mudança do olhar da nossa sociedade para com a diferença-igualdade e a deficiência, como também na mudança da própria sociedade. Nessa perspectiva, opta-se por estudar a concepção de professores no entendimento de que os papéis desenvolvidos por estes os tornam responsáveis pela organização das experiências educativas; do confronto do sujeito com seus valores e objetos que desejam conhecer, problematizando, levando os alunos a construir hipóteses, a apropriar-se de teorias, a formular sínteses, a apreender um conhecimento que leve o educando a libertar-se de uma consciência ingênua

[11] Vigotsky trabalha com os conceitos de zona de desenvolvimento para explicar em que condições às aprendizagens acontecem. Para este autor as zonas de desenvolvimento apresentam-se de três formas: a zona de desenvolvimento real, ou seja aquilo que a pessoa é capaz de realizar sem a ajuda de outros, de forma independente; a zona de desenvolvimento próximo ou proximal que expressa aquilo que a pessoa ainda não é capaz de fazer sozinha, mas com a ajuda de um parceiro mais experiente e a zona de desenvolvimento potencial, que expressa o desenvolvimento adquirido pelo sujeito na aquisição de uma nova habilidade.

capaz de levá-lo a agir de forma ativa e intencional na realidade, possibilitando a “libertação” (FREIRE, 1995).

Estudar a concepção de professores não está relacionado à consideração de que apenas estes ensinam, pois parte-se do princípio freireano de que o professor também é aprendiz e de que o educando é educador e, ainda, leva-se em consideração as colocações de Vigotsky no sentido de que os sujeitos aprendem interagindo com seus pares e contextos que vão além da escola, entretanto resgatamos a importância que estes tem na formação de professores que serão responsáveis por diversas gerações que serão formadas.

Ao falar do papel do professor e dos saberes necessários à prática educativa, Freire (1995) nos traz uma educação eminentemente polítizadora, critica, reflexiva, consciente da razão de ser da mesma. A educação aparece na obra deste autor como prática de libertação, sem deixar de reconhecer fatores que condicionam o homem, mas afirmando a educação como tempo de possibilidade.

Não há em Freire (1995) uma visão ingênua da escola como transformadora da sociedade, ou seja, não se pensa na escola como aquela que pode tudo e, sim, como instituição que traz a possibilidade de provocar transformações. Isto porque, para Freire (1995), entre muitos saberes necessários para exercer a docência, considera-se indispensável acreditar que a mudança da sociedade é possível.

Assim, é acreditando na mudança do domínio hegemônico pela concepção de deficiência socialmente produzida, partilhada e socializada no contexto sócio-educativo que nos propomos a apresentar as produções ideológicas que dão origem às concepções de deficiência, inserindo-se ora em práticas excludentes, segregadoras, discriminatórias, integracionistas e, em outros momentos, em práticas que ampliam o espaço de participação, reconhecem a diversidade e apostam na capacidade de aprender e se desenvolver dos seres humanos, com características de inclusão.

A inclusão defendida neste trabalho não despreza as produções teóricas de autores da área, como Sassaki (1997, p.3), que traz uma conceituação da inclusão como o “processo pelo qual pessoas se preparam para assumir papéis na sociedade e simultaneamente, a sociedade se adapta para atender às

necessidades de todas as pessoas", entretanto propõe a sua superação. Por reconhecer a exclusão como o principal elemento gerador de políticas afirmativas da inclusão, trago neste estudo seu conceito como ampliação de espaços de participação e luta pela democratização do acesso à educação e aos espaços sociais por aqueles marginalizados pela nossa sociedade, de hegemonia capitalista.

2.2.2 Concepções e Políticas de Educação Especial na Modernidade

As concepções de deficiência dentro da sociedade moderna são apresentadas por Sassaki (1997), como pré-inclusivistas e inclusivistas, apontando perspectivas diferentes para a atenção e educação das pessoas com deficiência.

Para Marques (2003), a modernidade constrói sobre as pessoas com deficiência um modelo de sujeito desviante e é sobre essa concepção que a princípio, implementam-se as ações institucionais afirmativas da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

A classificação trazida por Sassaki (1997) não questiona um elemento central para nossa investigação, um elemento afirmativo das concepções pré-inclusivista e inclusivas: a exclusão. A necessidade de afirmamos uma concepção inclusivista sobre a deficiência só se legitima quando expressamos com clareza a forma ideológica e política como vimos excluindo estas pessoas.

Ao tecer considerações acerca da exclusão em seu estudo, Sawaia (1999) expressa que este é um:

> [...], processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. [...], ele é fruto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 9).

A exclusão expressa, no bojo de suas características, uma despreocupação política com o outro do direito as necessidades concretas para sua sobrevivência. Desta forma, conceber a deficiência como desvio é uma

forma mais branda de eximir-se da responsabilidade de lutar contra a exclusão destas pessoas.

Podemos encontrar no estudo de Marques (2001), três grandes concepções de deficiência provenientes da atribuição ao deficiente deste arquétipo de sujeito desviante, que foge às normas e às atualizações e transformações constantes na sociedade, construídos pela ideologia burguesa dominante.

> A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiência como "desviante", tendo como referencial a dicotomia normalidade X anormalidade, constitui a formação discursiva da segregação, que se filia à formação ideológica da exclusão. A outra, que torna visível a "diferença", constitui um movimento dessa formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. Esta formação discursiva pode ser identificada como a da integração. A formação discursiva inclusiva, que faz parte da formação ideológica da inclusão, pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade (MARQUES, 2003, p. 6).

Comparando estas concepções às de políticas educativas postas por Sassaki (1997), podemos afirmar que as duas primeiras seriam compreendidas como pré-inclusivas e a terceira como inclusivista. Entretanto, as práticas institucionais, educativas, pedagógicas podem se mostrar contraditórias, ora dentro de uma concepção, ora afirmando outros pressupostos. Marques (2003), ao estudar as teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação que tratam de temáticas que envolvem o estudo da educação especial e da educação de pessoas com deficiência, nos traz que três são as formações discursivas presente: a da segregação, da integração e a da inclusão.

A prática discursiva segregacionista partilha da idéia do predeterminismo, do acolhimento ao deficiente, ou melhor, aos que fogem da norma, em espaços à margem do convívio social, baseando-se no princípio da adequação destas pessoas aos padrões sociais estabelecidos de normalidade. Dá-se, então, a institucionalização da deficiência, patologização do deficiente e normalidade x anormalidade são as bases de sustentação dos conceitos segregacionistas, que se atualizam no campo da educação.

As instituições especializadas de atendimento às pessoas com deficiência, segundo Marques (2001), têm como princípio identificar e segregar

o desviante, sustentando-se num discurso de amparo e proteção às pessoas com deficiência, bem como na preparação para sua futura (re)inserção na sociedade. A institucionalização da deficiência tem alijado, pois, as pessoas com deficiência do convívio social, sustentando-se em pressupostos da deficiência como doença, o que a princípio já fortalece a discriminação, os rótulos e preconceitos.

Kassar (1999) nos fala das condições restritivas as quais são expostas as pessoas com deficiência nas instituições especializadas e expressa sua preocupação com as marcas deixadas pelo processo de institucionalização no desenvolvimento de suas identidades. O que percebemos é o fortalecimento de uma estima depreciativa de si mesmo, de estereótipos e rótulos.

O olhar da sociedade, numa linguagem pejorativa, na construção da auto-imagem do deficiente, desencadeia a construção de seu sentimento de pertença, que valorizam os déficits, em detrimento das possibilidades, potencialidades, criando-se uma identidade de estigmatizado.

O imaginário social de deficiência tem historicamente determinado o *status quo* em que a pessoa com deficiência encontra-se em nossa sociedade. Um estado de indiferença, sacrifício, maldição, marcas do demônio, incapacidade e pena, intrinsecamente ligados aos julgamentos, valores e crenças construídas no seio social que exclui, descrimina e segrega esses sujeitos (CARMO, 1988).

As pessoas com deficiência fogem da norma, possuem intrínsecos aos padrões um desvio, que o torna um ser não reconhecido pela sociedade que necessita de corpos perfeitos, produtivos, justificando a exclusão. O corpo máquina precisa estar dentro de padrões estéticos e de rendimento, o “corpo deficiente”, imperfeito, símbolo de impossibilidades e incapacidades diante dos arquétipos é estigmatizado e tratado como corpo patológico.

A patologização da deficiência seria, então, o segundo pilar de sustentação dos modelos segregacionistas. Segundo Sassaki (1997), o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para que estas pessoas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Baseado nas tradições, aliás, nas formas como as instituições buscam se afirmar, esse mecanismo de tratar o deficiente

como doente atribui ao indivíduo a responsabilidade de lidar com seus "problemas", sendo ela que precisa ser tratada, curada, para aí sim, inserir-se no convívio social. O sujeito que é caracterizado como desviante, fora dos padrões de normalidade, é que precisa ser tratado. Isto constitui o que se chama culpabilização do sujeito (SAWAIA, 1999).

As palavras de Moura (2003, p. 06) expressam as intenções ideológicas que sustentam o modelo médico da deficiência:

> Tal postura de se conceber o deficiente como um doente, a diferença como patologia, se justifica pela necessidade da sociedade, em selecionar os considerados melhores e encaminhar os que representam ameaça à ordem e o bem-estar dos demais, submetendo-os a tratamentos, sejam eles: corretivos, adaptativos ou medicamentosos.

Assim, é atribuído a alguns profissionais o poder de diagnosticar, e, com esse diagnóstico, há a transferência das obrigações da sociedade para a instituição especializada, seja ela de regime fechado, semi-aberto ou aberto, que passa a ter o controle destes indivíduos podendo determinar o que é nele "normal", "anormal", "sadio" ou "patológico". Tratar o sujeito deficiente como doente, patologizando a deficiência, fortalece o processo de criação de estereótipos sociais, na maioria dos casos subjugando o deficiente ao convívio segregado.

É, então, sobre essa terceira base que se estruturam os argumentos dos adeptos do segregacionismo, sob a falsa alegação da existência da normalidade, ficando aqueles considerados pelo interesse dominante da sociedade como "anormais", sujeitos desviantes, condenados à marginalização social. A "normalidade" X "anormalidade", nada mais é do que contigenciamento instituído social, cultural e ideologicamente pelo poder dominante, em nossa sociedade capitalista, na perspectiva de excluir o outro.

De acordo com Marques (2003, p. 03):

> O discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, ou, em outras palavras, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais.

Neste sentido, os sujeitos desviantes, que no olhar desta sociedade, são aqueles que não se adaptam aos modelos sociais instituídos, são levados a

“tratamentos” nas instituições. Assim, poderíamos dizer, corroborando com Moura (2003), que estas instituições por detrás de um discurso rebuscado de proteção, cura, educação, estariam na verdade, preservando os indivíduos considerados “normais” do convívio com os concebidos como “anormais”. Para Marques (2001), esse modelo de identificar e manter o sujeito desviante à margem do contexto social beneficia muito mais os interesses dominantes do que necessariamente as pessoas com deficiência assistidas nas instituições especializadas, fortalecendo os estigmas sobre estas pessoas.

Encontramos em Goffman (1974) que estigma é uma depreciação em relação a um estereótipo que criamos em um determinado indivíduo e incorpora características que representa como uma pessoa estragada e diminuída. Pior que isso, o estigma faz o próprio sujeito passar a ter sobre si um olhar depreciativo, de vergonha e decepção frente aos modelos socialmente constituídos. Poderíamos, então, caracterizar o estigma como uma forma de depreciação, marginalização social que segue uma lógica de dominação, onde o diferente se subordina a padrões, vendo em si a culpa pela diferença[12].

A interiorização desses símbolos sociais faz com que comecemos a nos predicar de olhares e estereótipos que outros nos atribuem, ou seja, o sujeito passa a se olhar a partir do foco dos significados pejorativos a ele atribuídos no convívio social, incorporando ao seu corpo e a sua subjetividade os elementos pregados pelo discurso hegemônico dominante.

Uma tentativa inicial no final da década de 1970, no Brasil, exprime um interesse de confrontar-se com as representações, imaginários e práticas sociais excludentes. Nesse sentido, temos o surgimento de uma concepção sobre deficiência conceituada como integracionista. Essa concepção tem como principio a inserção do deficiente, quando possível, em todas as atividades da

[12] Para Goffman (1974, p.14), o processo de estigma segue uma lógica bilateral, pois por um lado vemos uma depreciação construída nas relações sociais, fazendo com que o olhar sobre o sujeito estigmatizado seja preconceituoso e, com base nisto, reduzimos suas possibilidades de desenvolvimento e de chances de vida. Num outro prisma, encontra-se o sujeito estigmatizado, que descriminado e marginalizado, sob a ótica do imaginário social de impotência, incapacidade, constrói uma identidade com marcas de auto-depreciação e um auto-conceito muito baixo.

vida social, minimizando a exclusão que até então ocorria em sentido total (SASSAKI, 1997; KASSAR, 1999; MARQUES, 2003; MOURA, 2003).

Nesta proposição, percebemos as primeiras iniciativas oficiais do governo brasileiro em criar estruturas organizacionais dentro do Estado para tratar das questões relativas às pessoas com deficiência. Segundo Carmo (1991), a legislação brasileira até a década de 1970 era precária e esporádica nas questões relacionadas às pessoas com deficiência e, neste contexto, surgem as primeiras iniciativas do Estado em estabelecer parâmetros oficiais e prerrogativas legais para a atenção ao deficiente. Entretanto, Kassar (1999) mostra em seu estudo que esta premissa da integração já estava presente na legislação desde a LDB de 1961 (Lei 4.024/61).

De acordo com Moura (2003, p. 02):

> Em 1971, foi constituído, pelo MEC, um grupo tarefa, através da Portaria n.º 86, de 17 de junho de 1971, com a finalidade de realizar uma exaustiva avaliação da Educação Especial no país. Tal avaliação resultou na apresentação de sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado neste campo do saber. Em 1972, quando da formulação do I Plano Setorial de Educação, a Educação Especial foi assumida como área prioritária pelo Poder Público.
>
> Após a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e sua regulamentação em 1972, com o Parecer 848 do Conselho Federal de Educação aprovado em 10 de agosto do mesmo ano, definiu-se a natureza do tratamento especial e enfatizou-se a necessidade de instalação de serviços especializados junto aos sistemas de ensino. Nesse contexto, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), através do decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, com o objetivo de coordenar as ações de política educacional para os portadores de necessidades especiais.

Dessa maneira, a atenção às pessoas com deficiência, até então incipiente, passou a ganhar corpo e ter como princípio a possibilidade de que todas as ações projetassem a possibilidade de as pessoas com deficiência participarem de forma mais ativa da sociedade como um todo. Não obstante, tanto do ponto de vista do Estado, como das instituições, percebemos a existência de ambigüidades, onde as contradições entre os discursos e as práticas sociais estão sempre presentes.

A concepção integracionista, como prerrogativa e ordenamento legal, expressa através dos documentos oficiais do governo que integração “é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional,

legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade" (BRASIL/MEC, 1994, p. 18). Embora os princípios defendidos por essa política de integração buscasse a equiparação das oportunidades (normalização), a participação mais ativa de todas as pessoas com deficiência na sociedade, o respeito às diferenças e às desigualdades, o que vimos na política de interação foi o favorecimento de apenas alguns, os que se aproximavam mais das "normas". A grande maioria das pessoas deficientes permanecia excluída.

Marques (2003) nos ajuda a reforçar essa idéia, quando afirma que a possibilidade de discutir o fim da segregação, com a legitimação da permanência de alguns dentro das escolas especializadas nada mais é que reforçar a exclusão.

> [...], deslocando o discurso de uma posição de segregação total, mas caindo na cilada de manter no interior da proposta de integração parte dos sujeitos na condição de segregados, o que acaba por reafirmar uma formação ideológica de exclusão, na mesma direção da segregação total praticada anteriormente a formulação do princípio de integração (MARQUES, 2003, p. 4).

Aliás, historticizando a educação no Brasil, podemos perceber que a nossa educação é caracterizada como um privilégio para poucos e tem, historicamente, um ensino elitista, de natureza excludente, que culpabiliza o aluno pela não aprendizagem e pelas eventuais dificuldades, numa perspectiva homogeneizante. Estas concepções estão expressas, principalmente nas políticas de educação das pessoas com deficiência que se baseiam em modelos de exclusão e/ou pré-inclusivista.

Neste sentido, Jannuzi (2004) nos traz que a luta pelo acesso mais democrático a participação de todos no processo educacional gira em torno do Brasil Colônia. Movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1878) e a Revolução Pernambucana (1817), organizados por uma série de profissionais liberais, como médicos, advogados, professores, alfaiates, já expressavam sua preocupação com a educação das crianças deficientes.

A luta em defesa da igualdade entre as pessoas no sistema educacional brasileiro, bem como a universalização do ensino, vem de longa data. Os movimentos "encabeçados" por Anísio Teixeira e Paulo Freire nas décadas de

40 e 50 defendiam a educação popular, além de outros educadores que também abraçaram esta causa.

Os movimentos em defesa de direitos sociais igualitários vêm destacando a importância e premência da educação escolar das pessoas com necessidades especiais e/ou marginalizadas na rede regular de ensino por considerar que somente dessa forma as pessoas poder-se-ão desenvolver plenamente como seres humanos que são, existindo plenamente como sujeitos sociais (JANNUZI, 2004).

Com a produção de uma infinidade de documentos nacionais e internacionais, a educação brasileira, especificamente a educação especial, tem apontado para uma outra concepção de política social de atendimento às pessoas com deficiência. Há, além disso, a influência dos diretos adquiridos por essas pessoas, garantidos na Constituição Federal de 1988, que prevê em seu capítulo III, artigo 208, a educação escolar das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino e garante “o acesso obrigatório e gratuito” como “direito público e subjetivo”, a todos os níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Ademais, com as diretrizes publicadas na Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, uma outra política de atendimento às pessoas com deficiência passa a ser desenhada no Brasil, a política de educação inclusiva (KASSAR, 1999; JANNUZI, 2004; SANTOS, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, passa a trazer que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deverá acontecer prioritariamente na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas, baseadas no modelo excludente (segregação ou integração) (BRASIL, 1996). Assim, a lei passa a prescrever que a escola, de qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação.

Para Marques (2003, p.05), “o sentido do processo de inclusão, considerado dentro de uma formação ideológica inclusiva, faz com que sejam abolidos completamente os serviços segregados, para todos os sujeitos”. Em sentido geral, a política educacional inclusiva propõe metas e garante recursos

que possibilitam a educação completa de todas as pessoas independente de suas condições bio-psico-física e sócio-culturais (MANTOAN, 1998).

A concepção subjacente à deficiência dentro do discurso inclusivista é de perceber como esta é socialmente produzida. Entender a produção da deficiência como fenômeno social é identificá-la como prática social concreta e buscar entendê-la numa rede complexa de relações dentro do modelo de sociedade que a produz, dando-lhe sentido e significado.

Não temos neste estudo a concepção idealista de associar a inclusão educacional a uma lógica mecânica de inclusão social, pois sabemos que não depende só da escola resolver os problemas da exclusão proveniente das mazelas sociais. Contudo, o espaço escolar torna-se um espaço em que essas mudanças de formações discursivas de exclusão para inclusão precisam acontecer, com a possibilidade, inclusive, de junto a outras esferas sociais de provocar mudanças na realidade social.

Dentro da literatura que trata dos estudos da educação especial e educação inclusiva há diferentes visões do que se entende por inclusão e as concepções a elas inerentes. Diante das controvérsias conceituais a respeito, tomamos como referência para essa discussão a idéia de que a inclusão deve ser feita identificando de forma vertical e horizontal aos elementos associados à produção da deficiência como constructo social. Então, quando falamos de inclusão falamos de ampliação de espaço de participação das pessoas com deficiência em nossa sociedade, sem perder de vista a necessidade de resgatarmos a educação e a participação social como direito de todos, sem nenhuma espécie de preconceito ou descriminação (SANTOS, 2004).

Essa concepção de inclusão aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade-igualdade e as desigualdades, para se poder compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar, principalmente buscando combater os elementos que provocam a exclusão.

Marques (2003, p. 14) nos afirma que:

> A formação discursiva inclusiva, que faz parte da formação ideológica da inclusão, pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade. [...] Deslocar os sentidos de uma formação ideológica excludente para

> uma formação ideológica inclusiva implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua "diversidade", dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com o dado e para considerarmos todas as possibilidades da vida.

Defendemos que a inclusão educacional refere-se a uma ampliação no espaço de participação na vida social e educativa. A escola, em todos os seus graus e níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, deve estruturar-se para receber as pessoas com deficiência (MANTOAN, 1998), buscando elementos que favoreçam a construção de ações educacionais mais democráticas que respeitem as diferenças e combatam as desigualdades, fugindo de normatizações que provocam a exclusão.

A concepção inclusivista apresenta algumas facetas que a caracterizam, duas delas são essenciais para entendermos as implicações postas a esta perspectiva: a mudança sobre a concepção de sujeito, em sua diferença e diversidade humana, e a segunda representa o (re)pensar da sociedade e das instituições para atender as diferenças, garantindo a igualdade. Assim, cabe à escola, a outras instancias sociais e à sociedade criar meios de receber essas pessoas no convívio social, possibilitar seu acesso à cultura, por que sem ela o desenvolvimento tipicamente humano não acontecerá (BAPTISTA, 2004; CARRARA, 2004).

Para Silva (2000, p. 101), o espaço de convívio com a diferença ascende à chama das contradições, dos conflitos, pois na escola inclusiva "antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida". Neste sentido o autor cita o estudo de Pardo (1996, p. 54):

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, e que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Uma concepção inclusivista, que pressupõem lidar com as diferenças, com a diversidade, precisa estar em movimento. Não basta apenas aceitar as diferenças, é necessário movimentar-se, pensar-se e, acima de tudo, dialogar com a diversidade, questionar os preconceitos, lutar contra a exclusão.

> Os processo de inclusão e exclusão estão intimamente ligados. Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir. Todas as escolas respondem a diversidade de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes, [...]. (SANTOS, 2004, p. 214)

A concepção inclusiva não é a da tolerância, do respeito condicionado ao outro e, sim, o espaço dos conflitos, das contradições e, principalmente, da luta contra a exclusão e da democratização das relações com o outro. A inclusão abre espaço para que as contradições apareçam, para lutar contra a exclusão, e não para tomá-la como metanarrativa que se auto-sustenta.

Defendemos a concepção inclusiva não a tomando como um modelo ideológico que se sustenta através de um discurso, que não se contrapõe aos elementos que causam a exclusão, mas como uma possibilidade do desenvolvimento humano que se concretize nas relações dos sujeitos sociais com seus pares, com uma ação educativa e uma intervenção pedagógica que se adiante ao desenvolvimento através da aprendizagem e não que reforce déficits e valores apenas biológicos, num espaço de aprendizado onde a pessoa com deficiência possa desenvolver suas funções psicológicas superiores e apreender o conhecimento socialmente elaborado e produzido pela humanidade, e se aproprie das ferramentas necessárias à produção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento científico.

2.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

> Aos poucos, vai se delineando no atual contexto universitário brasileiro a convergência de duas tendências que antes ocorriam paralelamente, a saber: o aumento do número de pessoas com deficiência freqüentando cursos superiores e a adoção de medidas para atender às necessidades especiais destes universitários.
>
> Romeu Kazumi Sassaki, 2001.

Tratar sobre esta temática da participação das pessoas com deficiência nos ensino superior, nos faz acreditar na pertinente necessidade de trazermos, inicialmente, mesmo de forma breve, um panorama da atualidade do Ensino Superior no Brasil.

Não só no Brasil, mas em toda a América Latina, as políticas educacionais têm sido delineadas por organismos internacionais (FRIGOTTO, 1995; TORRES, 1995 e; FONSECA, 1995), como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e o Fundo das nações Unidas para Infância (UNICEF).

A compreensão das proposições presentes em cada um destes organismos nos leva a entender as políticas sociais e educacionais estruturadas para a educação na América Latina, orientadas pelo capital dos países centrais sobre a tutela do FMI, do Banco Mundial e outros órgãos internacionais que atuam em diferentes setores da realidade desses países.

Vivemos um momento marcado por mudanças profundas e contraditórias. Ao mesmo tempo em que se discute a ampliação do acesso à educação, com sua universalização, o estado globalizado e orientado pelas políticas neoliberais caminha para a redução de suas obrigações sociais numa

política de ”estado mínimo”[13]; para a privatização de empresas públicas; para a ampliação do ensino privado; para o aumento do desemprego; e, para a flexibilização do trabalho produtivo (SAVIANI, 2000).

Nesse contexto, percebemos contraditoriamente a exclusão num discurso de inclusão, pois o aumento do número de pessoas que passam a viver sem as condições humanas mínimas, essenciais à vida. Em tempo tão paradoxal, passamos a ser presas cada vez mais frágeis do discurso fatalista neoliberal, vítimas de uma globalização desigual.

A sociedade globalizada passa a ter uma relação entre os países de forma mais intensificada, com a internacionalização do capital, com a “abertura comercial”, a formação e consolidação de blocos econômicos e culturais. As políticas neoliberais tornam o conhecimento como um capital econômico e um bem comercializável. Todas as mudanças e reformas que têm acontecido nas últimas décadas do século XX e início do século XXI têm tido efeitos no interior do ensino superior brasileiro com uma série de mudanças, fruto das reformas educacionais, que transformam a Universidade brasileira de instituição social para uma organização social[14] (CHAUÍ, 2003a).

A passagem da Universidade de instituição a organização social está sendo alicerçada nas reformas do Ensino Superior brasileiro destinadas a adequar a universidade ao mercado. Assim, a universidade moderna – que entendida como ação social com autonomia e liberdade frente à religião, ao estado e outras instituições sociais, para produzir um conhecimento sobre sua

---

[13] Frigotto (1995, p. 84), trabalha com o conceito de estado mínimo referindo-se ao enxugamento das obrigações sociais do estado o colocando a serviço dos interesses da reprodução do capital.

[14] Chauí (2003a, p.2): reconhece a universidade como instituição social que precisa manter uma relação interna ou expressiva com a sociedade, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, *“uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela, entretanto as reformas do ensino superior, repaldadas pela desreponsabilização do estado, transferindo sua gestão para o mercado a transforma em organização social, e coloca a educação como um serviço não exclusivo do estado*”. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: “*1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”*.

própria lógica, por necessidades socialmente relevantes no intuito de produzir e democratizar o saber – passa a ser regulado pela lógica do mercado (CHAUÍ, 2003a). A mudança de instituição a organização compreende que a Universidade começa a trabalhar em uma outra lógica, a saber:

> a) Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito; b) A organização, ao contrário, pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social; e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais; c) a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do "meio ambiente". Donde o interesse pela idéia de flexibilidade [...].A organização pertence à ordem biológica da plasticidade, do comportamento adaptativo [...]. d) Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por quê realizar-se (CHAUÍ, 2003b, p. 3)

Concebida como propriedade de consumo, a concepção neoliberal transforma a educação em mercadoria e legitima a competição como lógica interna das instituições educacionais, delegando às Universidades um papel de estabelecer as estratégias competitivas para atuar no mercado educacional. A Universidade precisa ter finalidades radicalmente diferentes de uma empresa do mundo econômico por conta de sua gênese, natureza e função.

A instituição educativa tem que primar pelo desenvolvimento humano e social. A educação e a cultura, precisam ser tratados como um direito de todos, como referência e finalidade no quadro dos valores e interesses públicos que uma determinada configuração social faz emergir. A educação deve levar a sociedade a compreender a natureza humana. Em seu estudo, Facci (2004, p. 229) traz o pensamento de Vigotsky e Saviani sobre a natureza da atividade educativa: "a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim, a compreensão da natureza da educação deve estar pautada na compreensão da natureza humana".

Para Paulo Freire (1987), é pela educação que o homem supera sua consciência ingênua, atividade que, para Saviani (1980), não é espontânea,

pois precisa ser exercitada. Seria através da educação que homens e mulheres exercitam sua condição de sujeitos críticos, históricos, capazes de estranhar a realidade, de buscar compreender e provocar as transformações necessárias para atender as suas necessidades eminentemente humanas. Para Freire (1987), a aprendizagem acontece no coletivo, a partir dos contextos sócio-culturais dos educandos com vistas à formação da cidadania, autonomia e participação ativa na sociedade. A intervenção dos sujeitos no mundo em que estão inseridos não se da no plano objetivo ou subjetivo, mas na relação dialética entre eles, na relação que apresentam entre si e as estruturas com a própria estrutura social.

Entretanto, quando interesses econômicos e a lógica do mercado passam a gerenciar a educação e a cultura, estes são transformados em capitais sociais determinando um fim em si mesmo, e não apresentam preocupação com desenvolvimento de soluções para os problemas humanos. Cria-se na sociedade do conhecimento[15] um mercado de consumo do saber. Portanto, o consumo e o consumidor passam a valer mais que quem os produz. E quem não tem como produzir e, sobretudo, como consumir, é excluído. Assim, na Universidade transformada em organização social, nos afirma Chauí (2003b), não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, função, ou seu lugar no interior da luta de classes.

Para Saviani (2000, p.15), a educação, caracterizada como uma produção não-material, dentro da reorganização do sistema capitalista e da teoria do "do capital humano" passou a ser "concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo". Assim, a educação parece ganhar características que, a princípio, não lhe é peculiar, pois prepara sujeitos para o processo produtivo de trabalho e transforma-se em mercadoria. A educação passa a ser, nesta

[15] Neuton Duarte apresenta a sociedade do conhecimento como uma sociedade de ilusões em que se pregam: "*que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje [...]; que a capacidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a de aprendizagem de conhecimentos teóricos, [...]; [...] o conhecimento é uma convenção cultural; o conhecimento tem o mesmo valor não tendo entre eles hierarquias, [...]; os grades problemas existem em conseqüência de determinadas mentalidades. Constituindo-se uma visão idealista da educação e da sociedade".*

conjuntura neoliberal[16] que passa a influenciar os países da América Latina, uma prestação de serviços oferecida num quase-mercado (PIRES, 2004).

Nossa defesa é para que a universidade possa criar mecanismos que superem a lógica elitista, classificatória e excludente, afirmada pelo pensamento fatalista neoliberal e que possa se reconstituir a partir de preceitos democráticos com base na ampliação do acesso, nas políticas sociais de assitência educativa e na gestão democrática, viabilizando o acesso aos excluídos do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, como também, transformá-la num espaço de construção do conhecimento acessivél a todos, critíco e, acima de tudo, libertador. Faz-se necessário mudar a história da Universidade brasileira.

2.3.1 O Acesso ao Ensino Superior no Brasil

Os primeiros cursos superiores no Brasil, tiveram como marco a vinda da coroa portuguesa para o Brasil em 1808, entretanto a sua primeira expansão da-se com a modernidade, no século XX ao passo que, nas colônias espanholas da América, quando da nossa independência (primeira república), neste período já havia mais de duas dezenas de universidades (REZENDES PINTO, 2004). Em seu estudo sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, o mesmo autor atribui a morosidade para a implantação das primeiras universidades brasileira à resistência de nossos colonizadores, os portugueses, que não queriam implantar na colônia uma Universidade, cultura que perdurou até mesmo após a separação do Brasil do domínio do governo português.

Segundo Masetto (1998), mesmo antes da vinda da corte portuguesa para o Brasil, a elite brasileira, preocupada com a formação intelectual e política das novas gerações, enviava seus filhos para estudar no continente europeu, ou seja, o acesso à educação superior no Brasil desde o processo de colonização é selecionadora, excludente, está à disposição de uma minoria.

[16] Gentili (1995): Expressa a política neoliberal como uma estratégia político-econômica para a crise econômica do sistema capitalista fruto do esgotamento de acúmulo de bens iniciado a partir dos anos 60. Seria um reestruturação do capital, na tentativa de garantir suas margens de lucro e acúmulo de bens.

Mesmo no âmbito de seu surgimento, e sofremos influências disto até hoje, o acesso à Universidade tem como critério de seleção o mérito intelectual, o que, concordando com Chauí (2003b), tira da universidade seu caráter democrático e a torna um espaço de reprodução de privilégios e de acentuação das desigualdades sociais.

O Ensino Superior no Brasil caracterizou-se como um espaço de formação das elites, onde poucos, apenas os mais capazes e mais aptos, poderiam ter acesso, um espaço de cultivo ao saber que somente tinham acesso aqueles que pudessem disponibilizar recursos econômicos e tempo (WANDERLEY, 1991).

Assim, o que podemos perceber é que, como privilégio de uma minoria, historicamente não se tem repartido o acesso à educação e à universidade a todos e São Tomaz de Aquino já nos afirmava não haver nada mais desigual que tratar igualmente os desiguais. Além disso, a Universidade, por sua característica burguesa, mantinha-se afastada das transformações por que passava a sociedade nos meandros do século XX.

Uma pequena ampliação no Ensino Superior deu-se na década de 50 em conseqüência da modernização que passava a ser necessária ao país, por conta do processo de industrialização. Segundo Chauí (2003a), no Brasil a Universidade foi criada a partir de algumas finalidades:

> 1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior (CHAUÍ, 2003a, p. 2)

E ainda acrescenta,

> Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia os privilégios e a hierarquia social. No entanto, era atravessada por uma contradição entre privilégio e mérito, e essa contradição dava-lhe brechas democráticas (CHAUÍ, 2003a, p. 2)

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por uma ampla pressão da sociedade civil para que o acesso às universidades fosse ampliado

e por uma reforma universitária que favorecesse o acesso da população a essa modalidade de ensino.

Ampliação que havia existido após o Estado Novo - período em que a implantação de um regime autoritário à frente do país que através da Carta de 1937[17] inverteu as tendências democratizantes construídas democraticamente por uma assembléia constituinte em 1934 – com o suicídio de Getulio Vargas e os governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros a ampliação do ensino superior no Brasil ficou estagnada como nos mostra Ghiraldelli Jr. (2003, p.114) ao afirmar que, Jânio Quadros "no pouco tempo de gestão procurou conter a expansão do Ensino Superior e proibir a incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo um processo de publicização do Ensino Superior iniciado nos anos anteriores".

A lógica que predominou no governo dos anos de 1954 a 61 foi das políticas desenvolvimentistas, colocava a lógica da escola sobre os preceitos do mercado de trabalho.

Desta forma, os anos que sucederam a renuncia de Jânio, com o governo do presidente João Goulart, o Brasil até o ano de 1964 desenvolveu mediadas importantes tendo como preocupação as questões sociais, entre elas a educação. Em 63 o Ministério da Educação tornou público os dados da educação no Brasil mostrando o país com alto índice de analfabetismo e que só 1% da população chegava ao Ensino Superior (Ghiraldelli Jr., 2003). Neste contexto em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação, que estabelecia como obrigação do Estado investir em Educação, destinado 12% dos recursos de impostos arrecadados pela União.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003, p. 115) tal plano previa que, em oito anos, o Brasil deveria alcançar dados que diminuíssem o analfabetismo, que desse fim a exclusão da população brasileira à educação e que possibilitasse que pelo menos metade dos que terminassem o curso colegial tivessem acesso ao Ensino Superior, e nos traz que as metas qualitativas deste plano contemplavam a formação de quadros de professores com titulações para

[17] A Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do estado novo no governo autoritário de Getulio Vargas, essa carta continha uma "lei orgânica do ensino" definidas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Essa lei definia como eixo central da educação uma formação dualista, o que ficou conhecido como Reforma Capanema pregava um sistema de ensino bifurcado, com ensino público destinado às "elites condutoras" e um ensino profissionalizantes para outros setores da população (GHIRALDELLI JR., 2003).

atuar nos diferentes graus de ensino. Entre outras medidas de reformas de Base, período de efervescente movimentação popular e de grandes nomes da educação, o governo de Jango apoiado pólos movimentos trabalhistas, educadores, pelos estudantes apontavam para uma reforma do Ensino Superior que tivesse como princípio o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico, a ampliação do ensino superior (público) e a democratização ao seu acesso.

Entretanto, com o golpe militar de 1964 e a implantação da Ditadura Militar, ficou a cargo dos militares realizar a primeira reforma universitária brasileira. Os ideais dos militares desvinculavam-se totalmente das concebidas no PNE, aliás, que para os militares se aproximava das idéias comunistas e precisavam ser abolidas. Surge neste contexto vários acordos em o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for Internacional Develompment (USAID), os acordos MEC-USAID, ação que, pois fim as idéias de desvinculação da educação do mercado de trabalho e como obrigação do estado.

A Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, segundo Ghiraldelli Jr. (2003, p. 133), ampliou o ensino universitário colocando-o nas mãos da iniciativa privada, cheia de concessões, e com a abertura de cursos de terceiro grau de "idoneidade moral duvidosa. [...], tais medidas provocaram, ao longo dos anos, uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino [...]". Ao mesmo tempo em que houve uma ampliação no Ensino Superior, principalmente no ensino superior privado, o país passou a viver um período de tecnificação do ensino e de repressão política, que resultou em silenciamentos, e no outro extremo prisões, mortes e asilos políticos.

Segundo Chauí (2002a), a expansão do ensino superior no Brasil nas décadas de 70 e 80 não tinha por prerrogativa a qualidade da formação acadêmica, essa ampliação seguia as prerrogativas do acordo MEC/USAID, a partir do qual técnicos norte-americanos passaram a delegar funções à Educação brasileira, sendo que eles não faziam parte do grupo de educadores simpáticos à teoria de John Dewey, que teve como conseqüência a ampliação do acesso a esse nível de ensino, entretanto, mas de forma desorganizada e ligada ao sistema privado de ensino.

Mesmo nestas condições, a ampliação das vagas no Ensino Superior brasileiro não acompanhou o crescimento demográfico brasileiro. Os dados sobre a Educação Superior no Brasil indicam que o país apresenta um dos piores índices de vagas, o que lhe coloca numa posição extremamente desfavorável e que expressa a exclusão das grandes massas da formação universitária e das universidades brasileiras (REZENDE PINTO, 2004).

Além de acumular os dados sobre a exclusão no Ensino Superior, Rezende Pinto (2004) nos traz que a partir da década de 1970, período da Ditadura Militar e, em especial, da Reforma Universitária de 1968, houve uma expansão do Ensino Superior brasileiro. Esta foi intensificada nas últimas décadas, principalmente nos Governos de Fernando Henrique e, agora, também no governo do presidente Luís Inácio.

Ao passo em que a ampliação do Ensino Superior nas Instituições públicas, nos últimos quarentas anos, cresceu em torno de 20 vezes, no ensino privado o número é três vezes maior.

> O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino [...] (REZENDE PINTO, 2004, p. 729).

Esse dados podem nos mostrar como as políticas neoliberais que pregam a ideologia do Estado mínimo, da flexibilização do mercado e das reformas têm disseminado privatizações e mercantilização de obrigações do Estado, garantidos constitucionalmente, e que têm, como nos afirma Chauí (2003b, p.2), transformado obrigações do Estado em um Setor de Serviços não exclusivos do Estado.

Os dados nos mostram que o Ensino Superior no Brasil constituiu-se como privilégio para poucos, de modo que não podemos deixar de mencionar a negação do direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, como também aos saberes acadêmicos necessários ao trabalho científico e a produção do conhecimento. Essa realidade é, pois, constituída de mecanismos cruéis de exclusão.

2.3.2 A participação das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil

Pensando na temática da participação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em tempos de sociedades cada vez mais complexas, não podemos esquecer que essas pessoas são excluídas socialmente. Logo, também, são excluídas da universidade, enquanto instituição social, mas que neste espaço, pelo elitismo, conservadorismo e outros “ismos”, a situação tem se mostrado muito mais complexa.

Até a década de 1980, era muito pequeno o número de pessoas com deficiência que chegavam a essa modalidade de ensino, seja pelo não acesso à Educação Básica, aos serviços de reabilitação, a equipamentos e aparelhos especiais, aos meios de locomoção e a transporte coletivo, atitudes de superprotetoras da família, preconceitos e outros (SASSAKI, 2001). As pessoas com deficiência eram alijadas do acesso a direitos sociais básicos.

Segundo Sassaki (2001), o estabelecimento do ano de 1981 como ano Internacional das Pessoas com Deficiência e a década seguinte como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, serviu como motor para que movimentos de para deficientes se articulassem e tivessem mais voz, debates sobre a exclusão social vividas por essas pessoas se intensificaram. Assim, os motivos supra citados foram sendo alvos de medidas reparadoras, o que permitiu que um número maior de pessoas com deficiência tivessem acesso à Educação Superior nas últimas décadas. O aumento, contudo, de matrículas está mais associado à adaptação destas pessoas às exigências e normas estabelecidas pelas IES que permanecem quase estáticas, do que por conta de iniciativas de mudanças gestadas no interior das instituições.

De acordo com a Coordenação Geral de Planejamento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, hoje temos 9.159,357 de pessoas com deficiência inseridas no Ensino Médio, com possibilidades de ingressar no Ensino Superior. Para que o acesso, a inserção e a permanência dessas pessoas aconteçam é necessário que a universidade se prepare para recebê-las, tanto no que se refere à acessibilidade, como no que se trata de

apoios institucionais, políticas de assistência, projetos pedagógicos e preparação da comunidade universitária, com ênfase na pesquisa e na formação dos professores.

Segundo Mazzoni, Torres e Alves (2003), as ações de acessibilidade ao Ensino Superior, quando pensamos nas pessoas com deficiência, devem ser pensadas em cinco campos: o acesso, que se caracteriza pela preparação básica com a conclusão do Ensino Médio, requisito necessário para a entrada no Ensino Superior; o ingresso, provido por uma adaptação nos processo de seleção; a permanência, ou seja, criar mecanismos de assistência durante a formação universitária; a conclusão, com a ampliação quando necessária; e, o exercício profissional, onde a instituição formadora pode mediar as interações, da formação ao mercado de trabalho. Entretanto, para que essas ações se constituam, são necessárias parcerias, políticas sociais, projetos pedagógicos e, principalmente, pesquisas científicas.

A participação das pessoas com deficiência no ensino superior é uma problemática ausente nas pesquisas desenvolvidas dentro das Universidades brasileiras, pois poucos são os que se debruçam a estudar esta temática. Se houve uma intensificação do debate acerca da Inclusão das Pessoas com Deficiência no ciclo básico de ensino nos últimos anos, após 1994 – ano da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, onde reuniram-se representantes de noventa e dois governos e aprovou-se a “Declaração de Salamanca”, em que os governos presentes se comprometem com a “Educação para Todos” – poucos ainda têm sido os debates e as proposições que tratem da inclusão destas pessoas na Universidade.

Michels (2000), em seu trabalho de mestrado, apresenta um estudo realizado por DINIZ (1997), sobre as instituições de Ensino Superior no Brasil e o alunado da educação especial, desenvolvido no ano de 1993. Nesta pesquisa, o autor evidenciou que ao investigar 45 das 89 instituições ligadas ao Clube dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), somente 13 delas expressaram oferecer alguma política institucional de atendimento e democratização de acesso e permanência aos alunos portadores de necessidades especiais. Nas demais não havia preocupação em fazer qualquer adaptação ou política de assistência a essas pessoas. Isto expressa um

número pouco representativo de pessoas com deficiência com acesso ao Ensino Superior, principalmente quando comparado ao número total de pessoas com deficiência em nosso país.

No que diz respeito ao número de Pessoas com Deficiência em nossa sociedade, de acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) levanta no ano 2000 teríamos no Brasil, um país de 150 milhões de habitantes, cerca de 14,5% da população com algum tipo de deficiência. Isso nos dá uma média de 25 milhões de pessoas com deficiência.

Quando nos referimos ao acesso da pessoa com deficiência à escola, nos dados do censo escolar, publicados pelo INEP, do número total de alunos matriculados no Ensino Superior foram de 5.078, ou seja, apenas 1,1% de pessoas com deficiência. Os números falam por si só das diferenças entre o contingente de pessoas matriculadas e o número de pessoas com deficiência. Como também, do pequeno número de pessoas com deficiência que conseguem ter acesso aos cursos de Nível Superior, frente ao total desta população.

Quadro 1 - P.N.E.E. no Ensino Superior

Faixa etária	População	N° de matriculas de
18-24 anos	461.919	5.078 = 1,1%

Fonte: Censo do INEP 2003

Quadro 2 - Número de Matriculas no Ensino Superior no Brasil

Ensino Superior	Total de Matriculas	Em IES Públicas	Em IES Privadas
Nº de Alunos Nº de Alunos com N.E.E.	3.887.022 5.078	1.136.370= 29,2% 1.373 = 27%	2.750.652= 70,8% 3.075 = 73%

Fonte: Censo do INEP 2003

Os números mostram, ainda, onde estão concentradas as matrículas no Ensino Superior brasileiro, o que representa, a nosso ver, um outro obstáculo à presença das grandes massas ao Ensino Superior.

A Coordenação Geral de Planejamento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação nos traz que ano de 2004, tínhamos 3.887,022 matrículas no Ensino Superior no Brasil. Destas, 29,2% eram em instituições públicas e 70,8%, em privadas. Do número total de matrículas no Ensino Superior, 5.078 são de pessoas com deficiência, sendo que 27% delas estão nas escolas públicas e 73% no ensino privado.

Podemos perceber, então, que poucas são as pessoas com deficiência que chegam a ingressar no ensino superior, a maioria delas pela característica ainda herdada da educação especial no Brasil[18] - ensino em escolas especializadas -, pelo pequeno número que conseguem concluir o ensino fundamental e médio - o mais comum e a evasão durante esse percurso da escola -, como também, pelo escasso número de vagas e o modelo elitista e excludente do ensino superior brasileiro.

Embora as instituições não estejam passando pelas transformações necessárias e os espaços destinados a essa problemática ainda sejam restritos, as pessoas com deficiência têm ingressado nesse nível de ensino, mas ainda em pequeno número. Cada vez mais, torna-se comum confrontar-se com relatos de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação.

As instituições que não têm mudado suas atitudes frente a esse processo, criando mecanismos de assistência à participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior, têm enfrentado dificuldades junto ao acolhimento a essas pessoas, como também, seu corpo de funcionários e professores, desta forma, a não opção por um projeto político pedagógico inclusivo leva as IES a fortalecer a exclusão e legitimar as desigualdades.

[18] De acordo com relatório do INEP acerca dos dados da Educação Especial no Brasil no ano de 1998 o número de crianças que freqüentavam a escola regular era de 43.923, no ano de 2005 as matriculas chegaram a um valor quatro vezes maior 195.370, sendo que 8.381destas são no ensino médio, o que pode aumenta num futuro próximo a procura do ensino superior por estas pessoas.

2.3.3 Ações Favoráveis à Participação das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior

Embora no Brasil a participação das Pessoas com Deficiência no nível de Ensino Superior seja recente, em âmbito internacional esta área apresenta avanços significativos. Destacam-se programas desenvolvidos em países como Estados Unidos com ações de acessibilidade universal, de produção de inúmeras publicações sobre a formação técnica, administrativa e pedagógica para atender as necessidades educativas especiais destas pessoas, como também o desenvolvimento de tecnologias assistivas, comunicacionais e recursos eletrônicos que ampliam o leque de serviços às pessoas com deficiência e qualificam sua permanência e formação no Ensino Superior (SASSAKI, 2001).

Sassaki (2001) nos traz exemplos de alguns destes serviços:

> Dentre estes serviços, podemos citar: aconselhamento de pares, aconselhamento financeiro, defesa de direitos, colocação no mercado de trabalho, arranjo de transporte no campus, indicação de ledores (e intérpretes da língua de sinais, atendentes pessoais, grupos de apoio, equipamentos especiais), orientação sobre moradia acessível e recursos do campus, emissão de credencial para vagas especiais no estacionamento, anotação em braile, arranjos com serviços de saúde do campus, entre outros (SASSAKI, 2001, p. 4).

O estudo de Miclhels (2000) nos traz trabalhos desenvolvidos por universidades francesas, espanholas e portuguesas, que têm se aperfeiçoado em ações de assistência ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, apontando ser condição *sinequanon* para uma universidade manter um serviço bem estruturado de atenção ao aluno com deficiência. Principalmente na medida em que se pensa uma universidade com função social relevante, como produtora de conhecimentos, formadora, socializadora de valores e ideais básicos para a vida das pessoas.

A Espanha, através do Instituto de Integração com a Comunidade (INICO), da Universidade de Salamanca, criou um programa de informação,

assistência e assessoria às pessoas com deficiências e mantêm programas e convênios com todas as Instituições de Ensino Superior. No ano de 2005, por conta do ano das pessoas com Deficiência na Europa, foi publicada uma declaração nacional de recomendação às instituições universitárias e de apoio às instituições e órgãos educativos para o efetivo acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Ações desenvolvidas pelas IES levantam que, para criar condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência, é necessário que haja preparação dos professores, criação de serviços de apoio aos alunos, levantamento e eliminação das barreiras físicas (arquitetônicas e urbanistas), prevenção e combate a qualquer tipo de descriminação, como também, atenção especial à aquisição de equipamentos e novas tecnologias com acessibilidade digital.

Tais ações pontuam que as pessoas com deficiência que freqüentam as universidades têm encontrado diferentes problemas, como dificuldade em acompanhar as exposições dos professores, dificuldade de acesso à bibliografia de forma acessível, restrições na escolha da carreira desejada, conflitos nas relações interpessoais, precária assistência e falta de equipamentos técnicos compatíveis com suas necessidades (MAZZONI, TORRES, ALVES, 2003).

Para Mazzoni, Torres e Alves (2003), as tecnologias para ajudas técnicas compatíveis com as necessidades das pessoas com deficiência, que também serviriam como mediadores da aprendizagem de qualquer pessoa, estão sendo produzidos num ritmo muito intenso.

Entretanto, essa produção humana não chega à mesma velocidade para o acesso da sociedade latino-americana, onde a realidade das escolas e das universidades contrasta com todo esse avanço tecnológico. Este estudo nos traz os resultados de uma pesquisa feita por Mazzoni e outros (2003), que expressam o conhecimento de professores universitários sobre deficiência, associado à ajuda técnica compatível com sua deficiência. Os resultados do trabalho mostram que metade dos professores entrevistados não fez qualquer associação e, a outra metade fez apenas algumas poucas associações.

Este estudo explicita a carência de informações das universidades e seus professores no conhecimento sobre as necessidades de seus alunos com

deficiências, como também na apropriação das novas tecnologias, elementos que poderiam favorecer que os alunos com deficiência viessem a ter um maior aproveitamento em seus estudos. Para Alcantud (2000 apud MAZZONI, TORRES, ALVES, 2003), as novas tecnologias se apresentam como grande avanço nas possibilidades de equiparação de oportunidades de estudantes com deficiência no processo de aprendizagem e produção do conhecimento. E exemplificam alguns destes recursos: software para reconhecimento de caracteres, software com sintetizadores de palavras, reconhecimento de palavras, editores de texto e planilhas, lupas eletrônicas, entre outras.

No Brasil, algumas universidades públicas e privadas têm buscado se estruturar de forma que possam criar as condições possíveis para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, enquanto que a maioria delas nada ainda o fez ou buscam apenas estruturar-se à medida que surgem as necessidades.

Em relatório[19] apresentado por Valdés e outros (2005a), sobre a Integração das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil, são apresentadas algumas das IES que têm desenvolvido ações de referência para obter ambientes favoráveis ao ingresso, permanência e conclusão do Ensino Superior pelas pessoas com deficiência.

Dentre as Instituições Federais, o relatório traz destaque para a Universidade Nacional de Brasília, considerando-a uma das pioneiras nas políticas de assistência às pessoas com deficiência. As ações dessa instituição têm origem desde a década de 1980 e, no ano de 1999, foi estruturado um programa de apoio às pessoas com necessidades educativas especiais, antecipando-se inclusive às portarias ministeriais, caracterizando sua ação não como uma política social compensatória e, sim, de direito à cidadania.

Valdés e outros (2005a, p. 77), ressaltam:

---

[19] Este documento foi desenvolvido em uma parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UECE), através dos grupos de pesquisa "Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual do Ceará" e a linha de pesquisa em "Avaliação e Promoção de Ambientes Educacionais Saudáveis", do mestrado em Educação em Saúde da UFCE.

> {...]com este programa em funcionamento, a UnB consolidou uma política permanente de atenção ao portador de deficiência e assegurou sua integração à vida acadêmica, no que concerne ao ingresso e sua permanência em igualdade de condições e na equalização do acesso e uso dos espaços e instalações acadêmicas, assim como na formação de profissionais para atendimento as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, e múltipla. É um programa para todos, não apenas para os portadores de NEE [...].

As ações desenvolvidas pela UNB preocupam-se com o acesso e permanência destas pessoas na universidade. Uma série de serviços de assistência existem para prestar auxílio, como os exames de vestibular que contam com salas especiais, provas em braille, ampliadas em 100% ou superampliadas em 300%, com ledores, interpretes de sinais, gráficos adaptados e um aumento no tempo para fazer a prova. Tal trabalho tem aumentado o número do ingresso destas pessoas nos diversos cursos da UNB. Para se ter uma idéia no ano de 1999 eram 13 alunos matriculados. Em 2004, esse número é de 65, distribuídos em diversas classificações e nos mais variados cursos.

Além disso, são oferecidas aos alunos para, garantir seu desempenho acadêmico, "adaptação de recursos físicos e instrucionais, apoio de pessoal especializado, adaptação curricular, exercício domiciliar ou trancamento geral de matrícula justificado, ampliação do tempo de permanência na universidade e etc" (VALDÉS et al., 2005a, p. 80)[20].

Universidades Estaduais como a Universidade de Londrina (UEL), Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de São Paulo (USP)[21], aparecem como destaques em políticas de assistência, ensino,

---

[20] Outras Universidades Federais também são citadas por Valdés e outros (2005a), a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, entre outras, totalizando um número de 22, das 83 Universidades Federais no País, considerando o censo de 2003.

[21] A USP tem um programa denominado USP – Legal, que possui uma Comissão Permanente para Assuntos Ligados as Pessoas com Deficiência, criada desde outubro de 2001 com o objetivo de implementar políticas e ações ligadas à inclusão e à plena participação de estudantes, docentes e funcionários com deficiência em todos os aspectos da vida universitária. As atividades do programa estão ligadas à acessibilidade física universal, a quebra de barreiras atitudinais pela comunidade uspiana, bem como a sensibilização e a construção de projetos político-pedagógicos que favoreçam a igualdade de oportunidades de aprendizagens pelos seus alunos (USP, 2006).

pesquisa e extensão que favoreçam eqüidade das oportunidades e qualificação dos mediadores de aprendizagem por todos os alunos (BRASIL, 2005)[22].

A UEL criou, desde o ano de 1992, uma Comissão Permanente de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CODE) dentro do Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (PROENE), atuando nas áreas de:

> [...] análise das dificuldades e necessidades especiais, relacionadas ao desempenho acadêmico; orientações acerca das possíveis ações para eliminação/redução das dificuldades apresentadas; encaminhamento às instâncias pertinentes; assessoria ao colegiado de curso na definição das ações concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e à adaptação do aluno; acompanhamento da evolução do caso e encerramento: quando da colação de grau do aluno. Outros procedimentos eventuais são realizados, mediante necessidades emergentes, tais como: a elaboração de pareceres; contato com familiares; integração com outros profissionais; assessoramento por ocasião do vestibular; produção e distribuição de materiais informativos acerca da diversidade. (VALDÉS et al., 2005a, p. 70).

Esta instituição destaca-se por ter implantado um sistema que se preocupa com todas as fases apresentadas por Mazzoni, Torres e Alves (2003), estruturando-se de forma que possa pensar no acesso, ingresso, permanência, conclusão e mediação destes sujeitos com o mercado de trabalho, onde deverão desenvolver suas atividades profissionais com competência na função que se inseri.

Encontramos nos estudos de Vitaliano e Oliveira (2005) e de Oliveira e Manzini (2003), resultados de pesquisas desenvolvidas dentro da UEL sobre adaptações curriculares, acompanhamento pedagógico para alunos e professores, bem como levantando a percepção dos estudantes com deficiência acerca do acesso à universidade através das políticas oferecidas. O resultado da pesquisa mostra a satisfação dos alunos com as ações desenvolvidas, como também fortalece a necessidade de que as instituições de nível superior desenvolvam planos políticos pedagógicos que possam subsidiar

[22] Outras Universidades Estaduais como a de Maringá (UEM), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) são citadas no relatório como instituições que tem procurado desenvolver políticas de assistência ao ingresso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior.

professores e estudantes especiais quanto aos recursos ou estratégias necessárias a esse processo.

Outra IES que vem desenvolvendo ações significativas nesta temática, até pela área que ocupa, já que os exemplos mostrados anteriormente estão localizados nas regiões sul e sudeste do país, é a Universidade Estadual do Ceará (UECA), local onde os grupos de pesquisa aqui citados anteriormente produziram o relatório que utilizamos como referência para nossa pesquisa sobre a inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro, bem como dos programas que as universidades vêm construindo.

Em tal instituição, diversos estudos estão sendo desenvolvidos no estado do Ceará acerca do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, dentre os quais destacamos os estudos de Oliveira e Manzini (2003); Valdés e outros (2003a), Valdés e outros (2005a) e trabalhos de pesquisa e dissertações de mestrado defendidas sobre o tema. Os trabalhos voltam seu olhar para investigar as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas para integração plena das pessoas com deficiência no Ensino Superior e todos são unânimes em afirmar que para que esta integração plena aconteça faz-se necessário que as IES constituam um projeto pedagógico para uma universidade inclusiva.

Lima, Valdés e Sampaio (2003 apud VALDÉS et al., 2005), em estudo feito sobre a inserção de alunos com deficiência no ensino superior em Fortaleza, nos trazem que antes de se inserirem em universidades privadas as pessoas com deficiência tentaram entrar em instituições públicas e não conseguiram. É necessária uma observação a este respeito, por duas razões: primeiro, pelo grande número de pessoas com deficiência estarem inserindo-se no ensino superior privado, 70% das matriculas estão neste setor; segundo, pelo baixo número de instituições privadas[23] que aderiram a programas e

[23]Embora ainda sejam poucas, as IES privadas não estão ficando fora deste movimento, pois embora em pequeno número, encontramos em relatórios, anais de eventos científicos e no estudo de alguns autores, iniciativas de algumas instituições dessa natureza, a preocupação com a acessibilidade ao Ensino Superior pelas pessoas com deficiência, e podemos destacar aqui os trabalhos desenvolvidos pela Pontifica Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas), Universidade do Norte do Pará (UNOPAR), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (VALDÉS et al., 2005a). E, ainda, a Universidade Candido Mendes (SOUZA e SANTOS, 2005) e a Universidade do Vale do Itajaí (FANTINI et al., 2003).

serviços que possam favorecer a permanência e a formação de qualidade a estas pessoas.

2.3.4 A Formação e o Apoio aos Professores frente ao acesso das Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior

As políticas de assistência à inserção e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior e as pesquisas mostradas nos diversos estudos supra citados apresentam uma série de atividades consideradas como centrais no processo de acessibilidade e equiparação na igualdade de oportunidades de aprendizado e formação qualificada, entre elas, uma que parece ser condição *sinequanon,* é a política de capacitação dos professores e de assistência pedagógica.

Valdés e outros (2005a), ao falar das atividades essenciais às políticas de acessibilidade, afirma:

> Um aspecto que deve ser considerado no que diz respeito à permanência de alunos com NEE nas universidades, está ligado ao fato da literatura pesquisada apontar para necessidade de apoio pedagógico especifico a estes alunos e seus professores (VALDÉS et al., 2005a, p. 68),

Michels (2000) apresenta o estudo feito por Juliana e Collaço (1999), que destacam como barreiras para a aprendizagem de oito alunas surdas, matriculadas no Ensino Superior, as dificuldades apresentadas pelos professores na comunicação, na metodologia de ensino e no processo avaliativo, destacando a medida da inserção da intérprete como importante na mediação da aprendizagem das alunas, embora não descartem a importância da qualificação do professor para se comunicar e inserir outros dispositivos em sua docência com as alunas surdas. Valdés e outros (2005a) nos traz, também, um estudo desenvolvido por Fernandes e Madureira (2004) que, ao acompanhar dois alunos dislexos, encontraram na resistência e na falta de

preparação dos professores um dos maiores desafios para o aprendizado dos estudantes.

Corroborando com estas pesquisas, o estudo desenvolvido por Glat e outros (2005), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), após a implantação de sistema de cotas no vestibular para pessoas com deficiência e melhorada as estrutura arquitetônica da universidade, tornando-a mais acessível, mostra que as barreiras físicas não são as únicas e principais violências sofridas pelas pessoas com deficiência e apontam para a necessidade de mudanças nas concepções da universidade sobre a formação acadêmica e principalmente práticas que alterem comportamentos e barreiras atitudinais frente a estas pessoas. A concepção pejorativa da comunidade universitária (assistencialista e excludente) caracteriza-se, como nos traz Bourdieu (1989)[24], em violência simbólica.

O estudo nos mostra que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência configurar-se-ão nas relações interpessoais, na atitude das pessoas e no que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre as discussões e debates acerca do quadro que configura a participação do aluno com deficiência no Ensino Superior. Estes sujeitos, em sua maioria, mantinham-se distantes dessa discussão.

Entendendo que as concepções são produzidas no plano social, nas interações pessoais e internalizadas, faz-se necessário construir um outro tipo de relação dentro do contexto universitário e social de relações com a diversidade. A mudança de comportamento, de atitude, só se dá pela educação, pela formação. Assim, é necessário pensar na formação da comunidade universitária para lidar com a complexidade humana, a diversidade.

As ações de apoio e formação do professor se dão no âmbito da dimensão pedagógica (o conhecimento sobre alunos com deficiências, o desenvolvimento de adaptações, flexibilizações e inovações curriculares, o estudo de casos, a socialização de experiências exitosas, a apropriação das

[24] A violência simbólica é expressa na imposição "legítima" e dissimulada da cultura, em que o dominante impõe sua cultura ao dominado, provocando uma interiorização passiva da cultura dominante. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

teorias da aprendizagem, de técnicas didáticas e métodos de ensino e avaliação); na dimensão instrumental (o uso de equipamentos, a apropriação das novas tecnologias e de tecnologias assistivas); e, numa dimensão crítica (a reflexão sobre sua ação docente, o reconhecimento de sua prática eminentemente política e libertadora e a compreensão de sua intervenção como uma prática social e em uma prática social concreta).

Contrapondo esta afirmativa, não a colocando em pontos antagônicos, mas ampliando a relação sobre a formação de professores, os estudos de Michels (2000), Fantini e outros (2005), Oliveira e Manzzini (2005), Valdés e outros (2003b; 2005a) afirmam que, embora a formação do professor seja estratégica no processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, para o processo se efetivar plenamente faz-se necessário um projeto pedagógico institucional. As IES precisam dispor de políticas institucionais que apontem para ambientes universitários favoráveis em sua totalidade, no plano material-simbólico para a democrarização do acesso e permanência a suas estruturas acadêmicas.

Mazzoni, Torres e Alves (2003), ao discutir a preocupação que as universidades devem ter no combate à exclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, especialmente sua permanência dentro do contexto da formação universitária, nos traz que:

> A situação de permanência tem que estar necessariamente associada a determinadas condições, tais como: a preparação dos docentes, a existência de serviços de apoio aos alunos, detecção e eliminação das barreiras físicas (arquitetônicas e urbanistas) e o combate e a prevenção às barreiras atitudinais (MAZZONI, TORRES e ALVES, 2003, p. 1).

Pensar uma universidade comprometida com a quebra de paradigmas excludentes, constituídos historicamente – pois vale ressaltar que a história, por reconhecer as possibilidades de mudança – é pensar num espaço de políticas sociais construídas democraticamente. A construção de uma universidade aberta à diversidade, diferente da universidade que temos dá-se a partir de debates, tomadas de decisões, construção de conhecimentos, sistematização de experiências e construção de um plano político-pedagógico

que tenha como utopia a construção de um espaço capaz de garantir o exercício efetivo da cidadania às pessoas em suas diferenças e, não, em pensar que ela se democratiza sozinha.

2.3.5 Iniciativas Públicas e Ordenamento Legal para a Participação das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior

Embora sejam poucas, existem algumas iniciativas públicas para estimular o debate sobre a educação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, sejam elas através de organização de encontros ou pela elaboração de decretos-lei e a criação de políticas públicas. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, desde 1995, vem promovendo Fóruns Nacionais de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Estes encontros têm por princípio sistematizar um espaço de debates e tomada de decisões acerca dos portadores de necessidades especiais, envolvendo as ações das Instituições de Ensino Superior em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No centro das discussões, feitas pelos representantes das IES e os membros do Ministério da Educação aparece o debate sobre o ingresso e a permanência do portador de necessidades especiais nas universidades. Este Fórum, que a princípio não interessou muito às IES, parece crescer cada vez mais. Segundo Michels (2000, p. 09), a cada ano vem crescendo o número de universidades que participam dessas discussões, ou seja, em 1995 “no primeiro fórum, houve a participação de 29 universidades; no segundo, 55 e, no terceiro, participaram 75 universidades”. A temática, seja pela legislação ou pelo confronto direto com a presença das pessoas com deficiência no Ensino Superior, tem envolvido cada vez mais as IES.

O próprio Ministério da Educação, através do Governo Federal, vem elaborando uma legislação específica que leve as IES a se prepararem para receber as pessoas com deficiência em sua estrutura acadêmica. O Ministério da Educação (MEC) determinou, em 27 de dezembro de 1999, através da Portaria número 1.679, que as instituições de Ensino Superior

gerem as condições adequadas para o acesso de pessoas com deficiência (sensoriais, físicas ou mentais) às suas instalações.

De acordo com essa Portaria, a partir de março de 2000, essas condições fariam parte dos requisitos a serem avaliados pelas comissões de especialistas do MEC para autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação (BRASIL, 1999). Percebe-se que, a partir dessa determinação, algumas instituições de Ensino Superior têm criado comissões de acessibilidade para prestar uma assistência especial às pessoas com deficiência. Entretanto, na maioria das vezes, essas comissões não conseguem atender em sua totalidade às necessidades destas pessoas e, em muitas outras, as iniciativa permanecem ausentes.

Em 7 de novembro de 2003, o Conselho Federal de Educação revogou a Portaria de 27 de dezembro de 1999 e passou a vigorar a Portaria nº. 3.284, que busca ajustar as normas de atendimento às pessoas com deficiência às recomendações da LDB 9.394, de 1996, levando em conta as necessidades de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso e permanência no Ensino Superior, estabelecendo requisitos de acessibilidade como critério para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições (BRASIL, 2003).

As resoluções 1.679, de 27 de dezembro de 1999, e a resolução nº. 3.284 de, 7 de novembro de 2003, avançam bastante em comparação a primeira resolução, de 24 de fevereiro de 1981, do Ministério da Educação (MEC), em relação a uma atenção especializada a estas pessoas.

Essa última resolução tinha como recomendação única a dilatação do prazo máximo em 50% do curso para que estes pudessem concluir seus cursos. A resolução 3.284 traz, além da recomendação de dilatação do prazo, quando necessário, também a necessidade das universidades promoverem a acessibilidade universal (arquitetônica e urbanística), o oferecimento de atendimento técnico especializado com salas de apoio pedagógico, tecnologias assitivas, profissionais especializados, adaptações curriculares e mecanismos de avaliação diferenciados e qualificação dos professores (BRASIL, 2005b).

Além de regulamentar, o Governo Federal tem incentivado, embora destinando recursos ínfimos frente às necessidades, às IES para incrementar programas e a fazer alterações em sua estrutura física que possam favorecer a

inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior através de programas e projetos sociais. O Relatório do Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAL) traz que o Brasil, nos últimos anos, vem realizando esforços para democratização do acesso ao Ensino Superior pelas maiorias historicamente excluídas deste nível de ensino, considerando esta ser uma das Políticas Estratégicas da Secretaria de Educação Superior (SESU) (VALDÉS et al., 2005).

Entre as ações do Governo Federal – publicação de portarias e decretos, financiamentos através do Ministério da Ciência e Tecnologias, do Programa de Apoio a Educação Especial (PROESP) – que têm apoiado financeira e tecnicamente núcleos de pesquisas em universidades públicas e outros programas sociais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destaca-se o Programa de Acesso a Universidade (INCLUIR), destinado a promover a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior[25] (VALDÉS et al., 2005).

Treze Universidades Federais tiveram seus projetos aprovados junto ao Programa Incluir, em edital público lançado pela SESU[26]. Dentre os projetos aprovados constam iniciativas para programas de acessibilidade, compra de equipamentos e modernização de bibliotecas com aquisição de acervos acessíveis a todos e a criação de programas de acompanhamento à inclusão no Ensino Superior (BRASIL, 2005c).

---

[25] Esse programa se apresenta como desdobramento ao decreto presidencial de 2004, que dispõe sobre acessibilidade nos prédios e espaços públicos, lançado através de edital público, para que as Universidades Públicas Federais concorressem a financiamentos de projetos que tivessem como finalidade a criação ou consolidação de Núcleos de Ação Inclusiva nas IFES, bem como que favorecesse a reformas estruturais (acessibilidade), aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos, e ainda estimulassem as discussões dentro das Universidades acerca do paradigma da Inclusão no Ensino Superior.

[26] Dentre as Universidades contempladas pelo programa temos: A Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG); **Universidade Federal da Bahia (UFBA);** Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e, Universidade Nacional de Brasília (UnB). (grifo do autor)

3 O MOVIMENTO METODOLOGICO

> [...] a visão de mundo do pesquisador e dos sujeitos sociais estão implicados em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho (MINAYO, 1999, P. 21).

3.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DO REAL

A necessidade de entender os elementos objetivos e subjetivos presentes nas concepções dos professores dos cursos de graduação em Educação Física sobre pessoas com deficiência e sua inclusão nos cursos de graduação desta área, nos leva a adotar a abordagem qualitativa para esta pesquisa (TRIVINOS, 1987; MINAYO, 1999; DEMO, 2000). Esse exercício de apropriação e interpretação deste fenômeno não pode resumir-se a uma descrição de fenômenos, mas deve, sim, buscar uma interpretação dentro de um contexto histórico, social, político e econômico em que está inserido na realidade.

Desta forma, as pesquisas qualitativas caracterizam-se como:

> [...], aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações e as estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (cf. MINAYO, 1999, p.10).

Nesta linha de raciocínio, a pesquisa é entendida como a atividade básica de indagação dos problemas de relevância pública em nossa sociedade e a metodologia assumida representa:

> [...], o caminho e o instrumento próprios de abordagem da realidade [...], a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 1999, p. 22).

A pesquisa qualitativa se interessa por investigar não apenas a extensão do fenômeno, sua profundidade horizontal, mas também verticalmente, sim, percebendo de forma dialética e não linear a intensidade do fenômeno (TRIVINÕS, 1987; DEMO, 2000). Desta forma, é uma atitude de aproximações sucessivas na realidade que nunca se esgota, fazendo um processo de aproximação e confronto de teorias e dados eminentes do contexto pesquisado.

Os caminhos e processo de construção desta pesquisa levam em conta aspectos como: o contexto complexo, contraditório e em permanente mutação, passível de transformação em que o grupo pesquisado se constitui, logo um contexto histórico; a complexidade da problemática das relações estabelecidas entre o modelo de sociedade vigente e o contexto da exclusão das pessoas com deficiência; as implicações das trajetórias de formação e construção dos saberes dos professores; bem como as reflexões construídas em minha atividade acadêmica, tecidas na atuação pedagógica, nas análises críticas de mundo enquanto sujeito cidadão e educador de pessoas com deficiência.

Para tanto escolhemos o caminho teórico-metodológico da abordagem qualitativa e das Representações Sociais para investigar as problemáticas postas em questão neste estudo. Moscovici (1978), ao comentar sobre a teoria das representações sociais expressa que a teoria deve estudar:

> [...] os grupos de sociedade em relação à situação posta, a partir da captação de elementos extraídos da opinião, da atitude e do estereótipo de indivíduos que tem inscrição social em um ou mais grupos sociais, [...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no curso das comunicações interpessoais [...].

Através das Representações Sociais os sujeitos manifestam sentimentos, palavras, condutas e valores simbolicamente, mediante o uso de palavras e de gestos, construídos sócio-historicamente, expressando uma prática social e histórica da humanidade (FRANCO, 2004). Neste sentido, a escolha da abordagem qualitativa dar-se por sua condição indispensável para a superação do observável e do quantificável, em vias de buscar menos uma

generalização e mais um aprofundamento, uma maior abrangência no real a partir da abordagem das Representações (MINAYO, 1999).

A tentativa de articular uma análise sobre o contexto, a história e as contradições presentes nesta temática de pesquisa para compreender o contexto de produção das representações sociais de professores vem ser uma maneira de aprofundar os estudos acerca dos fenômenos sociais, culturais e políticos, não com o objetivo de tornar sublime o real, ou simplesmente denunciar, descrever e constatar uma realidade, pelo contrário, pretende-se aqui compreender o fluxo do movimento, apreender as contradições postas desta prática social com vias a sua superação, objetivando a transformação da realidade (KOSIK, 1976).

Portanto, buscou-se neste estudo investigar e mapear as concepções de deficiência presente nas representações dos professores de educação física nos cursos de graduação que possuem alunos com deficiência, procurando compreender o contexto objetivo e subjetivo de suas produções e os seus nexos coma as práticas pedagógicas adotadas. Com isso o sistema de relações presentes nessas representações será buscado essencialmente por suas expressões de significado e intencionalidade, saído da superficialidade em que se apresentam os fenômenos e buscando sua essência.

Segundo Farias (2005, p. 49), na pesquisa qualitativa, “o significado e a intencionalidade são de fundamental importância, pois eles são resgatados na análise dos autores participantes; estes vistos como sujeitos sociais e da pesquisa”. Neste caso o objeto não é tratado como “coisa” e isolado não temos a pretensão de controlar externamente todas as suas variáveis. A relação sujeito-objeto estabelece neste sentido um contexto rico em relações de troca, de intercâmbio carregado de subjetividades e racionalidades, o que expressa a ciência fora da neutralidade. Essa relação representa uma das características da Ciência Social denominada por Minayo (1999) de identidade entre o sujeito o e o objeto da investigação.

Essa referência coloca a pesquisa num patamar que o diferencia do paradigma adotado muitas vezes pelas ciências naturais para a compreensão da realidade humana, que busca muitas vezes expressar uma neutralidade na ciência, entretanto, nenhuma pesquisa é neutra (MINAYO, 1999). Assim na pesquisa sujeito e objetos se relacionam dialeticamente construindo uma via de

mão dupla. Logo, quando pensamos nesta pesquisa entendemos não só o objeto da pesquisa como produção histórica, mas também os sujeitos nela envolvidos, pesquisador e investigados.

> Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (MOSCOVICI apud FRANCO, 2004, p. 171).

Portanto, ao tomamos com referencia para este estudo à abordagem das representações sociais, tentaremos interpretar os discursos dos sujeitos a partir do contexto de sua produção histórica, social e simbólica, rompendo com a dicotomia sujeito-objeto. Com isso investigaremos o contexto objetivo e subjetivo de produção das representações dos professores acerca das pessoas com deficiência. Desta forma, os professores desta pesquisa serão encarados como sujeitos históricos que se aliena, reproduz, pensa, se liberta, produz, criar e transforma sua práxis pedagógica, suas representações, o conhecimento, a cultura e a sociedade, nestes sentido os professores, assim com a universidade e a educação estão a serviço da sociedade (FACCI, 2004).

Sobre a falsa alegação de que as representações sociais expressam apenas uma fala, gesto e sentimento, mas que efetivamente esta desvinculada do que se faz, construindo entre estes um abismo intransponível, nem a psicologia tradicional e nem a sociologia tem explorado elementos essenciais para a compreensão e transformação destas representações. Franco (2004) e Minayo (1994b) buscam explicitar relações entre Representações Sociais, Ideologia e Consciência e seus respectivos conceitos. Para estas autoras, esses temas podem quando associados levar o pesquisador a melhor entender os estudos das Representações e mais, a perceber núcleos positivos de transformação e resistência na forma de conceber a realidade, ou seja, as representações nos levam a perceber elementos que expressam as tradições, mas também a necessidade de mudanças, de superação.

Essa possibilidade de mudança, da criação de proposições para a transformação da realidade nos leva a discutir a necessidade de afirmar o estudo das representações sociais em busca de recuperar o concreto, de

ultrapassar as idéia de elaborações mentais e simbólicas apenas como trabalho cognitivo e conceber essas representações como produto material e simbólico advindo das relações do homem com a natureza e seus pares, não de forma passiva, mas, significando cada uma destas relações no processo de internalização da cultura.

Para tanto adotamos neste trabalho a dialética com categoria de explicação do contexto de produção e das representações sociais, buscando ultrapassar o caráter ideológico das idéias, dos conceitos e das representações[27]. Os conceitos de totalidade e contradição serão elementos centrais para a compreensão das representações, sua localização histórica, material e simbólica, com também para a possibilidade de sua reconstrução.

As concepções dos professores, não são neste estudo, tomadas como categorias subjetivas. Subjetividade e objetividade apresentam aqui uma relação dialética que precisam ser entendidas para que possamos compreender as concepções presente nas representações dos professores como forma de perceber e atuar na realidade construída sócio-historicamente.

[27] Para o pensamento marxista ideologia reflete os interesses de grupos dominantes, como maneira de perpetuar sua dominação e privilégio [...] (JOHNSON, 1995, p. 126).

3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na busca de mapear e apreender as concepções de deficiência e de políticas de educação especial dos professores de educação física que trabalham nos cursos de graduação e os nexos destas com suas práticas pedagógicas adotamos a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico metodológico para o estudo deste objeto de pesquisa. Essa decisão de trabalhar inicialmente com a abordagem qualitativa e depois de valorizar o estudo das representações sociais como categoria analítica na área da educação, baseia-se na tentativa de construir uma contra-hegemonia aos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais de abordagem científica, bem como, construir um pesquisa sustentada na interação entre pesquisador e objeto na elaboração conjunta do conhecimento.

A abordagem do real através da teoria das Representações Sociais pode ser considerada ingrediente indispensável para a melhor compreensão, de uma maneira mais ampla para a sociedade do conhecimento, não apenas para a educação, de toda a sociedade e sua conformação (FRANCO, 2004). No entanto não é nossa pretensão esgotar neste trabalho, até pela complexidade que tem a temática, toda a história e as bases que dão sustentação a teoria das Representações Sociais. Entretanto, é necessário conhecer um conjunto de autores e idéias fundamentais para a compreensão dos elementos centrais da teoria e da abordagem aqui adotada.

Servo (2001) aponta que os primórdios do conceito de representação social surgem com o sociólogo Durkheim. Ele empregou pela primeira vez o termo representação coletiva, por volta de 1897, para tentar apontar e identificar a primazia do social sobre o individual. Para esse autor as representações, estão exteriores ao indivíduo e exercem uma coerção sobre as consciências individuais, tendo grande valor.

Em relação ao pensamento teórico de Durkheim, Minayo (1994b) aponta alguns autores que trabalham seguindo essa perspectiva e que advogam a favor das teses defendidas por ele. Entretanto, a autora tece críticas ao olhar

positivista e ao poder de coerção atribuído por suas idéias da sociedade sobre os indivíduos, respaudando-se na sociologia compreensiva, na abordagem fenomenológica e por várias correntes das ciências sociais. O ponto de vista marxista sobre as teórias de Durkheim é de que “[...] a visão durkheimiana elimina o pluralismos fundamental da realidade social, em particular as lutas e antagonismos de classe” (MINAYO, 1994b, p. 92).

Para Servo (2001), as representações sociais foram criadas com a preocupação de romper com as teorias fundamentalistas e positivista, dando uma real compreensão da realidade social vigente. Para tanto, os autores que o construíram, tiveram uma preocupação, que ele fosse dinâmico e explicativo ao mesmo tempo. Percebemos que Durkeim expressava-se através das Representações Sociais para explicar uma sociedade menos complexa, enquanto Moscovici se volta para as sociedades modernas “[...] caracterizada por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem” (MOSCOVICE apud SERVO, 2001, p. 107).

Minayo (1994a, 1994b, 1999) trabalha o conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica, ampliando o debate acerca da temática em questão. A autora faz uma análise de como essa expressão pode ser compreendida, para além da concepção de Durkheim, tomando como base outros teóricos, a exemplo de Marx, Weber e Schutz, mesmo que estes não tenham explicitamente trabalhado com esse conceito. A partir desses autores constrói-se uma tentativa de tratar as influencias recíprocas de estrutura social e sujeito na noção sobre as Representações Sociais. A reflexão se expressa no sujeito ativo construtor do mundo diante de suas condições materiais, e não só na reprodução do próprio sistema social.

3.2.1 A abordagem dentro da Teoria das Representações Sociais

Este estudo tem como referência e perspectiva de pesquisa dentro das teorias da Representação Social de Moscovici, uma abordagem que compreende as representações sociais enquanto forma de discurso proveniente de uma prática social de sujeitos socialmente situados, histórica e

culturalmente (; SPINK, 1993; MINAYO, 1994b, 1999; SÁ, 1998; FRANCO, 2004). Difere-se de outras possibilidades de abordagem das representações sociais, como podemos perceber em Sá (1998, p. 63 apud JODELET, 1984, p. 365):

> [...] delineia-se no interior [...] das representações sociais pelo menos seis diferentes perspectivas de estudo: 'uma primeira perspectiva se relaciona a atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação [...]; uma segunda perspectiva acentua os aspectos significantes da atividade representativa [...]; uma terceira corrente trata a representação como forma de discurso [...]; uma quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração [...]; para um quinto ponto de vista, o jogo das representações intergrupais determina a dinâmica das representações [...]; enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre reprodução de esquemas de pensamentos socialmente estabelecidos.

Podemos perceber diferentes tradições e olhares sobre o trabalho científico dentro das formas de conceber a pesquisa em representações sociais. Desta forma, nossa abordagem sobre as representações sociais, não pretende moldar-se a uma destas abordagens, mas constituir argumentos teóricos que expressem as possibilidades da filogênese e ontogênese de origem das representações sociais, com base num olhar da sociologia clássica. Parte da idéias de que as representações são constituídas a partir da significação pelo individuo das relações sociais historicamente constituídas, partindo de uma prática social situada.

Para Weber (apud MINAYO, 1994b, p. 94) "não são as idéias, mas os interesses materiais e ideais que governam diretamente a conduta do homem [...]". Com isso o autor alerta para a necessidade de se conhecer, em cada caso, seu contexto e os fatores que contribuem para determinar cada fato social. Tomamos aqui a idéias de que a consciência não pode exercer um poder determinante sobre a realidade concreta, entretanto, esta também não se constitui apenas como reflexo da objetividade material, mas, pela significação das atividades humanas no processo de internalização das relações do homens com seus pares e com a natureza.

Portanto, ao estudar as representações, reiteramos que "em primeiro lugar, é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos

estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa ‘análise contextual’ (FRANCO, 2004, p. 2)”, entendendo a herança cultural produzida pelos sujeitos. Isso porque se entende que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que nos reflete diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais (FRANCO, 2004, p. 2).

É necessário compreender e considerar que as Representações Sociais refletem condições contextuais dos sujeitos que as elabora. Seu pensamento advém da significação de uma situação que expressam sua condição sócio-econômica, bem como, cultural. Daí a necessidade de buscarmos conhecer o sujeito concreto, sua história de vida, condições de existência social e educacional. É preciso levar em conta as Representações como manifestações de sujeitos históricos para uma efetiva apreensão da realidade concreta.

No que se refere ao pensamento marxista Minayo (1994b), apresenta como Marx vê os elementos por ele tratado, “consciência e matéria”. Para esse autor, a vida material precede o mundo das idéias, numa relação dialética onde “as circunstâncias fazem os homens, mas os homens fazem as circunstâncias”. Com isso podemos perceber que as idéias expressas pelo pensamento marxistas não são rígidas a ponto de tornar-se mecânica na determinação das condições materiais sobre a consciência humana. O princípio dialético serve como referência para compreender os processos de construção social do conhecimento.

Segundo Minayo (1999), a pesquisa é a atividade básica das ciências, sendo sempre uma tentativa de aproximação da realidade que nunca se esgota. Concordando com a autora, considero que a perspectiva da abordagem dialética é a mais adequada para os fins desta investigação. Esta perspectiva abarca o sistema de relação que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito e também suas representações sociais, constituídas por suas vivências plenas de significados. O processo social é aqui entendido tanto por suas determinações múltiplas, sempre históricas, quanto por transformações promovidas pelo sujeito.

Coadunam-se assim, marcos teóricos advindos das tradições marxistas e compreensivas, numa tentativa de maior e melhor aproximação aos

complexos fenômenos humanos, desta feita não reduzidos a um único registro fragmentário. Para Minayo (1999, p. 86), citando Demo, a metodologia dialética privilegia: a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários.

Franco (2004) afirma a valorização das representações sociais como categoria analítica, apontado que significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais. Sendo assim, "não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade (FRANCO, 2004, p.1).

As representações Sociais para as Ciências Sociais "apresentam-se como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questinando-a" (MINAYO, 1999, p.89). Com isso, elas são elaborações mentais construídas sócios e historicamente, que expressam uma prática social e histórica da humanidade, numa relação dinâmica, complexa e explicativa. Assim, o estudo das representações reflete a expressão especifica de um pensamento social.

Oliveira (2004, p. 17) expressa como Moscovici vê a presença das Representações Sociais em nosso cotidiano "[...] circulam, cruzam-se e cristalizam incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro". Com isso as representações sociais são produzidas de diferentes formas e são sociais porque nossa gênese é social. Seus significados são produtos da significação da realidade feita pelos indivíduos, sendo expressa através da linguagem.

Para Minayo (1994b, p. 108), "as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais". Ao citar Marx essa mesma autora apresenta a linguagem como sendo o principal mecanismo de manifestação da consciência "a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e existe também para mim mesmo" (MARX apud MINAYO, 1994b, p. 108). As

mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão ancoradas na situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Minayo (1999, p.175) também expressa e reforça a idéia da linguagem como mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais e ao citar Baktin, para quem a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Sendo que, cada contexto histórico ganha um repertório próprio de discurso influenciado pelo contexto sócio-histórico, que compreende as relações de produção e a estrutura sócio-política. E ainda subsidiada por Baktin afirma que, por sua vinculação dialética com a realidade, a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa.

Na verdade, a autora citada já nos chamava a atenção para o fato de que a construção das Representações Sociais implica necessariamente a reconstrução de toda uma trajetória de filiações ideológicas (ou tradições), fazendo uma análise contextual e sócio-histórica. Ela destaca abordagens sociais e históricas que romperam com as estratégias do positivismo e as insuficiências de macro e microteorias sociais. Sendo assim a pesquisa como atividade básica da Ciência e o desafio do conhecimento passam pela necessidade de buscar adesão a referenciais teórico-metodológicos que possam contribuir para pensar as problemáticas sociais no geral, e as educativas em específico.

3.2.2 A pesquisa em educação, as implicações das concepções nas práticas pedagógicas dos professores e os critérios para a pesquisa em Representações Sociais.

Não podemos perder de vista que este trabalho trata da análise dos problemas educacionais brasileiros, utilizando como referência a teoria das Representações Sociais, investigando os discursos dos professores que tratam com pessoas com deficiência nos cursos de formação acadêmico-profissional em Educação Física. Isso envolve o debate sobre concepções, políticas sociais de educação especial e pessoas com deficiências, expressas no discurso destes professores frente à inserção do deficiente no ensino superior.

Assim, as representações sociais são importantes instrumentos de investigação das concepções e da prática pedagógica dos professores, que refletem indicadores importantes de sua prática social. Segundo Oliveira (2004, p. 16), “as práticas desenvolvidas na escola constituem o lócus de construção de sua práxis pedagógica, sendo relevante sua experiência de vida e o cotidiano escolar”. Ainda segundo esse:

> […], o professor em sala de aula, traz suas próprias representações, algumas elaboradas ainda no seu processo de qualificação e outras derivadas de sua experiência direta com as condições materiais do exercício profissional (PEDRA, 1997 apud OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Essa afirmativa faz solidificar nossa opção epistemológica de compreender as representações sociais a luz das relações dialéticas entre as condições materiais (as estruturas e o contexto em que o sujeito está inserido) e o pensamento social individualizado (significação e conversão da cultura).

A partir desta compreensão do estudo das representações sociais podemos dizer que a partir de suas representações (interioridade e exterioridade) os professores podem não apenas nos inferir sua concepção de mundo, como também expressar sua prática social. Segundo Franco (2004, p. 171), “isso conduz à percepção das representações sociais como importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos […]”.

Podemos perceber também na afirmativa de Freitas (2002) a importância do estudo das representações dos atores sociais envolvidos no processo educativo para compreender os caminhos e as estratégias construídas neste espaço:

> Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades [...], do lado do professor, afetam o próprio envolvimento destes com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha em sala de aula (FREITAS, 2002, p. 313).

Embora, a preocupação deste autor não tenha sido em destacar uma teoria para investigar as concepções e representações do professores, mas em explicitar as implicações das representações construídas pelo professor em

sua prática pedagógica - tendo com referência os “juízos de valor” construído no processo ensino-aprendizagem - percebe-se a importância de pesquisar as representações construídas nas experiências pessoais, na formação inicial e/ou no próprio contexto da prática (experiência) do professor. Desta forma, as representações influenciam na construção das estratégias constituídas pelo professor para o processo ensino-aprendizagem, com seus alunos.

Neste caso a teoria das Representações Sociais pode ajudar o pesquisador a penetrar e em esclarecer este mundo objetivo-subjetivo em que esta inserida a prática pedagógico do professor, como possibilidade de movimentá-las de uma formação discursiva e ideológica a outra.

O trabalho referenciado pela concepção teórico-metodológicos da Representação Social, deve ter como requisito alguns princípios que o tornam relevantes socialmente, destacando sua importância para a construção de uma base de conhecimento. Franco (2004) destaca em seu estudo alguns elementos considerados como fundamentais e primários na construção da pesquisa e no retorno a sua prática social. O primeiro diz respeito ao conhecimento dos pressupostos teórico-epistemológicos, a partir dos quais se poderia justificar o valor dessa modalidade de estudo. Além disso, é necessário distinguir, claramente, a diferença que se estabelece entre a compreensão teórico-metodológica para a condução de estudos sobre representações sociais e os procedimentos metodológicos a serem adotados.

E o segundo elemento diz respeito à necessidade de se destacar a relevância social do problema a ser investigado, a consistência interna da elaboração de um projeto de pesquisa, a adequação dos procedimentos escolhidos para as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, e, com certeza, o possível e efetivo retorno para a escola e para a comunidade (FRANCO, 2004).

Isso confere a necessidade da apreensão do método pelo pesquisador, percebendo todo o seu percurso de escolhas metodológicas na construção do projeto de pesquisa, da escolha e utilização dos instrumentos para coleta e análise dos dados, a relevância do estudo para as comunidades pesquisadas, bem como para construção do conhecimento na área de estudo.

Percebemos então, que a problemática da pesquisa deve estar referenciada numa prática social e com uma preocupação, a de retornar a ela

(MINAYO, 1999; GASPARIN, 2003). Estes autores expressam que todo problema de pesquisa, antes de ser um problema científico foi um problema da vida prática. Assim, os caminhos que levam a construção do conhecimento, e a apreensão da realidade necessitam de elementos dinâmicos e explicativos para apreender os fenômenos (KOSIK, 1976). A produção do conhecimento exige do pesquisador a reflexão sobre os problemas da vida prática, bem como, a apropriação do conhecimento historicamente construído para a necessária contribuição teórica e retorno à prática social da problemática a ser investigada na pesquisa.

Com esse interesse, surgem para dar conta de atender a essa complexidade ao qual esta inserido o real, no estudo das Representações Sociais dois caminhos metodológicos a serem resolvidos: a (s) forma (s) de coleta das representações e a análise dos dados obtidos. Nessa Perspectiva Sá (1996), define a representação social a partir de dois elementos: o seu conteúdo (informações, atitudes) e sua organização interna, ou seja, o campo da representação. Para tanto não é só a representação que deve ser pesquisada, mas também a sua organização.

3.3 MECANISMOS DE INVESTIGAÇÃO DO OBJETO: A FASE DA PESQUISA DE CAMPO.

Este é um trabalho qualitativo segue um modelo classificado como teórico-empírico (MINAYO, 1994a, 1999), onde será necessário buscar elementos norteadores que permita colocar a temática estudada na fronteira da produção do conhecimento acumulado e diante do grau de conhecimentos que se encontra na realidade, bem como investigar os elementos presentes na prática social em que o grupo pesquisado está inserido. Segundo Trivinõs (1987) e Minayo (1999), os instrumentos de investigação na pesquisa científica representam a “teoria em ação”, é a partir do método e de sua apropriação do objeto de estudo que o pesquisador terá seus passos apoiados.

Durante todo o processo foi feito um estudo sobre o marco teórico relativo ao tema, buscando identificar e se apropriar do estado da arte e de suas evidências. Foi nesta relação dialética entre apropriação do quadro teórico e o confrontando com o campo empírico que buscamos elaborar os fundamentos: perguntas e questionamentos, para a compreensão da realidade do campo empírico, bem como, constituir um suporte para investigar as particularidades do campo empírico que superaram a teoria acumulada. Para tanto, utilizamos com referência para a delimitação das referências teóricas do tema a produção do conhecimento vinculada em periódicos, livros textos, artigos, dissertações e teses acumuladas na área.

Paralelo ao delineamento da produção do conhecimento teórico foi feito um estudo de campo. No estudo de campo, fase exploratória da pesquisa, seguimos o referencial de Minayo (1999), que busca garantir a honestidade do pesquisador com o campo empírico, como também com a comunidade científica.

Depois de delimitado o espaço de pesquisa e os sujeitos pesquisados foi necessário uma serie de procedimentos para que se tivesse inicio o trabalho de campo. Primeiro fizemos uma solicitação formal direcionada aos representantes oficiais por estes espaços. Só após analise e autorização por

parte da coordenação destes espaços e de seus respectivos professores é que demos inicio a coleta de dados. Para essa solicitação utilizamos um termo de consentimentos para livre e esclarecido da instituição deixando transparecer os objetivos do estudo, sua contribuição ao campo da educação física e da educação e os instrumentos que foram utilizados para a investigação. Vale ressaltar que o pesquisador mesmo antes do trabalho de campo já tinha estudado estratégias para sua entrada em visitas continuas ao campo da pesquisa (TRIVINOS, 1987; MINAYO, 1994; MINAYO, 1999).

Como instrumentos de investigação fizemos uso de duas estratégias para a abordagem ao campo empírico: a entrevista e um questionário, apresentando aos professores um termo de consentimento que expressava os objetivos do estudo, os instrumentos de investigação e seus fins acadêmicos e cientifico.

A entrevista e o questionário entraram como estratégias neste processo de aproximação com o campo empírico, a escolha destes instrumentos é plausível ao reconhecê-los como importantes ferramentas para a apreensão das representações dos atores sociais previstas no objeto de pesquisa. Essa escolha esteve diretamente ligada aos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes a este trabalho. Neste sentido a técnica utilizada ganha uma intencionalidade prevista para atender a visão do pesquisador e do estudo afastando-se do mito da neutralidade científica.

A escolha dos instrumentos de investigação justifica-se pela necessidade vista no estudo, deste instrumento servir como um espaço "facilitador de abertura, de ampliação e aprofundamento da comunicação" e não a comprovação de "hipóteses e questões bastante fechadas (cf. MINAYO, 1999, p. 107)". Isso expressa a impossível desvinculação entre os instrumentos de pesquisa e o método. Ambos, técnica e método não se separam no processo de pesquisa, técnica e método se qualificam e se legitimam no processo de construção do conhecimento e na abordagem do real. Logo, estas técnicas aqui expressas representam as escolhas do pesquisador de se aproximar, de conhecer e de dialogar com os sujeitos desta pesquisa.

A pesquisa não dispôs de financiamento e as entrevistas da pesquisa foram realizadas pelo próprio pesquisador num ambiente escolhido e indicado pelos sujeitos da pesquisa, o pesquisador contou com o auxilio de um gravador

com microfone interno, caderno de anotações, caneta e uma pasta para arquivamento dos questionários e dos termos de livre consentimento e esclarecido assinado por cada um dos sujeitos participantes.

Atendendo aos aspectos éticos de pesquisa, todos os entrevistados, sujeitos participantes da pesquisa, foram esclarecidos inicialmente, pela leitura do termo de livre consentimento e esclarecido, dos objetivos, metas, implicações e relevância do trabalho, os deixando conscientes da possibilidade de retirar-se da pesquisa no momento em que lhes fossem necessário ou conveniente.

3.3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa esta sendo realizada no estado da Bahia, no nordeste do Brasil, onde de acordo como o INEP[28] tem dezoito cursos de Graduação em Educação Física, destes, sete estão em instituições públicas de ensino (sendo que um curso está na esfera Federal e seis nas Estaduais), e os outros onze cursos em instituições privadas. Pesquisamos dentre estas instituições, os cursos de Educação Física que possuem em seu quadro discente, pessoas que sejam portadores de deficiência. Dois dos cursos de Educação Física da Bahia atenderam a esse critério, uma Instituição Pública a Universidade Federal da Bahia – UFBA e uma Instituição Particular, a Faculdade Social da Bahia - FSBA. Duas instituições que ficam localizadas na capital baiana, na cidade do Salvador.

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa

A escolha dos participantes deu-se a partir do fenômeno que se pretendia levantar com a pesquisa: as concepções de deficiência presentes

[28] INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – do Ministério da Educação e Cultura.

nas representações de professores que dão suporte a sua prática social. Desta forma, investigamos os professores de Educação Física que tiveram alunos com deficiência matriculados em suas disciplinas no ano de 2005, mapeando as concepções sobre deficiência, buscando nexos e implicações destas concepções em suas práticas pedagógicas.

Assim, a amostra da pesquisa foi constituída por oito professores, atuando três destes professores na Universidade Federal da Bahia e seis na Faculdade Particular onde o estudo foi desenvolvido. Um dos professores atua nas duas Instituições de Ensino Superior. Entre as experiências como professor em turmas de graduação com alunos com deficiência eles relataram terem tido contatos com alunos com deficiência auditiva (três casos), deficiência física – amputação (dois casos sendo um de amputação de membro superior e outro inferior), de deficiência física poliomielite (um caso), deficiência física neurológica adquirida (um caso em decorrência de acidente de trânsito) e três alunos com atraso no desenvolvimento de estruturas cognitivas (com passagem e acompanhamento regular feito por uma instituição especializada para pessoas com deficiência mental).

A nossa pesquisa investigou o professor, o elemento humano no contexto educativo e sua representação sobre seu aluno portador de deficiência. É a partir, do fazer em sua práxis que efetivamente poderemos construir um enfrentamento: a realidade posta da exclusão e dos modelos segregacionistas das pessoas com deficiências na área de conhecimento da educação física, construindo uma possibilidade de transformação desta realidade. Nas representações dos professores encontramos um discurso influenciado por questões historicamente construídas, percurso formativo, experiências da prática, que expressam indicadores importantes em sua prática social.

3.3.3 Instrumentos

Na fase do trabalho de campo utilizamos para a realização da pesquisa empírica**,** dois instrumentos de coleta de dados (Apêndice A e B): uma entrevista semi-estruturada e um questionário aplicado aos docentes.

Para a realização das entrevistas, foi feito um contato inicial com os professores, neste contato agendamos: local, dia e hora para nosso encontro, e ficando este, disposto de acordo com a disponibilidade do sujeito pesquisado em acordo com o pesquisador. Nossa sugestão foi para que os encontros acontecessem sempre dentro da instituição em que ensinam, solicitando a disponibilidade de pelo menos uma hora de cada um dos entrevistados e de um espaço de privacidade para que pudéssemos conversar em um ambiente tranqüilo e reservado.

Os depoimentos foram colhidos através de gravação, utilizando gravador e fita magnética, posteriormente transcrevemos o seu conteúdo para análise. O próprio processo de transcrição já se configurou como um momento inicial de apropriação dos elementos do discurso pelo pesquisador e de sua interpretação. As entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador após a apresentação aos professores pesquisados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de deixar o entrevistado ciente dos objetivos e da natureza da pesquisa.

A elaboração do roteiro de entrevista caracterizando-o como entrevista semi-estruturada foi feito de acordo com as recomendações de Minayo (1999), constando de itens de referência para a coleta dos dados. Esse roteiro constou de itens abertos, na tentativa de deixar que os entrevistado desencadeassem uma fala livre e espontânea, dando forma e conteúdo ao objeto da investigação, permitindo ampliar e aprofundar a comunicação e contribuir para que emergissem as visões, concepções e os valores em que está inserido o objeto da investigação (TRIVINOS, 1987).

A escolha desta estratégia de investigação deu-se por entender que precisaremos apreender não só os elementos de natureza objetiva, como

também os elementos da subjetividade dos entrevistados. Segundo Minayo (1994a), este conhecimento sobre o real é de natureza mais profunda e só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. Com isso buscamos desvendar a partir do levantamento das idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de atuar e comportamentos presentes, produzidos historicamente e localizados culturalmente as concepções de deficiência e do aluno deficiente em graduação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para Minayo (1999) a entrevista sen
forma mais abrangente no trato com a temátic

> Suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível às questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente da definição do objeto de investigação (Minayo,199, p. 121).

A entrevista semi-estruturada é também concebida como uma fala aberta, livre do pesquisado, composta por um roteiro que tem por finalidade balizar a conversa direcionando-a para as finalidades do estudo. O roteiro serve como referência no dialogo com o entrevistado e não como meio de cercear sua fala. Essas falas precisam ser compreendidas dentro do contexto social, incluindo aí as interações, suas contradições e conflitos.

Segundo Trivinos (1987), a entrevista semi-estrutura valoriza o pesquisador e o pesquisado quando ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. A escolha da entrevista semi-estruturada garante a presença consciente do investigador e a expressão dos atores sociais da pesquisa sobre o conteúdo pesquisado, facilitando assim a apreensão da realidade, sua análise, conhecimento e explicação.

O roteiro, com seus itens, e as questões do questionário foram construídas tentando fazer menção a história de vida, a formação inicial e continuada, como também à atuação profissional dos entrevistados. Buscou-se assim, apreender o discurso dos entrevistados e levantar seu perfil pessoal, profissional e acadêmico. Os itens da entrevista e do questionário foram organizados de forma que a fala, mesmo espontânea, tivesse uma centralidade

voltada ao objeto da pesquisa, para assim poder compreender a realidade social pesquisada. Utilizamos para confecção dos itens da entrevista temas mais abrangente, para a fala inicial do entrevistado, quando necessário introduzimos alguns questionamentos: “explique melhor”, “não entendi”, “fale mais desta relação”, “porque”. Buscamos com estes questionamentos aprofundar no estudo do objeto ou fazer com que o entrevistado esclarecesse melhor sua resposta.

Assim, utilizamos os seguintes itens como questões para nortear inicialmente às falas: 1. Qual o seu entendimento sobre pessoas portadoras de deficiências? 2. O que acha da inserção das pessoas com deficiências nos cursos de graduação em educação física? 3. Como você vê a relação das pessoas com deficiência e a educação física? 4. Quais dificuldades e possibilidades que você vê no trato conteúdo/conhecimento nos cursos de graduação com essas pessoas? 5. Você vê contribuições à educação física, vindas da inserção e envolvimento destas pessoas nos cursos de graduação e na formação profissional na área? Quais? 6. Cite uma temática relevante, onde envolva os elementos tratados neste estudo, e que não estavam presentes nas questões anteriores.

Os itens aqui mencionados não nascem de hipóteses a priori, elas são estabelecidas a partir do método e da teoria que embasa o pesquisador, como também de sua aproximação com o contexto empírico frente a conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987).

Após a realização das entrevistas e feita gravações de todo o discurso dos entrevistados o conteúdo das fitas foi transcrito, procurando garantir e preservar a integridade das falas e dos sujeitos investigados. Para cada sujeito foi atribuído um pseudônimo com letras do alfabeto da língua portuguesa, como forma de garantir a preservação de suas identidades. Esses pseudônimos foram atribuídos sem nenhum critério de seleção entre o sujeito e a letra do alfabeto, deu-se de forma aleatória.

O Questionário, neste estudo, entrou apenas como um suporte para o levantamento dos dados dos sujeitos investigados, as informações mais objetivas e não necessariamente como instrumento de investigação do campo empírico, tendo assim uma responsabilidade secundária.

3.3.4 Análise e interpretação dos dados

Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a análise do discurso de Orlandi (1996), para através do texto proveniente do grupo estudado compreender as condições de produção e as significações a ele atribuídas, pois as representações expressas pelos professores através de afirmações, opiniões, atitudes, gestos, silêncios e crenças estão inseridas num contexto de produção (falante, ouvinte, história de vida, condições materiais, contexto histórico-social) e balizadas pelos mecanismos ideológicos que os sustentam.

A análise de discurso, de acordo como Marques (2000, p. 22), busca "[...] explicitar o modo como o discurso produz sentidos, ou seja, considerar o funcionamento do discurso na produção do sentido, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta". A escolha desta abordagem de análise e interpretação dos dados da pesquisa se constitui no princípio estabelecido de compreender as representações, logo, os discursos dos sujeitos da pesquisa inseridos em seu contexto de produção histórico e cultural (SPINK, 1993; MINAYO, 1994b; 1999 e; FRANCO, 2004). Marques, citando Orlandi (1996) expressa que a idéia deste autor é, de que a Análise do Discurso tem como objetivo compreender criticamente e refletir sobre como o texto funciona, os sentidos que produz, situando-o como objeto lingüístico-histórico (MARQUES, 2001).

A formulação desta teoria de tratamento de materiais coletados nos métodos investigativos tem como referência um quadro epistemológico que associa e articula três campos do conhecimento: a) O Materialismo Histórico Dialético com a teoria das formações sociais e suas transformações estando inserida aí a ideologia; b) A lingüística [...] e; c) a Teoria do Discurso com teoria da determinação histórica dos processos semânticos (MINAYO, 1999; MARQUES, 2001). Um quarto elemento, a teoria da subjetividade que relaciona ideologia e inconsciente, produção e condições de produção na formação dos significados ainda influenciam esta abordagem. Neste sentido a Análise do Discurso não trabalha apenas com o produto, como também com a

exterioridade, o contexto de produção, compreendendo sua determinação histórica.

Minayo apresenta a partir do estudo de Pêchoux, teórico Francês pertencente à Escola Francesa de Análise do Discurso, os princípios básicos na formulação dos pressupostos para a teoria:

> (1) O sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existem em sim mesmo, mas expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras,as expressões e proposições são produzidas; (2) Toda formação discursiva dissimula (pela transparência do sentido que nela se constitui) sua dependência das formações ideológicas (MINAYO, 1999, p. 211).

Neste caso fica expresso a vinculação entre discurso, determinações de produção e os sistemas lingüísticos. Segundo Marques (2001) a Análise do Discurso interpela a lingüística pela historicidade, neste caso linguagem e sociedade não se separam na história, expressam discursos com base na materialidade lingüística e histórica. Assim os discursos são construídos a luz das condições materiais e simbólicas dos sujeitos produzidos sobre uma tutela ideológica e política. Tendo com referência estes princípios, este método deverá orientar as extrações dos sentidos e as concepções produzidas pelos professores através de suas representações acerca do foco do objeto de estudo. Trazemos a própria Orlandi (1996) para nos ajudar a compreender essa possibilidade:

> Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal (ORLANDI, 1996, p. 29).

Outro aspecto que encontramos em Marques (cf. 2000, p. 24), que nos conduz a opção por esta abordagem, representa as relações entre sujeito e sentido que ela estabelece. Para esta autora a teoria determina que “o sujeito do discurso representa uma forma-sujeito historicamente determinada”, o sujeito ao expressar uma opinião, julgamento, ação, fala, silêncio, comportamento e atitudes, retoma sentidos preexistentes, construídos em suas

relações sociais e histórica, entretanto é por ser construído historicamente que está passível de mudança, de construção de outros sentidos e significados.

Com isso a Análise do Discurso propõe-se a estudar a compreensão do discurso, ou seja, a explicitação do modo como o discurso produz sentido e os mecanismos ideológicos que o sustentam e não compreender os sentidos expressos partindo apenas das palavras e de seu conteúdo. O principio da análise é manter-se no entremeio entre a exterioridade constitutiva do discurso e a linguagem. (ORLANDI, 1996).

Desta forma, a regularidade da Análise do Discurso é apreendida na relação da linguagem com a exterioridade. Sendo que, é pela discursividade do texto, ou seja, pela maneira como os sentidos se trabalham no texto é que procuramos reconhecer a exterioridade. Para Marques (2000, p. 28) “o interdiscurso é a noção que trabalha a exterioridade discursiva”. O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual se reconhece que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, assim, uma formação discursiva é levada a incorporar elementos produzidos no exterior dela própria.

3.3.5 Procedimentos da pesquisa

Ao iniciar a pesquisa de campo, procurou-se levantar dados referentes ao número de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do estado da Bahia:

a) foi enviado uma correspondência via endereço eletrônico no mês de janeiro de 2005 à coordenação de todos os cursos de graduação com a finalidade de mapear as instituições que tinham no seu quadro discente pessoas com deficiência;
b) devido ao baixo número de retorno à correspondência, foi feito, via ligação telefônica entre os dias 15 e 23 de março de 2005, uma consulta as instituições, na tentativa de confirmação da

presença ou não de pessoas com deficiência no quadro discente, conseguindo contato com 9 instituições.

c) dentre as instituições, duas manifestaram ter alunos com deficiência matriculados e regularmente freqüentando as aulas no ano de 2005, desta forma foi feito um levantamento dos alunos, das suas respectivas deficiências e das disciplinas que pegariam no ano de 2005, como também, dos professores que lecionam estas disciplinas.

Mediante estas informações partimos para a escolha da amostra, nos interessava selecionar os professores de Educação Física que ministravam aulas para estas pessoas, já que, outros professores de áreas distintas também dão aula nos cursos de Educação Física. A escolha dos professores deu-se em duas etapas, conforme as matricula nos respectivos cursos, que se dão semestralmente. Os professores que trabalharam com turmas com alunos com deficiência no primeiro semestre foram entrevistados entre julho e outubro de 2005 e os professores que trabalharam no segundo semestre, foram entrevistados nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, 2006.

O levantamento dos dados junto aos sujeitos investigados deu-se em duas etapas:

a) no primeiro momento procuramos à coordenação do curso, no caso da Universidade Federal da Bahia a direção da Faculdade, para lhe expor os objetivos da pesquisa e um termo de consentimento livre e esclarecido. As duas direções consultadas colocaram-se a disposição do estudo. Neste momento solicitamos aos respectivos coordenadores que no primeiro momento oportuno comunicassem a seus professores que estaríamos lhes procurando para participar da pesquisa.

b) no segundo momento foi feito um contato com os professores, em forma de contato pessoal ou via telefone para o agendamento de um encontro, onde neste apresentamos aos professores os objetivos da pesquisa, suas implicações, importância e sua relevância, como também um termo de consentimento livre e esclarecido; em seguida foram realizadas:

uma entrevista e a aplicação de um questionário, as entrevista tiveram em média uma duração de 20 a 40 minutos.

c) as entrevistas foram realizadas no próprio espaço de trabalho dos professores. O pesquisador apresentou inicialmente todos os itens referentes à entrevista semi-estruturada, após essa leitura inicial deu-se a interrogação aos entrevistados, o conteúdo de suas falas foi gravado integralmente, mesmo que esta fala tenha tido interrupções, em alguns casos uma ou duas perguntas novas foram formuladas como a intenção de que o entrevistado esclarecesse melhor os sentidos de sua fala.

d) após a entrevista foram feitas suas transcrições integrais, no espaço de tempo menor possível, para que o pesquisador pudesse anotar aspectos relevantes do comportamento dos entrevistados que não é possível de apreender através do gravador, anotando assim, em memorandos as posturas corporais, imposição de mãos durante a fala, a pressa em se retirar do local da entrevista, a curiosidade em falar mais sobre o tema.

e) de posse das transcrições foi feito a análise dos dados com o mapeamento das marcas de sentido presente nos discursos dos professores, o confronto com o referencial teórico e a redação do texto de apresentação e analise dos dados.

f) como últimas etapas da produção deste trabalho ele foi encaminhado a uma banca de qualificação para apreciação e formulação de um parecer, em seguida foi feito, mediante considerações da banca e acatamento do pesquisador junto ao orientando, os ajustes e correções, e a redação das considerações finais para defesa pública.

g) no dia dezoito de agosto de 2006 o trabalho foi apresentado a uma banca no processo de defesa pública da dissertação.

4. PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE A DEFICIÊNCIA E O ALUNO DEFICIENTE PRESENTES NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

> [...], a capacidade de pensar, falar, de registrar em memória etc. são funções permanentes das pessoas, mas sujeitas a leis históricas das condições de sua produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas. O que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nos rememoramos depende das condições concretas em que isso ocorre.
>
> Angel Pino, 2000.

Nesta seção, apresentamos e discutimos as representações sociais dos professores de Educação Física do ensino superior acerca das pessoas com deficiência, mapeando através da análise do discurso, os sentidos produzidos, as formações discursivas e ideológicas[29] existentes. Para tanto, delimitamos nosso *corpus* de enunciação a partir dos questionários e das entrevistas feitas aos oito professores sujeitos desta investigação.

Ancoramos nossa análise teórico-metodológica dos sentidos produzidos pelos professores embasados pelo referencial teórico constituído que deu-nos suporte para compreender as representações sociais dos professores como uma produção material e simbólica, ou seja, como um contexto de significações constituídas sócio-historicamente (SPINK, 1993; MINAYO, 1994a, 1994b; 1999; SÁ, 1998; FRANCO, 2004).

A reconstituição das marcas sobre a deficiência em nossa sociedade tem como referência os estudos desenvolvidos por Pessoti (1984); Fonseca (1995); Marques (2000, 2001, 2003). Buscou-se, a partir destas referências, localizar como sócio-historicamente, tem-se produzido estas significações,

[29] As formações discursivas se definem por um conjunto de enunciados marcados por certa regularidade fazendo parte da mesma formação ideológica. A formação ideológica é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que se constituem nas posições de classe em conflito.

sustentadas por modelos orgânicos ou místicos. Essas concepções não levam em conta a natureza social da deficiência, por isso, Contrapomo-las a uma base sócio-histórica de Vigostsky que busca investigar a natureza social da deficiência, concebida como produto da vida social, situada numa sociedade de produções culturais.

O trabalho de perspectiva qualitativa nesta investigação nos permite apresentar os dados obtidos em forma direta ou indireta, através de citações ou interpretação dos sentidos produzidos nas falas, de acordo com as categorizações criadas para a análise do discurso dos professores. O recorte dos textos produzidos durante o processo de análise tem como referência as condições de produção nas quais estão inseridos os sujeitos da pesquisa e visa possibilitar um olhar verticalizado da formação social, nas quais os sentidos sobre a “deficiência” e sobre “os alunos com deficiência nos cursos de graduação em educação física” na ótica destes professores são produzidos.

Desta forma, objetivamos através destas marcas encontradas nos discursos levantados, mapear as produções de sentido acerca das pessoas com deficiência que as concepções dos professores expressam e os sentidos presentes nos discursos dos professores acerca da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física, levantando as formações discursivas e ideológicas subjacentes. Por este percurso, buscamos perceber os índicios de dificuldades, possibilidades e avanços no trato destes professores com as turmas em que esses alunos estão inseridos, bem como das contradições e possibilidades da área da educação física no trato com estas pessoas.

Segundo Pêchoux (apud BRANDÃO, 2004, p. 77), “o sentido de uma palavra, proposição, não existe em sim mesmo, mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas”. Desta forma, o lugar de onde os professores emitem seus enunciados é constitutivo dos sentidos presentes nos discursos de cada um. Assim, buscamos captar nos discursos que ora apresentamos, sua exterioridade e interioridade (linguagem), produzidas num contexto objetivo-subjetivo, apreendendo sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, em relação ao que dizem.

Assim, inicialmente trazemos as condições de produção[30] dos discursos, ou seja, levantaremos quem foram os professores investigados neste estudo, localizando, de forma preliminar, seus perfis pessoais, acadêmicos e profissionais, mapeando as interações sociais que estes constituem com as pessoas com deficiência, a educação especial e a educação física adaptada, por considerarmos que os discursos e os sentidos a eles atribuídos não podem ser compreendidos fora deste contexto de significações.

Para Vigotsky (1989), o conhecimento (significados) primeiro é produzido nas relações sociais e depois significados pelo sujeito numa relação dialética entre condições inter e intrapsicológica. Com isso, a individualidade constitui-se em processo socialmente construído. Desta forma, mesmo quando expresso de forma individual, o discurso dos sujeitos investigados representa um discurso polifônico, ou seja, embora seja um discurso do sujeito, ele está tecido pelo discurso do outro.

[30] Segundo Orlandi (1996) e Marques (2001) o contexto de produção é o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, e as imagens que fazem de si, do outro e do referente.

4. PROFESSORES: PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADEMICO.

Reconhecemos as representações dos professores como uma produção material e simbólica, materializada em discursos que têm como enunciadores sujeitos socialmente situados, histórica e culturalmente. Desta forma, iniciamos esta apresentação e análise de dados colocando as condições de produção de discurso, construindo uma teia que nos aproxime do perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores sujeitos desta pesquisa.

No período de realização deste estudo, ano de 2005, os professores sujeitos desta investigação, em sua totalidade constituída pelo gênero masculino, encontravam-se na faixa etária entre trinta e dois e cinqüenta e três anos. Cinco deles casados, os entrevistados “E”, “G” e “H” declararam-se solteiros, apenas dois não tinham filhos. Cinco deles não mencionou ter nenhum grau de parentesco ou amizade com um portador de deficiência, exceto a relação com seus alunos; o professor “H” mencionou ter um amigo de infância portador de Síndrome de Down e outro, o professor “E”, ter a mãe adquirido uma deficiência física.

A experiência pessoal facilita a relação ou leva à criação de rótulos e de sentimentos assistencialistas no trato com estas pessoas? Depende da relação. Entretanto, pela forma como a sociedade tem estruturado suas formas de organização e produção, como também, pelo papel social destinado às pessoas com deficiência, o que prevalece são as práticas de exclusão. Isto por que estes sujeitos são aceitos apenas no ciclo restrito de suas famílias e amigos, muitas vezes, sustentados apenas por um olhar assistencialista, não participando ativamente da sociedade. Essa conjuntura dá origem, em grande parte, a um olhar carismático e assistencialista ou mesmo da figura mística e de herói, por realizar coisas a eles não autorizadas.

Os oito professores atuam no ensino superior a mais de cinco anos, sendo que apenas o entrevistado “H” nunca trabalhou no ensino superior público, restringindo sua experiência apenas ao ensino em instituição privada e

dois dos professores atuaram apenas no ensino superior público, entrevistados “A” e “B”. O tempo de trabalho no ensino superior acima de cinco anos chegando a alguns casos há 20 anos, o que expressa um bom tempo de experiência com a docência no ensino superior. Todos os professores têm pós-graduação, sendo que seis em nível de mestrado e três desses seis também já fizeram estudos de doutoramento. Apenas dois possuem apenas especialização latu *sensu.* Do total de professores pesquisados com pós-graduação *stritu sensu,* três fizeram seus mestrados em educação, um em bioquímica, outro em nutrição; e, um último, em engenharia de produção. Dos três professores que cursaram doutorado, dois fizeram em educação, e um, em bioquímica.

Sete, dos oito professores, fizeram curso de Licenciatura. Apenas o entrevistado “H” fez curso de Bacharelado em Esportes. Após a graduação, todos os oito professores buscaram cursos de pós-graduação. Segundo os parâmetros legais (LDB 9394/96), os cursos de pós-graduação são espaços onde os profissionais devem ter formação didático-pedagógica para a docência no ensino superior (BRASIL, 2004). Têm, portanto, legitimado a sua situação para trabalhar com o ensino nos cursos de graduação e pós-graduação.

Todavia, é necessário refletir sobre os cursos de pós-graduação, como traz Vasconcelos (1998), Masseto (1998) e Pachane e Pereira (2004), onde a formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação fica relegada a segundo plano, dando-se importância à instrumentalização para a pesquisa e ao estudo de objetos específicos, restritos aos estudos de cada um, não ampliando muitas vezes o debate, sobre educação, sociedade e práxis pedagógica. Claro que na ausência dessa formação nos cursos de pós-graduação, seja pela tentativa erro-acerto, seja pela busca desta formação em outros espaços, os professores acabam construindo suas estratégias de ensino, forma de conceber a educação, a formação humana e profissional.

No que se refere à participação durante a formação inicial em algum curso de extensão, aperfeiçoamento, congresso, ou atualização que trate das temáticas deste estudo ou a ele associadas, todos os professores mencionaram não ter tido nenhuma experiência associada ao tema das pessoas com deficiência, educação especial ou educação física adaptada. Porém, quatro professores referem-se a uma disciplina na graduação que

tratava da especificidade desta área. Os professores “C”, ”E”, “F” e “G” tiveram seus cursos de graduação concluídos antes do cumprimento pelas instituições de ensino superior de uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação em educação física para tratar sobre a temática das pessoas com deficiência, em atendimento à portaria 03/87, do Conselho Federal de Educação.

Durante as atividades de formação continuada, de constituição dos saberes que dão suporte a suas práticas, nenhum professor mencionou ter participado de qualquer curso nesta área em específico. Aparece no texto de dois professores, momentos em que tiveram um contato com pessoas com deficiência dentro de suas experiências profissionais. O professor “E” mencionou que, em passagem pelo Rio de Janeiro, teve a oportunidade de estagiar no Instituto Benjamim Constant[31] e, o entrevistado “D” mencionou ter tido em suas turmas de Natação alguns alunos com deficiência. Os outros seis professores referiram ser estes, no curso de graduação em que ministram aula, o primeiro contato com estas pessoas com deficiência.

A partir da fala destes professores, podemos localizar como suas formações (inicial e continuada) têm sido restritivas, como a educação física colocou-se a disposição para formar profissionais para uns em detrimento de todos (OLIVEIRA e SANTOS, 2003). Podemos questionar também a forma como o conhecimento sobre pessoas com deficiência, educação especial e educação física adaptada foram alijadas na formação destes professores, no tripé que sustenta o ensino superior, ensino, pesquisa e extensão. A concepção destes professores, quando nunca se interessaram em estudar sobre o assunto, de forma consciente ou não, é de que não cabia a eles a educação destas pessoas, e sim, que a educação das pessoas com deficiência ficaria relegada a um profissional especializado, uma pedagogia para uns e não para todos (LANCELOTTI, 2000).

Poderíamos supor que a realização de cursos, atualizações, participação em projetos e eventos nesta respectiva área poderia dar um suporte maior para estes professores. Porém, além da maioria dos professores não terem vivido estas experiências na formação, existe um fator agravante, que é o sustentáculo acrítico sobre o qual se constituiu muitas vezes apenas técnica,

[31] O Instituto Benjamin Constant é uma instituição especializada, localizada no Rio de Janeiro, uma das maiores referência no trabalho com pessoas com deficiência visual.

calcada na reprodução do conhecimento, num saber fazer pragmático e mecânico (CARMO, 1987).

Entre os professores investigados, dois, “E” e “H”, mencionaram não ter interesse em estudar e/ou pesquisar sobre as temáticas referentes a estas pessoas e seus processos educativos. Seis professores mencionaram interesse em se aproximar de cursos, eventos, leituras e pesquisa sobre pessoas com deficiência. O professor “A” mencionou ter interesse em estudar sobre basquete para deficientes[32], aproximando a temática das pessoas com deficiência da área em que atua. O professor “E”, fazendo o mesmo exercício, mencionou o interesse em estudar sobre as questões relacionadas a aptidão física e a saúde; Os professores “B” e “D” não souberam especificar sobre o que gostariam de estudar, e apenas dois professores conseguiram ver possibilidades de estudo e tematização para além de sua área específica: o entrevistado “C” expressou interesse em investigar sobre inclusão e pessoas com deficiência e o entrevistado “G” sobre formação profissional.

Embora o discurso de todos os professores revele uma dificuldade na relação pedagógica nas turmas com alunos com deficiência (processo de aprendizagem, relações da turma com os alunos, estratégias didáticas e metodológicas, avaliação, entre outros), nenhum professor demonstrou interesse em investigar ou ler sobre temas que se aproximassem de sua prática pedagógica cotidiana no trato com pessoas com deficiência e as temáticas relacionadas a ela.

Quando interrogados sobre as leituras acerca da educação de pessoas com deficiência, educação especial, inclusão, educação física adaptada e outras, apenas o professor “E” comentou estar lendo sobre temáticas referentes às pessoas com deficiência, especificamente sobre aspectos da aptidão física e saúde de portadores de deficiência. Os demais professores expressaram não ter lido nenhuma temática específica ou próxima.

O discurso dos professores pela ausência de um conhecimento em sua formação inicial ou continuada - que tratasse das estratégias didático-pedagógicas, de organização curricular, avaliação e processo ensino-

[32] Adotamos para este estudo a terminologia “pessoas com deficiência”, entretanto no decorrer do estudo, poderão ser encontrados outros termos, isto porque buscamos ser fieis as fontes teóricas ou empíricas consultadas.

aprendizagem com estas pessoas - para dar suporte ao seu trabalho nas turmas com estas pessoas, deixando-os muitas vezes sem referência para sua prática docente, pareceu não ser suficiente para despertar necessidades e motivá-los a buscar conhecimentos sobre o tema que pudesse lhes orientar em sua prática educativa.

Para Freire (1995), a prática educativa exige um pensar crítico que supere o pensar ingênuo, o saber da experiência. Assim, a docência não se sustenta apenas na experiência, porque estas às vezes têm êxitos e outras, não atendem às necessidades para qual o professor universitário precisa estar preparado.

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...). Um dos saberes fundamentais a minha prática educativa crítica é o que me adverte da promoção da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1995, p. 38, p. 88).

Também concordamos com Pachane e Pereira (2004), quando afirmam que o domínio e o conhecimento aprofundado de uma determinada área não deve ser a única formação exigida ao professor universitário. Este deve também ter boa formação pedagógica, além de ser capaz de conhecer a realidade e saber nela intervir, bem como deve estar preparado para saber tratar com a diversidade cultural que antes não existia e/ou não era considerada na realidade do ensino superior.

Saviani (apud Facci, 2004) levanta que a docência exige do professor o conhecimento necessário da área em que leciona, mas também conhecimentos didático-curriculares, conhecimento pedagógico, assim como reconhecer as condições sócio-históricas que determinam à prática educativa e as vivências coerentes com a tarefa educativa. Desta forma, por ter a responsabilidade de formar as futuras gerações, os professores universitários, em específico por formar outros educadores, não podem se eximir de sua responsabilidade de intelectual orgânico (GRAMSCI, 1988).

Embora a presença das pessoas com deficiência nas turmas desperte sua atenção, leve-os a inquietar-se com esta situação nova, a presença física e as dificuldades no processo ensino-aprendizagem parecem não ter sido suficiente para mobilizar os professores, para fazê-los pensar que as

dificuldades encontradas são de todos, desde a relação educador-educandos, até a relação sociedade-sujeitos, atribuindo ao deficiente toda a responsabilidade em desenvolver sistemas compensatórios, superação das adversidades, para gerar as aprendizagens. Esta imobilidade representa um descompromisso com o outro, com sua tarefa educativa, a de promover o desenvolvimento cultural, social, político e profissional de seus alunos.

No trabalho com estas pessoas, nas turmas em que estão inseridas, o ensino parece perder seus princípios, planejamento, sistematização e intencionalidade, deixa de ser algo afirmativo (SAVIANI, 1980) para ser algo espontâneo. Por não saberem o que esperar desses alunos, nem buscarem o que é pior, a relação ensino-aprendizagem pode ir para qualquer lugar, inclusive para onde não se esperava chegar. Como podemos ver no discurso de um professor: - *"(...) eu deixei eles na sala muito à vontade para que fizessem aquilo que pudessem, eles mostraram para mim na verdade, foi um grande aprendizado para mim, do que é que eles são capazes de executar (...)".*

Para a abordagem sócio-histórica de Vigostsky a aprendizagem se dá no coletivo e através de zona de desenvolvimento. O professor precisa, pois, para gerar aprendizagens, atuar na zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado escolar não pode ser espontâneo, e sim planejado, sistematizado e intencional. O professor deve levar os alunos a apropriarem-se dos conhecimentos historicamente acumulados, como também lhes instrumentalizar de ferramentas que possibilitem avançar neste conhecimento, compreenderem a realidade na qual se inserem. A experiência docente precisa encarnar-se de atitudes filosóficas e não deterministas, conformistas, precisa levar os alunos a uma atitude critica frente ao mundo. Para Freire a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

Retomando o diálogo com Freire (1995), podemos levantar que, sem a pesquisa, sem criticidade, o reconhecimento da identidade cultural e outros saberes necessários à prática educativa, e por que não dizer, sem reconhecer as formas como a sociedade produz e concebe a deficiência, a prática pedagógica se faz ingênua, reprodutora, legitimadora das desigualdades.

Para Freire (1995, p. 39), a prática educativa precisa ser reflexiva, deve ser planejada, avaliada, pensada, vivida e refletida. Só assim é possível

reconhecer-se a si mesmo, é possível “me assumir como eu estou sendo ou as razões de ser e porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de consciência ingênuo para a curiosidade epistemológica”. O autor ainda nos traz que “não é possível à assunção que um sujeito faz de si, numa certa forma, sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”.

Três dos professores, “A”, “B” e “H”, trabalham em regime de dedicação exclusiva. O restante dos professores trabalha em duas ou mais instituições, acabam assumindo três ou mais disciplinas e várias turmas, provocando sobrecarga com turmas, áreas de conhecimento e atividades acadêmicas; somente dois professores dão aulas em duas disciplinas, embora às vezes, trabalhem em várias turmas. Segundo Demo (2001), as retaliações porque vem passando os professores, principalmente em termos de desvalorização salarial, associada à expansão no ensino superior privado, faz com que os professores busquem acumular uma carga horária de trabalho muito alta e em várias instituições, abrindo mão inclusive do tempo necessário para sua formação continuada e para produções e reflexões necessárias a sua prática educativa, dando origem à expressão conhecida no senso comum, professor “aulista”.

No que se refere ao número de turmas com alunos com deficiência que já trabalharam, os professores “A”, “B” e “D” mencionaram ter trabalhado com duas turmas, os outros cinco relataram ter trabalhado com três turmas ou mais. Entre as experiências, aparecem turmas com alunos com deficiência física, congênita ou adquirida; deficiência auditiva e casos de alunos com histórico de terem freqüentado escolas especiais, que atendem crianças com deficiência mental.

Quando perguntados sobre fatos e/ou acontecimentos que poderiam ter marcado o percurso da docência nestas turmas, todos os professores mencionaram ter sido uma experiência que se diferenciava das demais turmas. Os professores “E” e “H” relataram as dificuldades de alguns alunos em aprender e acompanhar as aulas, como pode ser visto na fala de um destes professores “*não é fácil inicialmente perceber as dificuldades do deficiente auditivo” (E). Os* professores “B” e “D” trouxeram as relações estabelecidas com os alunos em sala como fator que dificultava o respeito à deficiência prejudicando as relações interpessoais, dando origem a atitudes de rejeição e

superproteção. Os professores “C” e “F” trouxeram que estes alunos se destacavam pelo interesse e participação nas aulas, chegando a exemplificar, *“sim, o fato de um aluno que não tinha uma perna e fazia tudo que os outros faziam, às vezes participava até mais” (C)*. O professor “G” manifestou-se dizendo que depois desta experiência a sua aula foi totalmente transformada, passando a organizar melhor as idéias, a falar mais pausadamente, a trabalhar com uma seqüência melhor os conhecimentos e que as dificuldades destes alunos são as mesmas da maioria dos alunos, falta de conhecimento de base.

Entre os professores, apenas dois, os entrevistados “D” e “H”, mencionaram nunca ter conversado com colegas, direção ou mesmo com os alunos sobre as dificuldades ou fatos acontecidos nas turmas em que estes alunos estudam. Os outros seis professores mencionaram conversar com seus pares sobre os fatos e acontecimentos ocorridos em sala (a experiência educativa e uma vivência entre sujeitos). Três professores, os entrevistados “C”, “E” e “G”, relataram conversar com seus colegas professores. O conteúdo desta conversa girou em torno das dificuldades dos alunos para aprender, dos parâmetros para avaliar e sobre o comportamento da turma frente às pessoas com deficiência. Os professores “A” e “B” relataram conversar com seus alunos durante as aulas, pedir a ajuda deles para resolver os conflitos, para superar as dificuldades, buscando soluções coletivas para os problemas, sempre que possível. O professor “F” mencionou encontrar dificuldades para conversar com os colegas sobre estas e outras ações no curso, que são de natureza pedagógica, como também citou que carece nas instituições de uma coordenação pedagógica que propicie espaços coletivos de planejamento e de tomadas de decisões para a formação dos alunos.

A partir desta temática, posta no questionário de pesquisa, podemos destacar três pontos que se relacionam entre si: o primeiro é a carência de políticas de assistência aos alunos com deficiência e aos professores frente ao processo de inclusão no ensino superior nestas instituições; o segundo é a falta de um espaço destinado aos processos coletivos de planejamento e avaliação da prática pedagógica e de reflexão sobre a docência (os espaços de conversa entre os professores, são mais espaços de lamentação, de queixas, do que de avaliação, de proposições e busca de solução para os problemas); e o terceiro que envolve todos os outros: falta ao projeto político pedagógico das

instituições, pensado e produzido coletivamente, ações que dêem suporte à prática dos professores, principalmente em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência.

Os oito professores se posicionaram acerca da iniciativa deste estudo. Dois disseram que o estudo se configuraria como interessante caso produzisse um conhecimento cientifico inédito; dois professores mencionaram ser este um caminho para a reflexão sobre a temática; três comentaram que pela relevância e contemporaneidade o estudo mostra-se oportuno, interessante e, sobretudo, importante e, um professor posicionou-se corroborando com os últimos professores, fazendo uma ressalva: o estudo precisa contribuir para a melhor formação do professor que vai tratar com pessoas com deficiência em suas aulas.

O contexto de cada um dos enunciados é constitutivo do que dizem e estava representado nos discursos de cada professor, de modo que pode caracterizar essa enunciação como traz Pêcheux (apud BRANDÃO, 2004) como *forma-sujeito*[33]. Suas projeções nos discursos expressam uma posição, de cada um dos sujeitos, frente ao que dizem. Desta forma, os discursos dos sujeitos dão origem a uma formação discursiva que representam um lugar social e historicamente determinado de onde falam.

[33] Denominação criada por Pêchoux para indicar o sujeito afetado pela ideologia.

4.2 OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Para situarmos os sentidos produzidos sobre a deficiência, com base na perspectiva da análise do discurso, método que adotamos para este estudo, foi fundamental considerarmos as condições de produção dos discursos, pois para que uma fala possa ser considerada um discurso, e não só um conjunto de enunciados, é necessário considerar suas condições de produção, mapeando os sentidos presentes nas falas.

De acordo com Orlandi (1996), Minayo (1999), Marques (2000) e Brandão (2004), as condições de produção representam um exercício de situarmos os protagonistas, seus contextos sócio-históricos e os objetos do discurso. Feito esta contextualização no item anterior, passamos agora a mapear os sentidos sobre a deficiência presentes nas representações do grupo de professores sujeitos desta pesquisa.

As representações dos sujeitos desta pesquisa expressa diferentes formações discursivas e ideológicas, o que permitiu compreender os processos de significação pelas mesmas acerca da pessoa com deficiência, bem como os pontos de interação entre estes discursos. Os discursos dos oito professores desta pesquisa apresentaram sentidos díspares em relação à deficiência. Entretanto, pode-se encontrar entre o grupo pesquisado um interdiscurso.

Servem de base para a nossa análise os discursos sobre a pessoa com deficiência recortado das enunciações dos professores, produzidos através da entrevista semi-estruturada. Desta forma, apresentaremos nesta seção o funcionamento do discurso dos professores, mapeando as formações discursivas sobre a deficiência que encontramos entre o grupo pesquisado.

Consideramos as concepções de deficiência (sentidos e significados atribuídos à deficiência) como fruto das formas de relações sociais estabelecidas pelos homens em suas formas de organização social e de produções culturais, ou seja, produtos de sua vida social e da atividade social do homem.

Para critério de categorias destas concepções neste estudo, tomamos como referências as concepções de deficiência presentes nos estudos de Fonseca (1995) e Marques (2000, 2001, 2003) que classificam as concepções de deficiência em preformista, predeterminista, envolvimentalista e interacionista. As formações discursivas sobre a deficiência podem inserir as formações ideológicas dos professores em uma perspectiva excludente ou includente.

Entre o grupo pesquisado houve uma predominância de discursos que expressam a condição predeterminista da produção da deficiência, relacionando-a a um déficit orgânico, de origem congênita ou adquirida. A predominância desta concepção, de certa forma, corresponde ao olhar hegemônico de nossa sociedade de origem burguesa, médica e com um cunho higienista e eugênico, que atribui ao sujeito com um déficit orgânico, o sentido/significado de desviante.

Iniciamos a apresentação dos sentidos atribuídos à deficiência, mapeando as concepções de deficiência presente nas representações dos professores, abordando inicialmente a fala dos professores “B” e “C” sobre a deficiência cujos discursos encontram-se ligados a uma formação discursiva predeterminista.

> *Qualquer pessoa que tenha uma limitação motora, mental ou de algum dos sentidos (B).*
> *Na verdade, são pessoas, no meu entendimento, são pessoas como o próprio nome já diz portadora de alguma deficiência física, mental ou de algum dos sentidos, que com certeza apresenta limitações [...] (C).*

O sentido predeterminista é identificado por Pessoti (1984) e Fonseca (1995) como organicista, que atribui as causas da deficiência a um substrato de origem biológica, podendo o contexto social apenas agir de forma negativa sobre estas pessoas. Esta concepção institui-se principalmente a partir de explicações médicas e biológicas para com o surgimento da deficiência.

Do ponto de vista biológico somos constituídos de um conjunto de ossos, articulações, músculos, sistemas e sentidos. Desta forma, todos somos iguais, por sermos constituídos dos mesmos componentes. Então, a ausência

de um membro, de um dos sentidos ou mesmo de uma alteração genética ou algo semelhante, um déficit orgânico, daria origem à deficiência.

Essa compreensão da deficiência como uma questão de origem orgânica é afirmada também no discurso enunciado por “E”, quando afirma que:

> *[...], bom, para mim, no meu entendimento, que reconheço ser reduzido, seja mesmo pessoas que em função de algum acidente ou problema de má formação e/ou com o nascimento em si, têm alguma alteração em suas possibilidades, seja física ou sensorial*.

Afirma-se, assim, a deficiência como um desvio à norma tendo como referência a formação discursiva apresentada por Marques (2000), como de sujeito desviante.

Esta perspectiva discursiva, predeterminista, aparece na sociedade moderna sob a tutela do que caracterizou Sassaki (1997), por modelo médico da deficiência, onde há um processo de patologização da deficiência, estando esta associada a outras duas marcas deste modelo: a institucionalização da deficiência e a dicotomia anormalidade x normalidade. Elementos que estigmatizam o sujeito. - *“[....], alguém que com certeza apresenta limitações”(C); - [...]tem algumas alterações de suas possibilidades [...]” (E) e; - “[...] uma limitação motora, mental ou de algum dos sentidos” (B).* Essas expressões deixam claro que os professores B, C, E, vêem as pessoas com deficiência como alguém fadado a enfrentar sempre uma limitação, que dá origem na maioria das vezes a rótulos, pessoas que até podem, mas que dependem “de”, sempre entre o ser e o fazer existirá a preposição “mas”.

Para Goffman (1974), o estigma e a criação dos rótulos fazem com que as relações sócio-culturais destas pessoas sejam empobrecidas, limitando suas experiências sociais e culturais, relações pelas quais os sujeitos se desenvolvem. Para Vigotsky (1989) as relações sociais estão na gênese de todas as formações individuais, e é esse olhar pejorativo da limitação, da incapacidade, que dá origem ao sentimento denominado por ele de *minusvalía,* ou seja*,* um sentimento que passa influenciar negativamente seu

desenvolvimento, desta forma o sujeito passa a assumir o papel social a ele atribuído.

Assim, para Vigotsky (1989), as deficiências se constituem muito mais pelo alijamento destas pessoas do convívio e das experiências sócio-culturais, do que em si por um déficit orgânico. Desta forma, o que este autor traz é que a ausência de algum dos sentidos, de um membro, ou mesmo um atraso mental não são suficientes para caracterizar as pessoas como deficientes, o quadro da deficiência se instala na carência das relações sociais, base pela quais as estruturas superiores do pensamento são constituídos.

Evidenciou-se no discurso de “H” e “F” um sentido abstrato em relação à deficiência:

> *[...], pessoa que apresenta uma necessidade especial (H).*
>
> *[...], uma pessoa lutadora, batalhadora pelo seu dia a dia pelo seu cotidiano, Ela precisa transcender todas essas dificuldades que nós também ditos normais também temos (F).*

O sentido/significado apresentado na enunciação destes dois discursos, embora díspares, parece legitimar o discurso dos parâmetros legais frente as pessoas com deficiência (LDB 9394/96) e outros documentos que tem balizado principalmente as ações educativas de atenção às pessoas com deficiência, ou como estes documentos trazem a designação: pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas com necessidades especiais. Entretanto, reconhecer somente como necessidade especial é não reconhecer as condições específicas sobre as quais estas pessoas têm sido subjugadas em nossa sociedade, bem como este termo genérico não permite identificar de que sujeito está se falando.

Um discurso que apresenta um sentido aparentemente dentro de uma unidade, por seu sentido polifônico, pode sofrer influências de múltiplas narrativas (BAKHTIN, 2004). Desta forma, o sentido é produzido não só por quem fala e outro que ouve, mas todos os outros que falam que ouvem. É neste sentido que o discurso é produzido incluindo interlocutores presentes e ausentes, envolvendo narrativas muitas vezes até de forma contraditória – o

discurso médico, os saberes populares, os ordenamentos legais e o conhecimento divulgado no e através do discurso midiatico.

Neste sentido, encontramos o discurso do professor “E”, que em outro momento posicionou-se numa compreensão determinista, e em uma fala seguinte afirma*: “[...], são pessoas com uma série de impossibilidades de realizar ou cumprir uma determinada função por conta das condições que a própria organização social impõe”.* Essa enunciação apresenta uma concepção interacionista, quando desloca o sentido atribuído à deficiência de uma condição orgânica a uma relação entre condições orgânicas e sociais, não a uma ou outra à razão pela deficiência.

O que mais chamou atenção em relação às concepções dos professores no que se refere à deficiência foi à presença de um interdiscurso. Para Brandão (2004, p. 107) a “interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: [...], procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre as formações discursivas”.

A acepção eminente dos sentidos e significados presentes nos discursos e reconhecidos por quase todos os sujeitos deste estudo, deram-se através de experiências empíricas, constituídas em suas experiências cotidianas de vida. Há de se estranhar esse pouco conhecimento sistematizado, por entender que, como se trata de um estudo com professores universitários, haveria de se esperar uma compreensão mais elaborada sobre esta temática, já que estes professores têm acesso a produções mais críticas de conhecimento, do que a maioria da população.

A interdiscursividade dos professores passa pela carência de referências científicas, pela falta de uma base teórica que orientassem suas respostas, para a compreensão deste fenômeno produzido por nossa sociedade. Podemos perceber isto na fala desarticulada e insegura dos professores:

> *Bom, eu não tenho muito domínio nessa área, eu não sou um estudioso dessa área, mas entendo que são pessoas como qualquer um de nós que tem deficiência, todos nós temos deficiência, alguma deficiência (G).*
>
> *Bom, para mim, meu entendimento a esse respeito que reconheço ser reduzido (E).*

> *[...], eu considero uma limitação minha muito grande em relação a isto, é uma coisa que não tenho buscado muito, procurado lido muito sobre isto e se você me perguntar qual a razão de eu não ter acesso sobre esta literatura eu não saberei lhe responder também. Engraçado minha esposa trabalha com isso, fez uma dissertação de mestrado sobre isto, eu andei lendo o trabalho dela para lhe dar contribuições e tal, acho que o que tenho de conhecimento sobre isto é a partir desta contribuição que dei a ela, portanto, considero extremamente frágil e pouco no sentido de lhe dar uma compreensão específica sobre isto (B).*
>
> *Pessoa com deficiência, é, são pessoas que apresenta alguma, é...., questão difícil esta! Necessidade especial seja de que âmbito for né, eu vejo pessoas com deficiência como é, eu enxergo é..., quando me falam pessoas com deficiência [...] (H).*

Trazendo o sentido da concepção interacionista, o professor “D”, expressou:

> *Nestes moldes em que a discussão é trazida socialmente, compreender as pessoas com deficiência é muito difícil, até porque o termo constrói socialmente um significado que remete a exclusão da pessoa deficiente; como alguém incapaz de fazer alguma coisa e eu não entendo assim.*
> *Uma pessoa que precisa ser compreendida e não tratada com pena, mas respeitada como ser humano. Eu compreendo o deficiente como uma pessoa que veio com uma anomalia, seja ela física e/ou mental, mas que tem possibilidades de estar envolvido com o contexto da sociedade.*

O sentido do discurso, trazido no enunciado deste professor, expressa uma compreensão do sujeito em construção, que traz consigo características orgânicas, mas que se relaciona com o mundo, um sujeito que se desenvolve na relação de fatores biológicos e ambientais. O professor resgata a condição humana da pessoa, acreditando na possibilidade de que a pessoa que nasce com um déficit orgânico, possa participar normalmente das tramas que envolvem a vida em sociedade, localizando inclusive a produção da deficiência nos modos de produções culturais.

O texto do professor fica marcado pela expressão exclusão, de fundamental importância para compreendermos a produção da deficiência, como elemento resultante da vida social dos homens, como também de sua atividade social. A idéia trazida expressa sua crítica tanto à segregação, à criação de preconceitos, como também às atitudes assistencialistas provenientes destas, "-U*ma pessoa que precisa ser compreendida e não tratada com pena".*

A produção do sentido entre os professores investigados demonstra avanços em relação a formas como outros grupos sociais concebem a deficiência, quando sustentam suas crenças em mitos, em poderes divinos, metafísicos ou sobrenaturais, como também em idéias da deficiência como uma condição produzida e determinada pelo meio. As concepções performistas e envolvimentalistas apresentadas por Marques (2000, 2001,2003), Fonseca (1995) e Passoti (1984), no referencial teórico deste trabalho, não aparecem nas produções de sentidos em que estão inseridos os discursos dos professores investigados.

Entretanto, avançar em relação a estas concepções (performista e envolvimentalista) não demonstra ser suficiente para a construção de uma postura crítica frente às formas em que se dá o desenvolvimento humano em nossa sociedade, assim como para as formas de conceber as pessoas com deficiência em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. O olhar predeterminista, presente nos sentidos dos professores, concebem a deficiência como causa orgânica, a pessoa com deficiência fica biologicamente determinada a ter aptidões, limitações e capacidades. Assim como cristaliza a idéia de que os homens são capazes de ser aquilo que já está determinado ou que sua condição biológica possibilita.

A concepção, a nosso ver, que mais se aproxima de uma postura crítica frente à deficiência, e que pensada na presença de condições adequadas de vida e educação potencializaria o desenvolvimento das crianças - entre elas as crianças com déficit orgânico - pouco apareceu nos discursos dos professores.

A concepção interacionista (FONSECA, 1995; MARQUES, 2000, 2001, 2003), defendida aqui pelos pressupostos teóricos da escola sócio-histórica ou psicologia histórico-cultural de Vigotsky, parte do princípio de entender o homem como um ser de natureza social, ativo e histórico (MARQUES, 2000),

logo suas aptidões, limitações, capacidades e possibilidades não podem ser determinadas apenas por fatores biológicos e, sim, pelas suas condições de vida e educação, expressas nas relações sociais e nas atividades sociais dos homens.

Os sentidos mapeados a partir do discurso, presente nas representações sociais dos professores, expressam formações discursivas que se relacionam com a formação ideológica da exclusão. Em tese a formação ideológica da exclusão presente no imaginário da nossa sociedade, alimentada pelo sistema político neoliberal e pela política econômica da globalização já assusta. A preocupação se agrava quando entre os professores formadores das novas gerações e de uma nova geração de professores, vê-se predominar indícios que podem reforçar esta lógica fatalista.

Antes da aproximação com a teoria sócio-histórica, influenciado por outras teorias do desenvolvimento, também tínhamos a idéia de que cabia à educação, em específico à educação escolar trabalhar as potencialidades dos alunos, cabería a aos professores potencializar experiências que contribuíssem ao desenvolvimento dos alunos. A aproximação com a teoria sócio-histórica nos faz ver que as experiências e as condições concretas de vida (participação e produção), mais que ajudar no desenvolvimento, são o motor deste desenvolvimento, já que segundo Vigotsky (apud PINO, 2000) não é a natureza que determina a conformação humana, mas o sujeito que transforma a natureza e a si mesmo .

> A espécie humana desenvolve novas capacidades que lhe permite transformar a natureza pelo próprio trabalho, criando suas próprias condições de existência. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte desta natureza [...] (VIGOTSKY apud PINO, 2000, p. 51).

Aprendemos, assim, que os homens nascem com uma única capacidade, a capacidade de aprender, de acumular experiências, reproduzindo as qualidades humanas construídas ao longo da história, bem como, partindo das experiências existentes constrói novas, de modo que as aprendizagens geram desenvolvimento e não apenas se limitam a criar as condições necessárias para que ele aconteça. A criação das exigências

necessárias para o desenvolvimento não está restrita apenas à natureza biológica, embora dela dependa, elas estão nas condições concretas do acesso aos bens sociais e culturais (materiais e não materiais) e a participação e produção social da humanidade, possibilitando a todos, o acesso à cultura historicamente acumulada e o aos instrumentos de apropriação e produção do conhecimento.

Para pensar na superação da formação ideológica da exclusão por uma formação ideológica inclusiva, faz-se necessário passar necessariamente pela formação inicial e continuada de professores – fala-se aqui da necessidade da formação, como também de diferentes concepções de homem presentes nas teorias que dão suporte a esta formação. A partir do quadro apresentado, sobre os sentidos acerca da deficiência, espaço que aproveitamos para tornar explicita a concepção de homem e de desenvolvimento humano presente, resgatamos a necessidade de darmos outros sentidos aos seres humanos, reconhecendo-os como sujeitos do mundo e das relações sociais, “a fim de que os alunos possam ser considerados na diversidade/igualdade que os constitui” (MARQUES, 2000, p. 130).

4.3 A ÓTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Seguindo o mesmo procedimento do item analisado anteriormente, que trata da produção de sentidos sobre a deficiência, fomos selecionando, localizando as marcas de sentido e recortando, durante a análise, o discurso dos professores sujeitos desta pesquisa. Nesta seção apresentaremos a ótica dos professores acerca da participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física, analisando as formações discursivas e ideológicas subjacentes às produções de sentidos destes professores.

A representação é, portanto, um processo de significação social, constituída num contexto de produções materiais e simbólicas, envolvidas no decurso das relações de comunicações sociais e de seus diferentes discursos. Homens e mulheres expressam, em seu discurso, suas representações, seus desejos, suas concepções e posições de mundo (MINAYO, 1994a, 1994b, 1999; OLIVEIRA, 2004; FRANCO, 2004).

O discurso dos oito professores acerca da formação para atuar com esse contexto da participação das pessoas com deficiência, em turmas regulares nos cursos de graduação em educação física, evidenciou uma dificuldade apresentada pelos professores frente a essa situação nova, o que reforça a tese apresentada por Lancelotti (2003) e discutida no referencial teórico deste trabalho (cf.p. 25-26), que a formação do professor tem sido para trabalhar com alguns, em detrimento de uma formação que dê suporte para trabalhar com todos.

Os discursos dos professores apresentaram sentidos díspares, eles falavam a partir de diversas posições, mas às vezes não sabiam de que posições falavam ou não transferiam sua concepção de mundo, desenvolvimento humano e aprendizagens para compreender as pessoas com deficiência. Seus discursos muitas vezes contraditórios representam o contexto de insegurança e incertezas nos quais se sentem inseridos.

O professor “H” ao ser solicitado que emitisse uma opinião acerca da participação das pessoas com deficiência nos curso de graduação em educação física expressa:

> *Eu não tenho uma opinião formada sobre isto, eu acho que do ponto de vista social, eu imagino que para estas pessoas deva ser bastante rico por várias questões, do ponto de vista intelectual, a questão social de não restringir nenhum tipo de pessoa com deficiência no convívio (H).*

O professor em seu discurso expressa sua insegurança com a presença destas pessoas em sala de aula; como também em emitir um sentido para este fato. Um recorte e análise mais atenta no enunciado, presente neste fragmento: *“eu não tenho opinião formada sobre isto [...]*” revela a cautela do professor para não expressar o que verdadeiramente pensa sobre o assunto, bem como uma busca para não incorrer em um discurso que não seja politicamente correto. Tanto que, em seguida, mesmo que de forma sincrética, o professor exprime um sentido à temática estudada.

Ao fazer menção ao tema, o professor centra os benefícios da participação das pessoas com deficiência nos curso de graduação apenas do ponto de vista individual destas pessoas, e não reconhece o movimento na história que a educação física dá frente a esse fato, deixa de reconhecer uma possibilidade da área tornar-se mais democrática, menos homogeneizadora e aberta a reconhecer a complexidade humana, sem lhes atribuir relações desiguais. E uma possibilidade que supere a lógica apresentada por Lunna (2005), de que a educação física parece tratar de um sujeito “padrão”, idealizado e não do ser humano real, em sua diversidade sócio-cultural.

Dentro desta mesma formação discursiva o professor “H” ainda disse:

> *[...], agora eu não sei até que ponto a formação destas pessoas não vai estar comprometida e aí eu digo com relação a minha experiência própria, é, pelo fato de não ter uma preparação para. E eu não tenho nenhum tipo de preparação para lidar com este tipo de situação, então eu não tenho nenhuma opinião formada justamente por falta de conhecimento sobre se é bom ou ruim (H).*

O sentido presente na fala deste professor se apresenta em uma formação discursiva que se aproxima dos achados de Palla (2001), ao estudar as atitudes de professores e estudantes de educação física para o ensino das pessoas com deficiência, mostrando as fragilidades da formação no que se refere a reconhecer e compreender a diversidade humana. Entretanto, o professor coloca-se numa formação ideológica da exclusão, quando exprime em seu enunciado sua falta de preparo para lidar com a educação destas pessoas. Não é a falta de preparo em si que o coloca numa perspectiva de exclusão, mas a posição de transformar isto numa barreira intransponível. Sua falta de preparo não é vista como tempo de possibilidades, superação aos condicionantes da falta de formação, e sim como um ponto final, não tenho formação, não posso, não quero.

Até porque o próprio professor em seguida nos traz:

> *O que eu vou relatar aqui, eu não tenho nenhum embasamento, nunca li nada sobre educação de pessoas com deficiência, especificamente no ensino superior, então eu vou citar experiências práticas que eu tive, engraçado é que foi na disciplina bioquímica que é uma disciplina com um conteúdo complexo, denso né e as duas pessoas com é, as duas alunas que tinham algum tipo de deficiência tiveram o desempenho melhor do que os muitos alunos que não tinha deficiência, tanto que as duas foram aprovadas né e muitos outros alunos foram reprovados (H).*

Desta forma, podemos perceber que não é só com o desempenho acadêmico que se preocupa o professor, pois o sentido subjacente ao exprimir sua opinião ao mencionar o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência nos mostra que do ponto de vista acadêmico os resultados foram expressivos, embora a expectativa dele fosse por uma reprovação inevitável dos alunos: “(...), engraçado é que foi numa disciplina com o conteúdo complexo (...)”, ou seja, a espera do professor era pela reprovação, julgando ser o aluno com deficiência incapaz, cristalizando um sentido pejorativo. Embora as alunas com deficiência tenham conseguido superar esta adversidade, isso não foi suficiente para quebrar uma projeção pejorativa e preconceituosa.

Segundo Oliveira (2004), a fala de alguns atores educacionais com experiências pedagógicas com pessoas com deficiência nos permite identificar um olhar de “diferença de capacidades” que atribuem a estas pessoas, constituído a partir de um imaginário social estabelecido pela convivência, seja no âmbito familiar, social ou profissional. O olhar do imaginário social coletivo sobre estas pessoas é dos seres diferentes na afirmação da normalidade e incapazes, por isso não aceitos nos espaços sociais e educativos regulares, gerando uma realidade em que são rotulados e excluídos.

A falta de formação didático-pedagógica para trabalhar com pessoas com deficiência não aparece somente na fala do professor “H”. Ela também é recorrente nas enunciações dos professores “C” e “F”, contudo apresentam outras significações. Embora existam semelhanças externas, os fatos, as palavras, expressões e os modos de significar podem ser profundamente distintos, tanto na sua natureza quanto na sua origem (PADILHA, 2000).

Ao ser questionado sobre a participação das pessoas com deficiência no ensino superior, nos cursos de Educação Física o professor “F” respondeu:

> *Eu acho possível, se falasse o contrário estaria sendo tão discriminatório como o que falamos antes, porque as próprias estruturas hoje são para aqueles que não são deficientes, agora é problemático também e ai eu vou falar bem da minha realidade, eu tive um aluno que era deficiente, mais ele só não tinha uma perna, fácil estar lidando com isso, agora eu não me sentiria a vontade de estar trabalhando com um aluno que tivesse um perfil de deficiência que exigisse muito mais de mim, por reconhecer que eu não tenho competência para trabalhar com esse tipo de deficiência, logo, este aluno deficiente estaria sendo formado também de forma deficiente (F).*

O professor expressa em seu discurso uma tentativa de deslocar sua formação discursiva para um olhar inclusivo. Entretanto, de fato, esta não foi a formação ideológica encontrada. Isso ficou evidente no uso de uma situação contrafactual por ele criada *“[...] agora eu não me sentiria a vontade de estar trabalhando com um aluno que tivesse um perfil de deficiência que exigisse muito mais de mim [...]*”. Neste sentido, ficou evidente a idéia de que existem casos em que esta participação está condicionada, ou seja, pode existir alunos em sala e outros que não podem, depende do tipo ou grau da deficiência, o

que reforça a visão da segregação social, reforçando também o paradigma da exclusão.

Condicionar a participação social das pessoas com deficiência, ao seu grau de deficiência fortalece o modelo médico da deficiência e seu princípio de normalidade e de anormalidade, institucionaliza a deficiência e estabelece padrões de hierarquia de referência entre os sujeitos com deficiência e também com as pessoas concebidas como “normais”. “Esse sentido reforça uma exclusão dentro da própria categoria de excluídos, passando uns a ser mais excluídos do que os outros” (MARQUES, 2000, P. 166).

Embora o professor “F” em seguida relacione essa problemática a sua formação, ou seja, atribui sua incapacidade à formação restritiva que teve e não ao grau de participação da pessoa com deficiência, é sobre a pessoa com deficiência que recai o maior ônus na medida em que é alijada e excluída desse processo social. “[...], *por reconhecer que não tenho competência para trabalhar com esse tipo de deficiência, logo, este aluno deficiente estaria sendo formado de forma deficiente*”.

Afirmaria, ainda, que é inocência do professor colocar que não o faz por (in) competência, quando sabemos que devido a nossa formação restritiva vivemos o tempo inteiro tentando, em nosso processo de formação continuada, superar a nossa formação acrítica, fragmentada, e na maioria dos casos, tecnicista. E afirmaria mais, no mínimo este professor escutará de um pai com um olhar ampliado sobre o mundo *“eu também não estava preparado quando ele nasceu”.* Os saberes são constructos teóricos, mas também é constituído a partir da experiência docente, antes de serem respostas que nos instrumentalizam, nos dão um saber objetivo, o conhecimento parte de questões, de problemas de nossa vida prática. Assim, esse pode ser o espaço inicial para a construção de uma outra competência.

O professor “C” complementou o discurso dos entrevistados “H e “F” no que diz respeito à formação (não) adquirida para lidar com a deficiência e a diversidade-igualdade humana ao dizer:

> *[...], eu acho importante agora existem algumas lacunas né a própria formação do profissional para lidar com estas pessoas, até porque nos temos deficiências das mais diversas: deficiência física, distúrbio mentais,*

> *dificuldades de concentração; Temos aqui na faculdade alguns alunos com esses déficits e eu acho que é importante, mas confesso que eu tenho dificuldades ainda no trato para com essas pessoas, me sinto um pouco limitado em relação a forma de como estar acompanhando essas pessoas em seu processo de aprendizagem (C).*

Desta forma, aparece no discurso dos professores uma preocupação necessária em buscar apropriar-se de ferramentas que possam dar suporte a sua prática de ensino nas turmas em que há alunos com deficiência. Essa auto-crítica dos professores em relação ao seu despreparo para lidar com a diversidade expressa como estes têm sido expropriados de formação didático-curricular, pedagógica e principalmente de um saber "atitudinal" para o confronto com a diferença e a diversidade, tratados de forma igual em nossa sociedade.

Entretanto, a nosso ver, o fator que mais limita as possibilidades de atuação do professor do ensino superior com os alunos com deficiência em sala de aula não é a existência de um grande número de tipos e graus de deficiência, até porque essa diversidade, diferenças estão em todos nós. Para se receber um aluno, ou alunos com deficiência em sala de aula não é necessário um conhecimento aprofundado de todas as deficiências, argumento amplamente utilizado, ou pelo menos não é o único e nem se resume a ele. É, sim, necessário uma formação ampliada que faça o professor perceber os princípios da aprendizagem e do desenvolvimento humano e no que se refere ao conhecimento dos déficits orgânicos, levar os professores a um "treino do olhar", ou seja, o desenvolvimento de uma capacidade ampliada de olhar o fenômeno sócio-cultural da deficiência superando significados produzidos e cristalizados socialmente.

Trata-se, portanto, de propor novos diálogos na relação aprendizagem e desenvolvimento, desvelando suas organizações e produções como fatores interdependentes; resgatando a centralidade da aprendizagem no desenvolvimento do homem, superando o olhar ideológico da exclusão.

Também aparecem outros aspectos frente à presença das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física. O primeiro deles refere-se à condição humana de diversidade-igualdade; um outro faz referência

aos avanços na forma de conceber o homem pela área de educação física e um terceiro incide no contexto dos cursos de graduação em educação física que recebem estas pessoas, referindo-se às aprendizagens significativas e aos aspectos colaborativos, comunicativos e sociais das aprendizagens.

Para o professor “E”, a presença das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física é a afirmação da garantia do direito que estas pessoas têm de ter acesso aos diversos níveis de ensino, assim afirma o professor:

> *Bom, é analisando um pouco do que eu já pensei algumas vezes sobre isso em outras discussões eu acho que primeiro do ponto de vista do próprio direito, eu não vejo a educação física externa a todos os direitos que estas pessoas têm, seja de participar de qualquer curso de graduação, por exemplo, um deficiente qualquer ser aluno do curso de direito ou de medicina, particularmente acho bastante importante essa inserção que a gente só está vendo nos últimos tempos [...] (E).*

O sentido presente no discurso do professor sobre a participação da pessoa com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física é incondicional, garante a todas as pessoas, a priori em qualquer situação (diversidade-igualdade), seu direito de participação e atuação social.

Nos excertos abaixo, os professores “B” e “D” apresentam sua ótica corroborando com a fala do professor “E” e destacam pontos significativos na área de educação física e no curso de formação profissional frente a esse processo:

> *Eu acho que do ponto de vista histórico um grande avanço que a educação física deu foi exatamente este, a retirada dos testes de aptidão física dos cursos de graduação, que fez com que fosse permitido a estas pessoas terem acesso aos cursos. A Educação Física tardiamente resolve este problema. [...], mas de qualquer forma considero um avanço não só para as pessoas com deficiência, mas com todas as pessoas que não são portadoras de deficiência e que pensavam, elaboravam e sistematizavam conhecimentos de outras formas que não só do ponto de vista técnico-motor e que não tinham condições de entrar no curso (B).*

O ponto destacado pelo professor foi o avanço manifestado pela educação física no trato com a diversidade-complexidade humana em suas expressões, ampliando seu olhar sobre o ser humano e a sociedade na qual está inserida. Um aspecto amplamente destacado pelo professor foi o fim dos testes de aptidão física nos exames de ingresso nos cursos de graduação da área. Esta extinção representa uma mudança de paradigmas de referência para a formação profissional e para as formas de conceber/identificar a educação física. Essa mudança acontece no momento em que as ciências biológicas e da saúde sozinhas já não explicam mais a educação física, necessitando se constituir um olhar que identifique a educação física como produção humana, repleta de sentido e significados. Desta forma, o olhar sobre a educação física se amplia para as lentes de outras áreas, como as ciências sociais e humanas.

Sobre este aspecto o discurso do professor “D” expressa que:

> *Eu acho assim muito significativa a quebra destes paradigmas dentro do curso de educação física, do ponto de vista de abrir espaços para ter o deficiente dentro dos espaços de aprendizagens, no caso a escola, no caso o curso de graduação. Rompe-se assim o olhar da educação física para a aptidão física, para a especialização do movimento e para a formação tecnicista. [...], até porque não se pode julgar pela capacidade física, que essa pessoa vai ter um potencial de desenvolvimento em sua atuação como profissional da educação física, isso se constituirá a partir da aquisição de outras competências (D).*

A questão da criação de um espaço-tempo de acolhimento às pessoas com deficiência e de preparação dos professores para lidar com essa nova condição foi um ponto central no discurso dos entrevistados como condição necessária para que o aluno com deficiência possa estar inserido e ao mesmo tempo para que as aprendizagens aconteçam de forma efetiva.

> *[...] acho que, ao mesmo tempo em que é um avanço é também um problema, uma dificuldade, que precisa ser discutida dentro dos cursos para ver como resolver este problema, porque não basta dizer que a educação física evoluir e avançou por ter possibilitado o acesso para*

> *estas pessoas, mas dizer o seguinte, como é que vai tratar estas pessoas (B).*
>
> *[...], temos aqui na faculdade alguns alunos com esses déficits e eu acho que é importante, mas confesso que eu tenho dificuldades ainda no trato para com essas pessoas, me sinto um pouco limitado em relação à forma de como estar acompanhando essas pessoas em seu processo de aprendizagem* (C).

Os aspectos levantados pelos professores refletem uma preocupação destacada pelos pesquisadores que vem dedicando um tempo de seus estudos e pesquisas a pensar, pesquisar acerca da participação das pessoas com deficiência no ensino superior. Para que o acesso e a permanência destas pessoas no ensino superior aconteça, é necessário que se efetivem espaços de acesso, tanto no que se refere à acessibilidade, quanto no que se diz respeito às aprendizagens e desenvolvimento acadêmico e, ainda que existam políticas de assistência, projetos pedagógicos e programas de apoio institucional a alunos e professores.

4.4 A SIGNIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES, ADEQUAÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS PERSPECTIVAS QUE SE ABREM.

Os professores manifestaram diferentes concepções sobre a educação das pessoas com deficiência, a educação física, e a participação destas pessoas nos cursos de graduação. Em relação à questão da inserção do aluno com deficiência no curso de graduação ficaram evidenciadas duas formações discursivas dicotômicas – as dificuldades frente à diferença-deficiência e as possibilidades estabelecidas na diversidade-igualdade. Ambas compõem um par dialético, dificuldades-possibilidades.

O discurso dos professores abrange diversos fatores como: 1. as dificuldades que haviam enfrentado ou estavam vivenciando neste processo, dividido nos seguintes aspectos: a) fragilidades na formação profissional com reflexos na atuação com pessoas com deficiência; b) carências de suporte para a organização do processo ensino-aprendizagem; c) os arquétipos constituídos e o imaginário social cristalizado sobre a “deficiência” em nossa sociedade; e d) as relações inter e intrapessoais constituídas; 2. as adequações e possibilidades que se constituem frente a essa realidade, ligados a: a) os sentidos que se constitui sobre a pessoa com deficiência; b) as estratégias didático-pedagógicas utilizadas; e c) os pontos de vista sobre a contribuição que a pessoa com deficiência poderia trazer para os colegas de formação e para a área de educação física.

Fizemos recortes de alguns excertos dos textos para evidenciar os sentidos encontrados frente aos caminhos percorridos, presente no discurso de todos os professores.

A questão da fragilidade na formação para trabalhar com as pessoas com deficiência, quase que na totalidade dos professores, constitui-se como um núcleo central dos sentidos produzidos.

> *Acho que um problema central é a formação de nós professores, do corpo docente para o recebimento e acolhimento a essas pessoas. Eu mesmo não tive essa competência trabalhada em minha formação e não me sentiria confortável, por exemplo, se tivesse um aluno surdo em minha sala, embora ache legitima sua presença. (E)*
>
> *[...], existem algumas lacunas né, a própria formação do profissional para lidar com estas pessoas. Temos aqui na faculdade alguns alunos com esses déficits e eu acho importante, mas confesso que eu tenho dificuldades ainda no trato para com essas pessoas [...]. (C)*

Os enunciados dos professores “C” e “E”, respeitadas as suas singularidades, expressam o que ora vimos desenhando neste estudo, as perspectivas restritivas em que se deu a formação dos professores universitários em seu processo de formação inicial, onde não se consolidou um olhar para o homem a partir de sua complexidade e diversidade humana, tendo prevalecido um sujeito tipo padrão como referência para sua formação.

Continuando na mesma direção, o professor “F” disse:

> *[...], os professores que formam, que estão na formação dos professores, esses professores na sua formação não foram capacitados para. [...], então aquelas pessoas que não tiveram esta formação, elas precisam estar buscando essa formação de uma forma ou de outra, essa é uma dificuldade maior, a principal que eu vejo (F).*

O sentido presente no discurso desse professor sobre a fragilidade na construção do processo formativo dos professores de educação física desloca a formação discursiva antes centrada na exclusão, presente na fala do enunciador “C” e “E”, para uma formação discursiva inclusiva na medida em que reconhece as fragilidades de sua formação inicial, mas não estabelece esse fator como limitante, propondo assim que *“[...], então aquelas pessoas que não tiveram esta formação, elas precisam estar buscando essa formação de uma forma ou de outra [...]”*. Digo isso não só pela presença das pessoas com deficiências em sua sala de aula, mas por estarem lidando com seres

humanos que precisam ser reconhecidos em sua diversidade, assim como por se tratar de profissionais que fazem a formação de professores que vão lidar também diretamente com a educação e diversidade em seu exercício profissional.

A questão da formação é apresentada como constituinte de um núcleo central nesta análise por acreditar que ela se expressa de forma determinante em outros aspectos, embora estes não se restrinjam a ela. Os professores “A” e “C” mencionariam ter dificuldades na organização dos espaços de ensino-aprendizagem nas turmas com alunos com deficiência.

> *[...] me sinto limitado em relação à forma de como estar acompanhando essas pessoas em seu processo de aprendizagem. (C)*
>
> *Eu deixei eles muito à-vontade para que dentro da sala eles fizessem aquilo que eles pudessem, eles mostraram para mim na verdade, foi um aprendizado para mim , do que é que eles seriam capazes de executar diante daquele movimento que a gente estava propondo, e a surpresa para mim foi muito grande né, no convívio com eles durante este processo [...].(A)*

Os fragmentos acima extraídos dos discursos dos professores expressam significações diferentes, no entanto se complementam. O professor “C” manifesta-se inquieto com uma dificuldade sua na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência, mesmo fator evidente na fala do professor “A’, que, mediante o desconhecimento das capacidades de seu aluno transforma o espaço escolar de um aprendizado organizado, sistemático e intencional em um aprendizado mediado por signos, mas espontâneo, na medida em que não estabelece objetivos e metas para esse aluno. Desta forma, dificilmente terá parâmetros para avaliar. Predomina, assim, uma formação discursiva excludente, quando o que prevalece é a surpresa,”[...], *do que é que eles seriam capazes de executar. [...], e a surpresa para mim foi muito grande né [...]”,* principalmente quando fazemos projeções negativas de incapacidade e impotência sobre o nosso aluno.

O professor “A” completou sua fala expressando um pouco mais como vê a organização do processo ensino-aprendizagem com as pessoas com

deficiência, inclusive questionando sua falta de atuação intencional e consciente no trabalho com esses alunos:

> *Eu vejo um pouco de dificuldade em relação a isto, porque nós não temos ainda uma prática comum da utilização destas pessoas, então, existe muito de um arranjo né, sabe eu to colocando as coisas para você e a gente percebe que existe este arranjo, uma adaptação, então, a gente não sente isto como feito de forma planejada, com um suporte teórico e tudo mais (A).*

O professor “B” manifestou-se em relação a essa temática emitindo o seguinte enunciado:

> *Todas as dificuldades que você possa imaginar, basta dizer o seguinte: no momento em que tive um aluno com deficiência, no momento em que ele chegou em minha disciplina eu lhe confesso que não parei de pensar mais nisto, o que é que eu vou fazer? Como é que vou organizar meu processo pedagógico dentro da disciplina com este menino na turma? [...], eu não parei de pensar formas de superação, não sei se consegui avançar, não tenho uma avaliação disto, agora tenho sim uma avaliação do grau de dificuldade de tratar o conteúdo com estas pessoas, principalmente porque eu trabalho com futebol, [...], como é que eu entendo esse cara nas atividades práticas (B).*

Dois aspectos podem ser destacados a partir deste discurso. O primeiro diz respeito ao olhar do professor frente à dificuldade com clareza e não com exatidão, ou seja, frente a uma situação nova o professor não se mostrou incapaz, ele passou a questionar-se sobre os caminhos possíveis para a superação das condições, no momento vista como adversas. O segundo que, ao se referir à área específica em que trabalha, futebol, o professor não teve a mesma clareza nas possibilidades e restringiu-se a explicitar uma possibilidade procedimental de trabalhar esse conhecimento. Não fazendo inclusive uma análise mais aprofundada do que seja uma atividade prática na formação do professor.

O professor “A” apresentou como condição, para que a organização do processo ensino-aprendizagem avançasse o seguinte argumento:

> *[...], por isso que a gente fala, teríamos que ter uma participação maior do grupo de professores para estar discutindo isto, discutindo o nosso dia a dia, superando as dificuldade a partir deste diálogo e a gente não vê esse diálogo acontecer, além do mais precisaria também ter um apoio maior da instituição no decorrer deste processo, tanto nós professores, quanto os alunos (A).*

As expressões *"[...], teríamos que ter uma participação maior do grupo de professores para estar discutindo isto [...]"* e *"[...], precisaria também ter um apoio maior da instituição no decorrer deste processo, tanto nós professores, quanto os alunos"* toca em dois princípios centrais frente ao processo de acesso e permanência, com qualidade, das pessoas com deficiência ao ensino superior. A primeira faz referência a uma disposição atitudinal dos professores, uma disposição para criar as condições necessárias, a criação de espaços coletivos e cooperativos condizentes com sua tarefa educativa e a segunda não desligada da primeira, de que as instituições precisam constituir políticas de assistência e projetos pedagógicos para dar suporte e nortear a construção deste projeto.

O professor "H", afirmando uma posição ideológica da exclusão, disse:

> *[...], vamos ter que buscar nos capacitar, uma vez que agora o MEC, vai ser obrigatório, qualquer professor, corpo docente do ensino superior vai ter que se interar desta realidade (H).*

O sentido presente no discurso do professor faz referência à necessidade de preparação do professor para atender as pessoas com deficiência para cumprir diretrizes legais, ao projeto de inclusão assumido nas políticas educativas nacionais. Esse olhar, frente a esta questão, para atender apenas ao principio da legalidade e não a real necessidade de legitimação da participação das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, inclusive os educativos, insere o discurso do professor numa formação discursiva e ideológica excludente.

De uma possibilidade pedagógica rica – pois o professor poderia utilizar-se da presença da pessoa com deficiência para legitimar a diversidade na sala

de aula e para desconstruir arquétipos cristalizados num imaginário social depreciativo frente às diferenças em nossa sociedade - para um problema pedagógico, quando os professores relatam que em suas aulas a presença das pessoas com deficiência tornou-se uma dificuldade quase intransponível:

> *[...], o outro caso foi uma menina deficiente auditiva né, e aí eu percebi que ela tinha dificuldade de estabelecer comunicação, tanto eu com ela e ela comigo né e isso ficava claro assim, nas provas quando eu fazia uma determinada pergunta e o que ela respondia, o conteúdo da resposta que ela respondia estava correto, não tinha erro conceitual, mas o que ela respondia não era o que havia sido perguntado, então o que ficou para mim desta experiência é que provavelmente eu não consegui me fazer entender (H).*

> *[...], então com esse aluno eu não tive stress nenhum, agora tem casos específicos em que o aluno não consegue se integrar perante a turma e tem dificuldades de relacionamento com a própria turma, ele tem dificuldade de absorver o conteúdo. Já teve casos em que fiquei na sala de aula com o aluno a explicar o conteúdo duas, três vezes só com ele (C).*

A utilização de expressões como *"percebi que ela tinha dificuldade de comunicação"* e "*então com esse aluno eu não tive stress nenhum, agora..."*, mostram inicialmente como o professor "H" percebe a dificuldade de comunicação como da aluna e não como sua também, que desconhece em sua condição de "normalidade" uma língua que poderia mediar sua relação com a aluno, reconhecida legalmente, que é a língua brasileira de sinais e em seguida pelo professor que ao utilizar-se da conjunção adverbial "agora" fazendo referência ao stress de ter que lidar com a dificuldade de relacionamento e aprendizagem do aluno, legitima a presença do aluno como problema para sua aula.

Essa questão da dificuldade na relação entre o aluno e a turma, com outras significações, aparece também no discurso dos professores "B" e "D".

> *[...], eu senti dificuldades dos alunos entenderem eles no processo de aprendizagem com o grupo, esta dificuldade existiu, mas com os próprios alunos, não era uma coisa tranqüila de tentar compreende-los de compreender ele,*

> *a lógica dele, o tempo dele, o ritmo dele, estas limitações e as possibilidades para que ele supere às vezes as pessoas ficam com tantos cuidados com o deficiente que protege de tal forma que os coloca numa redoma de vidro e lhes tiram as possibilidades de avançar. (D)*

Prevalece, assim, a partir da fala desse professor, uma exigência dos alunos pela normatização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, comportamento que atende aos preceitos de nossa sociedade moderna, regada pelo discurso da racionalidade e da produtividade. Numa sociedade onde a noção de tempo é entendida como produção de bens, ou seja, como encontra-se no imaginário do senso comum, norteado pelo discurso fatalista do sistema capitalista, de que "tempo é dinheiro", respeitar o tempo, o ritmo e a lógica do outro é abrir mão de um tempo produtivo. Reconhecer a inclusão como possibilidade é conceber os tempos e lógicas da aprendizagem de forma qualitativamente diferente.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a predominância na relação com as pessoas com deficiência de um espírito assistencialista. Ficou explícito este espírito no fragmento do enunciado do professor "D" quando em seu discurso emite a seguinte expressão "*às vezes as pessoas ficam com tantos cuidados com o deficiente que protege de tal forma que os coloca numa redoma de vidro e lhes tiram as possibilidades de avançar".* Fato também presente no excerto do discurso do professor (B):

> *[...], não sei se seria inserção vejo mais como acesso, porque percebo a partir da experiência que vivi e tenho vivido ultimamente com pessoas portadoras de necessidades especiais, eu não consigo ver essa inserção no grupo, eu tenho percebido que ha uma relação muito de pena, de cuidado com ele e isso me chama muita atenção (B).*

A contraposição acesso/inserção marcou o sentido da presença da pessoa com deficiência no ensino superior no discurso deste professor, relatando como não sendo a presença uma garantia de sua participação plena. O significado do acesso é dar direito à presença, enquanto que a inserção requer um processo mais profundo, é fazer parte de, é incluir. Entretanto, para que se constitua uma postura inclusiva frente à presença deste aluno é

necessário que se constitua um outro olhar sobre a deficiência. Esse aluno não pode ser visto por seus colegas, professores e instituição a partir de uma concepção envolvimentalista ou prederminista, até porque, sua identidade se constituirá também a partir do olhar do outro, e se esse for o olhar, este poderá prevalecer na medida em que legitima o discurso preconceituoso muitas vezes já presente no imaginário social das pessoas.

Continuando na mesma direção o professor “D” disse:

> *Eu tive a oportunidade de ter dois alunos com deficiência em minhas turmas. [...], e percebia como os alunos tinham dificuldades de entender o deficiente inserido neste contexto, então às vezes as pessoas esqueciam deles, que ele fazia parte do contexto, é por isso que eu estou dizendo que o discurso é meio falseado, o discurso era da inserção, mas em dado momento da atividade ele ficava um pouco a margem, sem o grupo convidá-los a participar das atividades, [...], aí eu tive que chamar o grupo para compreender a lógica dele, para que ele compreendesse a lógica do outro também, então a gente fez uma relação dialógica do ponto de vista de fazer com que os alunos compreendessem uns aos outros e com suas limitações e possibilidades (D).*

Através deste fragmento do enunciado do professor “D”, percebemos como alguns professores expressaram através de seus discursos, como tem transformado essa condição nova, da presença da pessoa com deficiência no curso de graduação, que a princípio pode trazer conflitos para sala de aula, em um espaço de construção coletiva, de reflexão e de princípios pedagógicos. O professor “B” no recorte que fazemos de sua fala nos traz que:

> *[...], eu joguei muito essa situação para a turma, deixei também que ele de forma autônoma desse uma direção e expressasse como se sentia, as dificuldades que estava sentindo e junto buscávamos pensar, refletir e achar caminhos. Muitas destas atitudes minhas eram por reconhecer minhas dificuldade, não tinha respostas para tudo, e ora também por acreditar que é no conflito que a gente consegue pensar, aliás a ciência é feita desta forma, as investigações surgem a partir de inquietações e problematizações [...] (B).*

O ponto que destacamos neste discurso foi a estratégia didático-pedagógica utilizada pelo entrevistado para lidar com as questões inusitado-conflituosas presente na sua prática docente, trazida por uma experiência nova: da presença da pessoa com deficiência em sua aula. Se, entende-se o espaço educativo e a própria educação como uma experiência que faz parte da socialização geral, setor que de forma consciente (organizada, planejada e sistematizada) e intencional cria condições para que indivíduos se desenvolvam como sujeitos únicos, com individualidades e, ao mesmo tempo, como seres sociais, a estratégia cria elementos que potencializam estes objetivos.

Em se tratando da formação de professores, que na sua ação profissional vão tratar diretamente das questões que envolvem a prática docente, a estratégia utilizada pelo professor centrou sua atenção nos alunos, oferecendo-os um espaço substancial de ação e decisão, assim como volta seu interesse didático para o processo, para as experiências eminentes originadas a partir de uma situação problema, uma experiência democrática. A utilização desta ação didático-pedagógica constitui um espaço que potencializa a ação comunicativa entre os sujeitos envolvidos na prática educativa, com isso professor e estudantes integram e refletem sobre suas idéias, necessidades, impressões e fazem opções mais conscientes.

Os professores “E” e “F” complementaram o discurso do professor “B”, ao dizer:

> *[...], não sei se na UFBA já tem algum aluno deficiente, mais particularmente na FSBA onde nos estamos atuando agora, agente tem algumas pessoas e eu vejo que há uma grande contribuição para trazer estas pessoas, pelo seu desenvolvimento individual, mas, sobretudo, pelo que estas pessoas vêm proporcionando aos seus próprios colegas e para o curso em si. (E)*
>
> *[...], como processo sim, de construção, reflexão e superação e de reconhecimento, para que a gente possa estar superando as possibilidades de intervenção pedagógica neste campo, acho que é isso que a educação física tem que fazer, ela é uma área eminentemente de intervenção e no campo da educação física adaptada este campo de intervenção está muito carente, muito carente, o trabalho de sensibilização dos*

> *alunos de voltar-se para está área deve ser evidenciado, me parece que esta aproximação dos portadores de necessidade especiais e os alunos da graduação já é um começo, uma outra possibilidade de se olhar para o portador de necessidades especiais. (F)*

Do ponto de vista da educação, o convívio com a pessoa com deficiência no curso de formação, trata de possibilitar aos acadêmicos do curso de Educação Física uma convivência com o campo concreto da diversidade humana. De tal modo que este fato caracteriza-se como um espaço de legitimação de um direito social (a presença da pessoa com deficiência nos diversos espaços sociais) e ao mesmo tempo uma experiência pedagógica rica. Com isso, o que a princípio foi apresentado como um problema pedagógico, a participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em educação física, torna-se um objeto didático, ou seja, ele pode ser encarado a partir de objetivos pedagógicos, como objeto da ação e reflexão de professores e alunos.

Desta forma, o enunciado emitido pelos professores “B”, “D” e ”E” expressa em seu discurso as perspectivas que se abrem - frente à participação das pessoas com deficiência nos cursos de graduação - para a área de educação física, e em específico para as pessoas com deficiência e os acadêmicos que partilham deste convívio em seu processo de formação:

> *Eu acho muito significativa a quebra deste paradigma dentro do curso de educação física. [...], até porque ninguém pode julgar se essa pessoa vai ter ou não um potencial de desenvolvimento na área, só a partir de sua capacidade física. Eu acho que a gente precisa criar o que é inserir o ser humano próximo ao ser humano, o que quero dizer é que temos que humanizar os homens, então o que acho que temos que trazer para discutir a formação humana, é voltada para essa relação com a deficiência, acho que a gente tem que buscar isto, a deficiência e a formação humana, algo que remeta a gente pensar quem é o homem que estamos formando, e como ele está percebendo o outro, sendo ele deficiente ou não entendeu, (D)]*
>
> *[...], mas diante do que eu tive como experiência com estas pessoas, muito me fez rever a minha forma de dar aula, a forma de respeitar até as limitações e dificuldades*

> *do próximo, as formas que eu vejo uma educação física, entre aspas, normal e que a gente deve estar pensando para além disto e as possibilidades da inserção de todas e quaisquer pessoas independente do seu tipo de dificuldade para ter acesso ao que o conhecimento da educação física em si pode possibilitar. Eu acho que nas turmas em que temos alunos com deficiência, seja qual deficiência for, sempre há uma grande lição de vida e também uma lição de natureza prática para poder fazermos ver melhor a questão da deficiência em nossa sociedade e na realização do nosso trabalho (E).*

> *Eu acho que do ponto de vista histórico foi um avanço que a educação Física deu. [...], eu vejo que deveria ter mais pessoas com deficiência nos cursos, com deficiência visual, auditiva para que fizesse sentir, inquietar, pensar, causar um problema e aí a gente ia buscar caminhos e possibilidades de superar as deficiências que não são destas pessoas, mais da área e da formação do professor, criar essas condições é uma possibilidade de uma nova geração de professores sem estas mesmas dificuldades (B).*

Ao apontar uma nova ordem de formas de conceber a diversidade humana, motivados principalmente pela presença das pessoas com deficiência no ensino superior, estamos atribuindo novos horizontes a formas de conceber o homem, os processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a constituir um outro olhar sobre a pessoa com deficiência em nossa sociedade. É por essa razão que acreditamos que a educação física parece estar-se construindo continuamente: a utilização de outros referenciais que a legitimem como área do conhecimento e a demanda pela compreensão de seu desenvolvimento tem impulsionado seu crescimento.

A transposição do paradigma da aptidão física legitimado pelo discurso eugênico e higiênico para outras formas de conceber e identificar a educação física tem levado os profissionais da área a um esforço de mostrar que os instrumentos para o desenvolvimento desta área precisam ser alterados e ampliados, e não apenas nomeados de outra forma. A educação física como modalidade da educação precisa preocupar-se em desenvolver e ampliar o domínio de uma técnica e metodologia própria comprometida com a formação humana e com a quebra de qualquer tipo de preconceitos e de exclusão. Ao mesmo tempo, o convívio com a diversidade sob a tutela dos cursos de

formação poderá possibilitar uma reestruturação nas redes de filiação históricas da formação de professores e da própria área da educação física.

5 O CAMINHO PERCORRIDO E AS PERSPECTIVAS QUE SE ABREM: O FIM PODE SER APENAS O COMEÇO!

> [...], mas que ser do mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervem, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que avalia, valora, decide que rompe.
>
> Paulo Freire, 1995.

Diante dos pressupostos teóricos adotados para esta pesquisa retratando o papel ativo e a centralidade que pode ter o professor em sua tarefa docente, as formas de produzir e conceber significados – historicamente constituídos – acerca da deficiência, nas quais se fez a opção pelo olhar da escola sócio-histórica, e a localização de uma mudança de referência no arquétipo de aluno que hoje tem acesso ao ensino superior no Brasil, transpomo-nos de um terreno minado[34] de certezas, para encontrar um outro, minado de incertezas.

O estudo das concepções de "deficiência" e sobre o aluno com deficiência, dos sentidos presentes nos discursos dos professores acerca da participação da pessoa com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física e as formações discursivas e ideológicas subjacentes à construção das representações dos professores de Educação Física do Ensino Superior, indicam que elas apresentam diferentes conteúdos nas suas construções teóricas, que incluem modos de significação desse objeto de investigação em diferentes perspectivas.

A presença da pessoa com deficiência nos cursos de graduação pressupõe construir uma concepção de diversidade-igualdade, e esta põe em jogo outros discursos. Para Marques (2000), o processo educacional por sua

[34] A Expressão "minado" tem um caráter de negação, ou seja, de questionar a afirmação. Minado de certeza, será que são tão certas assim, ou minado de incertezas, será que nas dúvidas não temos mais clareza para achar caminhos certos, que atendam às necessidades de uma escola para todos e não para alguns.

própria natureza, não se fundamenta numa linearidade discursiva, mas em uma pluralidade de discursos que coloca em conflito diferentes posições político-ideológicas.

Foi possível localizar, através da análise dos enunciados feitos pelos professores sobre nosso objeto de investigação, as representações sociais, como são produzidas e onde estão ancoradas. Desta forma, através da análise das representações dos professores, pôde-se mapear as diversas concepções de mundo, de sociedade, de homem e de deficiência, dentre outros presentes em seus discursos.

Os professores sujeitos desta pesquisa, no momento de sua realização, situaram-se na formação ideológica da exclusão. Embora alguns professores tenham feito referências a um discurso inclusivo, de fato esta não foi a formação ideológica encontrada. Utilizamos determinadas formações discursivas mesmo que filiadas a uma outra formação ideológica e retornamos aos nossos princípios ideológicos de acordo com as condições em que o discurso foi produzido.

Diferentes sentidos apareceram nos discursos de um mesmo professor, ora complementares, ora conflitantes, quando se fala de diferentes posições em função das condições de produção do sentido. A compreensão da ancoragem destas diferentes direções tomadas pelo discurso, apreendendo a relação entre tais formações discursivas, deu-se pela análise dos aspectos que definiam o modo de existência da exterioridade do discurso, o contexto de produção e a interdiscursividade.

Em síntese, as condições de produção do discurso dos professores investigados expressaram que eles têm legitimada sua atuação no ensino superior, pois todos possuem formação em pós-graduação *stircto sensu*, e dois encontram-se em curso. Constatou-se que os docentes fizeram cursos de formação inicial e continuada que atribuíram à deficiência um olhar de desvio, anormalidade, ou seja, as suas formações concretizaram-se centradas numa ação para trabalhar homogeneizando a turma, não percebendo a complexidade e a diversidade humana presente na sala de aula.

Nestas condições, os professores situaram seus discursos sobre os sujeitos com deficiência em diversas formações discursivas, sendo a concepção pré-determinista a mais evidente. Nessa perspectiva, o substrato da

deficiência tem origens biológicas, orgânicas, de modo que se estabelecem um olhar determinista e projeções restritivas em relação às aprendizagens, desenvolvimento e interações sociais da pessoa com deficiência.

Nessa trilha, são fortalecidas crenças, tradições e valores enraizados em nossa sociedade por meio da classe médica imbuída de um olhar higiênico e eugênico, cristalizando o modelo médico da deficiência – a patologização e institucionalização da deficiência. Tal paradigma é oposto à formação discursiva e ideológica da inclusão.

Encontramos, também, outras duas expressões de formas de conceber a deficiência,uma retrata o sentido interacionista e a outra uma forma abstrata que se sustenta no discurso do ordenamento legal e se constitui através das políticas públicas no Brasil.

Um fato que marcou o enunciado dos professores foi a presença de um interdiscurso, elemento que interliga seus discursos, expressando uma compreensão da deficiência baseada apenas em suas experiências empíricas, nas quais suas respostas não apresentaram nenhuma base de sustentação teórica consciente e consistente. Pelo acesso dos professores universitários a conhecimentos mais críticos do que a maioria da população, havia de se esperar uma compreensão mais crítica destes sujeitos acerca da forma como a deficiência é concebida em nossa sociedade. Contudo, duas formas historicamente produzidas em nossa sociedade de conceber a deficiência não apareceram nos sentidos produzidos pelos entrevistados, a concepção performista e envolvimentalista, o que expressa um avanço em relação à maioria da população.

Na análise do funcionamento discursivo dos professores em relação à inserção e participações das pessoas com deficiência nos cursos de graduação, foram encontrados sentidos díspares em relação às formações discursivas expressas. A falta de formação dos docentes dos cursos de graduação para trabalhar com alunos com deficiência teve uma centralidade no discurso dos professores e todas as suas formações discursivas estão nela ancoradas. Este aspecto corrobora com alguns estudos apresentados nesta pesquisa, os quais mostram que a formação tem sido diferenciada para trabalhar com alunos normais e com deficientes (pedagogias diferenciadas), prevalecendo a formação para trabalhar com alguns em detrimento de todos,

com a predominância da idéia de um sujeito padrão, homogêneo, dentro do curso de formação em Educação Física.

A partir deste núcleo central, os posicionamentos dos professores ligaram-se a duas formações ideológicas distintas, da exclusão e da inclusão. Na formação ideológica da exclusão evidenciou-se a formação discursiva normalidade *versus* anormalidade, sendo a diferença estabelecida por um padrão de referências. Nessa perspectiva, os problemas da formação e a presença do paradigma do desvio (normalidade-anormalidade) tornam-se fatores intransponíveis, caracterizando um posicionamento do professor na perspectiva excludente.

Outra posição que acentuou essa perspectiva expressou-se quando os professores estabeleceram, em suas falas, elementos condicionantes para a participação destes alunos nos curso de graduação ou em suas salas de aula. O fato de pensar a inclusão relacionando-a ao tipo ou grau de deficiência faz com que os professores, tentando afirmar a possibilidade de inclusão acabem por reforçar a exclusão. A partir desse posicionamento, entendeu-se a presença da pessoa com deficiência como um problema pedagógico para o professor.

Na formação ideológica da inclusão, evidenciaram-se duas formações discursivas: o reconhecimento pelos professores dos fatores que restringiram suas formações, expressando uma autocrítica frente à expropriação de formação didático-curricular-pedagógica e de um saber “atitudinal” frente à diversidade que é necessária à prática docente, e o reconhecimento destas condições associado à presença das pessoas com deficiência no ensino superior e ao par dialético: dificuldade-possibilidade.

Na primeira formação discursiva ligada à formação ideológica inclusiva, propõe-se um novo diálogo na relação aprendizagem e desenvolvimento, bem como na exigência para que ambas aconteçam. Faz-se necessário, pois, a criação de condições para que as pessoas com deficiência tenham acesso e para que os professores possam se preparar para que as aprendizagens e o desenvolvimento aconteçam – políticas de assistência, programas de apoio pedagógico a professores e alunos, incentivo à formação continuada e permanente, assim como projetos pedagógicos que tenham a diversidade-humana e a inclusão como categorias centrais.

Na segunda formação discursiva ligada à formação ideológica inclusiva, concebem-se as dificuldades, adequações e possibilidades de forma dialética, apontando caminhos percorridos e perspectivas que se abrem. Nesse ponto de vista, não se percebe a presença das pessoas com deficiência como problema pedagógico e, sim, como uma rica possibilidade de tratar a diversidade-igualdade na formação dessas pessoas na Educação Física e na preparação de futuros formadores, através da construção coletiva, da reflexão e da proposição de alternativas didático-pedagógicas, potencializando a ação comunicativa para que em seus espaços de intervenção reconheçam e legitimem essa diversidade-igualdade humana.

Assim, encontramos no campo de nossa pesquisa um espaço de formações discursivas e ideológicas contraditórias, porque apresentaram tanto representações e práticas de exclusão como representações e práticas de inclusão, apontando possibilidades de transformação dessa realidade excludente. Por se fazer parte desta realidade, há dificuldades no deslocamento do campo das formações ideológicas da exclusão para o campo ideológico da inclusão.

Constituir uma formação discursiva e ideológica da inclusão, em detrimento de uma formação ideológica excludente aponta, entre outras opções, para a necessidade de uma revisão dos cursos de formação de professores em Educação Física, seja inicial ou continuada, e do ensino superior, tal como hoje se apresenta. E uma das possibilidades dessa revisão se estabelece com a presença das pessoas com deficiência nos cursos de formação. Desta forma, os professores podem fazer da presença dessas pessoas um espaço de legitimação da diversidade-igualdade humana, assim como constituir paradigmas que levem os professores de Educação Física a destituir o arquétipo do sujeito “padrão”, hegemônico nos cursos de formação.

As experiências coletivas de reflexão, solução de problemas e de proposições de uma educação centrada na educação de todos (diversidade) mediadas pelo processo formativo nas atividades de formação inicial e continuada, acadêmicos e professores, podem ser o espaço de constituição de um saber objetivo, no reconhecimento da deficiência e da necessária instrumentalização didático-pedagógica e curricular; assim como de um saber subjetivo, “atitudinal” no lidar com necessidades e intencionalidades frente a

possibilidades de uma formação discursiva e uma prática inclusiva nos campos educativos e sociais de intervenção do professor de Educação Física.

Além de fornecerem exemplos de conduta como educadores a seus alunos, são estes professores que atuam como formadores de novos professores, influenciando, através de seu trabalho, a mudança ou a permanência de valores que hoje vigoram no ambiente escolar.

Esse trabalho contribui com os educadores, sendo eles os formadores de novos professores e professores de alunos com deficiência, fazendo-os refletir sobre suas concepções, para que, ao tomar consciência de sua ação, possam movimentá-las, assim como, aponta possibilidades para uma outra forma de conceber a produção da deficiência. Entretanto, ficam alguns espaços em branco que servirão como fonte de inquietação e análise para outras pesquisas, instigando a continuidade da discussão a respeito do processo de inclusão no ensino regular, da educação básica ao ensino superior.

Há o reconhecimento de que os objetivos postos no trabalho foram cumpridos, mas a nossa compreensão é pelo inacabamento deste, porque o desenho feito traz outras problemáticas que necessitam ser investigadas. Como as instituições de ensino superior têm se mobilizado para o acesso e a permanência de qualidade das pessoas com deficiência a esse nível de ensino? Que elementos podem favorecer a formação destes professores de ensino superior, para transformar a presença da pessoa com deficiência de um problema pedagógico em uma rica possibilidade pedagógica de reconhecimento e legitimação da diversidade-igualdade humana? Quais são as novas formações ideológicas (valores, crenças e concepções) que se cristalizam entre alunos e professores frente à presença das pessoas com deficiência no ensino superior?

Essas problemáticas permanecem com espaços em aberto; fica como convite a socializações a esta produção e realização de novos trabalhos a fim de que possamos contribuir para deslocar as práticas educativas e as formações ideológicas da exclusão para a inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), 1994.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas? In: MENDES, Enicéia, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (orgs). **Temas em Educação Especia**l: avanços recentes. São Carlos, SP: EdUFScar, 2004.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes*:*** perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-260.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Helena N**. Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2004.

BRASIL **. Portaria Nº 3.284,** de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

BRASIL . **Resolução Nº 2,** de 24 de fevereiro de 1981**.** Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas**.**

BRASIL, **Ministério da Educação/ CFE**. Resolução n. 03, de julho de 1987. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação em Educação Física. (xerox)

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital Programa de Acesso a Universidade** – Incluir. Diário Oficial da União, 2005b.

BRASIL. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processo de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Educação especial em números**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em 05 de dez. de 2005a.

BRASIL. Lei. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. República federativa do Brasil. Disponível em: <http:www.mec.gov.br/legis/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 1 de nov. de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Programa de Acesso a Universidade**.** **Resultado do programa incluir**. Edital n. 02, Diário Oficial da União, 2005c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: SEESP, 1994.

CARMO, Apolônio Abadio do, ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. **Cadernos CEDES***,* n. 88, p. 32-37, 1987.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física**: a sociedade cria, "recupera" e descrimina. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/ PR, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio do. Estigma corpo e “deficiência”. **In. Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 9, m. 1, p. 5-8, 1988.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão e Educação Física. In. **Revista Integração**: Educação Física Adaptada. Brasília, DF, ano 14, Edição Especial, p. 6-14, 2002.

CARRARA, Kaster (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo, SP: Ed. AMERICAMP, 2004.

CASTELANI FILHO, Lino. **Políticas Educacionais e Educação Física.** Campinas, SP: Autores associados, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **A Univerisdade Pública sobre nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003b. Acesso em www.anped.org.br em 15-11-2005.

CHAUÍ, Marilena**.** A universidade em ruínas. In TRINDADE, H. **Universidade em ruína na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 211 – 222.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. **Seminário: Universidade:** Por que e como reformar**?** MEC/SESu: 6 e 7 de agosto 2003a.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). *Educação* **Física e Esporte na Universidade**. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988.

COSTA, Vera Lúcia. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. **Revista Movimento** Niterói, n. 6, p. 87 - 95: Eduf, set. de 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: **VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. Coimbra 16,17,18, de Setembro de 2004.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Vestibular em Educação Física: perspectivas de relacionamento com o primeiro e segundo graus. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, nº 16, p. 108 – 112, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina, ANDRADE RANGEL, Irene Conceição. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2005.

Declaración de los defensores universitarios Españoles en el año europeo de las personas con Discapacidad. VI Encuentro de Defensores Universitarios. Córdoba, 28, 29 y 30 de Octubre de 2003. Disponível em http://www.usal.es/adu/**.** Acesso em 04 de jan. de 2006.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudanças. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A , 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cad. CEDES,** Campinas, SP**.** v.19 n.44, Abr. 1998.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na seção especial da 24ª Reunião da ANPEd, em 2003. Disponivel em: www.anped.org.br**.** Acesso em: 20 de dez. de 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias**. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**? Um estudo crítico-comparativo da teoria de professores reflexivos, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FANTINI, Liliane et all. Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Vale do Itajaí. In; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2003, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., São Carlos, 2003. **Anais...,** São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. **Licenciatura e bacharelado**: uma abordagem perspectiva/objetiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. São Paulo. Anais... São Paulo, v. 11, n.1, p. 48-53, 1989.

FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). ***Educação Física & Esportes*:** perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. **Representações sociais de mulheres portadoras de cegueira congênita sobre sua deficiência**: interferências no Lazer. Dissertação em Saúde Coletiva – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2005.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce, uma introdução as idéias de Fuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 13 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Dialética da inclusão e da exclusão: por que as mudanças não acontecem**.** In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO,** 2. Campinas, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDER, 2002.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GLAT, Rosana et all. Educação Inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., São Carlos, 2005. **Anais...,** São Carlos, São Paulo**.** Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais:** contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação & sociedade, ano 21, n 71, p.116-131, jul. 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro – RJ: Guanabara koogan, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

IBGE. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br**.** Acesso em 03 de jan. de 2006.

JANNUZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao inicio do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autore Associados, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista do CBCE**, v.20, n. 1, p.37-47, 1998.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÚDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1987.

LUNNA, Cristiane Freitas. **Educando para a diferença**: analise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2005.

MANTOAN, Maria T. Eglér. Ensino inclusivo/educação (qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 30-32, 1998.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Inclusão:** os sentidos nas/das dissertações e teses. GT: Educação Especial/n.15. 26ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003**.** Disponivel em: www.anped.org.br**.** Acesso em: 20 de dez. de 2005

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Tese em Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

MASSETO, Marcos (Org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima Torres e; ALVES, João Bosco da Mota. La universidade y sus alunos com discapacidad: problemas y solucions. **TERCEIRO CONGRESSO VIRTUAL: INTEGRACIÓN SIN BARREIRAS EN EL SIGLO XXI**. Disponible em http://www.redeespecialweb.org. Acesso em 04 de janeiro de 2006.

MELO, Vitor Andrade de. Relação teoria e prática e formação profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. **Motrivivência**. Educação Física teoria e prática, ano 7, n. 8, dez. de 1995.

MENDES, Enicéia G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (orgs). **Temas em Educação Especia**l: avanços recentes. São Carlos, SP: EdUFScar, 2004.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Porto Alegre, RGS: Faculdade de Psicologia da Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RGS, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994b.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas as representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

MOURA, Simone Moreira de. **Deficiência e Educação:** as produções acadêmicas dos anos 70. GT: Educação Especial/n.15. 26ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003. Disponivel em: www.anped.org.br**.** Acesso em: 20 de dez. de 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, João Danilo B., SANTOS, Admilson. As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência: mapeando o núcleo central da representação social. **Revista Diálogos Possíveis**: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, ano 4, n.2, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Tereza G., MANZZINI, Eduardo José. A percepção do estudante com deficiência sobre acessibilidade na UEL. In; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2003, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., São Carlos, 2003. **Anais...,** São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

ORLANDI, Eni Pulccinelli . **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulccinelli . **Interpretação**: autoria. Leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2 ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

PACHANE, Graziela Giusti e PREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. Revista Iberoamericana de Educación, 2004. (mimeo)

PACHANE, Graziela Giusti. **A Importância da formação pedagógica para o professor universitário:** a experiência da UNICAMP. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas**:** perspectivas que se abrem para a educação especial. In. **Educação & sociedade**, ano 21, n. 71, p.197-220.

PALLA, Ana Claudia. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta do ensino inclusivo**. Rio Claro: UNESP, 2001.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Universidade de São Paulo, 1984.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 71, p 45 - 78, Junho, 2000.

PIRES, Valdemir. **Ensino superior e neoliberalismo no Brasil**: um difícil combate. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 263-268, abril 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acesso em 15 de nov. 2005.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004, Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acesso em 15 de nov. 2005.

RIBEIRO, Sônia Maria. A Formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 57-69, maio, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Petrópolis, RJ: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o Núcleo Central da Representação Social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimenon. **Educar e Conviver na Cultuara Global**: as exigências da cidadania; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artemed, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "sustentáveis": o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, Enicéia, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (orgs). **Temas em Educação Especia**l: avanços recentes. São Carlos, SP: EdUFScar, 2004.

.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: a universidade e a pessoa com deficiência, 2001. Disponível em http://www.aspcsp.com.br**.** Acesso em 03 de jan. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. São Paulo, SP: Nova, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SERVO, Maria Lúcia Silva. O caminho Metodológico da pesquisa. In. **Supervisão em enfermagem**: o (re)velado de uma práxis. Feira de Santana – BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001.

SILVA, Tânia Lúcia Werner da. **Tendências da formação para Educação Física adaptada**: abordagens icônica ou da singularidade? Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença**:** impertinências. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, agosto, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, ano 2, n 50, abril, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física** / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Cad. Saúde Pública,** v.9, n.3, Rio de Janeiro jul./set. 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do profissional da educação física***:* o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física, 1993. Tese em Educação, Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TRIVINOS, Agusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDA DE SÃO PAULO (USP). **Programa USP – Legal**. Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em http://www.usp.br**.** Acesso em 03 de jan. de 2006.

VALDÉS, Maria T. M. et al. A integração das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, 2005a. In: **Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAL).** Disponível em: http://www.iesal.unesco.org.vr**.** Acesso em 02 de janeiro de 2006**.**

VALDÉS, Maria T. M. et al. A Inserção do deficiente auditivo no ensino superior em fortaleza. In: ; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2003, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., São Carlos, 2003. **Anais...,** São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

VALDÉS, Maria T. M. et al. Acessibilidade no ensino superior: uma universidade livre de barreiras, 2005b. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., São Carlos, 2005. **Anais...,** São Carlos, São Paulo**.** Universidade Federal de São Carlos, 2005.

VALDÉS, Maria T. M. et al. O direito de ir, vir e estudar: acessibilidade dos portadores de deficiência na universidade estadual do Ceará, 2003a. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2003, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., São Carlos, 2003. **Anais...,** São Carlos, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia m. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In MASSETO, Marcos (org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G (Org). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia Social, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VITALINO, Célia Regina, OLIVEIRA, Elaine Tereza G. Adaptações curriculares desenvolvidas no atendimento a estudantes com necessidades especiais da UEL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005, São Carlos; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., São Carlos, 2005. **Anais...,** São Carlos, São Paulo**.** Universidade Federal de São Carlos, 2005

VIGOTSKY. Lev Semyonovitch. **Fundamentos de defectología**. La Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989. (OBRAS COMPLETAS TOMO CINCO)

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O Que é Universidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

APÊNDICE – A

ITENS PARA A ENTREVISTA

1. Qual o seu entendimento sobre pessoas portadoras de deficiências?

2. O que acha da inserção das pessoas com deficiências nos cursos de graduação em educação física?

3. Como você vê a relação das pessoas com deficiência e a educação física?

4. Quais dificuldades e possibilidades que você vê no trato conteúdo/conhecimento nos cursos de graduação com essas pessoas?

5. Você vê contribuições à educação física, vindas da inserção e envolvimento destas pessoas nos cursos de graduação e na formação profissional na área? Quais?

6. Cite uma temática relevante, onde envolva os elementos tratados neste estudo, e que não estavam presentes nas questões anteriores.

APÊNDICE – B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. PESSOAIS

.1 Nome:
1.2 Sexo:
1.3 Idade: 1.4 Estado Civil:
1.5 Endereço:

1.6 Telefone: 1.7 Celular:
1.8 E-mail:

2. RELAÇÕES SOCIAIS

2.1 Há na família, ciclo de amigos ou pessoa próxima, alguém com deficiência? ( ) Sim ( ) Não
Qual o grau de proximidade e/ou parentesco?

Qual deficiência e idade?

2.2Que lembrança lhe vêm neste momento, quando pensa em pessoas com deficiência e/ou um pessoa com deficiência em específico?

2.3Você já vivenciou alguma experiência agradável ou desagradável com essa pessoa que queira nos relatar?

3. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL: INICIAL E CONTINUADA**.

3.1 Quando concluiu seu curso de Graduação?_____
Em qual instituição?_____
3.2 Quando concluiu o curso de Pós-graduação Latu-Senso:_____.
Em que área?_____
Titulo do Trabalho Monográfico:

3.3 Possui curso de pós-graduação Stritu-Senso? ( )Sim ( )Não ( ) Em curso Qual? ( )Mestrado( )Doutorado
Em que área?_____
Títulos do(s) Trabalho (s) Monográficos:

3.4 Fez durante a formação inicial ou continuada algum curso de aperfeiçoamento, atualização, extensão que tratasse do estudo de temáticas referentes à educação destas pessoas?
Titulo do Curso:
Instituição: Ano:

3.5 Fez durante a formação inicial ou continuada algum trabalho de ensino, extensão ou pesquisa que envolva a temática de estudo com essas pessoas? ( ) Sim ( ) Não

Título do Trabalho:
Instituição: Ano:

3.6 Caso sim, descreva um pouco da experiência e seu desdobramentos:

3.7 Responda esta questão caso tenha respondido a anterior. Essa experiência contribuiu com sua formação? ( ) Sim ( ) Não
Como?

3.8 Você gostaria de estudar/pesquisar sobre alguma temática que envolvesse as pessoas com deficiência?
( ) Sim ( ) Não
Qual(is)?

3.9 Você tem lido ou acompanhado atualmente alguma coisa sobre pessoas com deficiência ou temática próxima?
( )Sim ( ) Não ( ) Não me interesso pelo assunto
O quê?

3.10 Das discussões e leituras o que você indicaria? Por quê?

4 **ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

4.1Descrimine os locais onde trabalha.

4.2Com quais disciplinas trabalha nos cursos de graduação em Educação Física?

4.3 Com quantas turmas que possuía alunos com deficiência, já trabalhou nos cursos de graduação em Educação Física?
( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais
Qual (is) tipo (s) de deficiência (s)?

4.4 Em sua experiência no trabalho com essas turmas, algum fato ou situação contribuiu para sua atuação profissional ou marcou sua prática? Relate:

4.5 Você conversa com seus alunos e ou com outros colegas (professores, coordenação, profissionais especializados...), sobre os temas relacionados à formação, processo ensino-aprendizagem e/ou dificuldades a prática docente, quando relacionados às turmas com pessoas com deficiência? Sobre o que falam?

4.6 Se a reposta na questão anterior for sim - conversam com alunos e/ou colegas sobre estas temáticas - quais as discussões e reflexões mais significativas que já fizeram?

4.7 O que acha da iniciativa deste estudo?

APENDICE – C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE CONSCENTIMENTO E ESCLARECIMENTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.

Projeto: **CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR**

Mestrando: João Danilo B. de Oliveira

Prezado (a) Professaor (a):

O presente estudo tem por princípio investigar as representações dos professores dos cursos de graduação em educação física da Bahia, mapeando as concepções de deficiência e do aluno deficiente em graduação nos cursos de educação física, compreendendo os nexos destas concepções com a prática pedagógica adotada e as políticas de educação do deficiente que expressam. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo os resultados divulgados no âmbito acadêmico.

O autor compromete-se que as informações obtidas durante o estudo serão utilizadas somente para fins científicos, e que será contemplado os princípios éticos e morais no estudo.

Sua autorização neste consentimento livre e informado caso ache necessário será fornecida unicamente com sua rubrica, não sendo necessário seu nome ou assinatura. Sua identidade será mantida como informação confidencial. Os resultados do estudo serão publicados sem revelar a sua identidade ou de outro participante.

Eu, abaixo assinado, tomei conhecimento do trabalho de pesquisa e concordo em participar voluntariamente; de entrevista semi-estruturada e de permitir a observação de minhas aulas. Declaro que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram respondidas adequadamente pela autora da pesquisa.

Data: ___/___/____

Entrevistado:_____
Entrevistador:_____

APÊNDICE – D

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO
TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO

Projeto: **CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR**

Mestrando: João Danilo B. de Oliveira

Ao Prof.

MD: Coordenador do Curso de Educação Física

O presente estudo tem por princípio investigar as representações dos professores dos cursos de graduação em educação física da Bahia, mapeando as concepções de deficiência e do aluno deficiente em graduação nos cursos de educação física, compreendendo os nexos destas concepções com a prática pedagógica adotada e as políticas de educação do deficiente que expressam.

A pesquisa em questão representa a parte empírica do trabalho de dissertação de mestrado em desenvolvimento dentro do programa de pós-graduação em Educação desta Instituição. O trabalho se justifica pela sua preocupação em pesquisar sobre a formação humana tendo princípio compreender as concepções e a organização do trabalho pedagógico mobilizada pelos professores em sua prática social.

Os dados serão colhidos através de método científico, sustentados por precipícios teóricos, éticos e morais, utilizando-se de instrumentos como entrevistas e as observações não participante. Esta pesquisa por critérios de escolha e delimitação da amostra acompanhará os professores que tenham sua formação inicial ou continuada vinculada à educação física e que no ano de 2005 tenham tido alunos com deficiência matriculados e regularmente freqüentando suas disciplinas. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo que os resultados serão divulgados no âmbito acadêmico.

Esta instituição terá todo direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento que achar conveniente caso considere necessário, com total concordância de ambos.

O autor compromete-se a, durante todo o processo de construção do trabalho estar aberto para conversar com o colegiado do curso e com os professores investigados, aberto a construção coletiva. Uma vez concluído o estudo, forneceremos uma cópia do mesmo a instituição, contendo a versão final do trabalho, para poder assim discutir os resultados, pontuar possíveis proposições e pensar em outros desdobramentos.

Salvador, 05 de junho de 2005.

_____
João Danilo B. de Oliveira