

“Educação Inclusiva e Orientação Sexual:

Dá para Combinar ?”

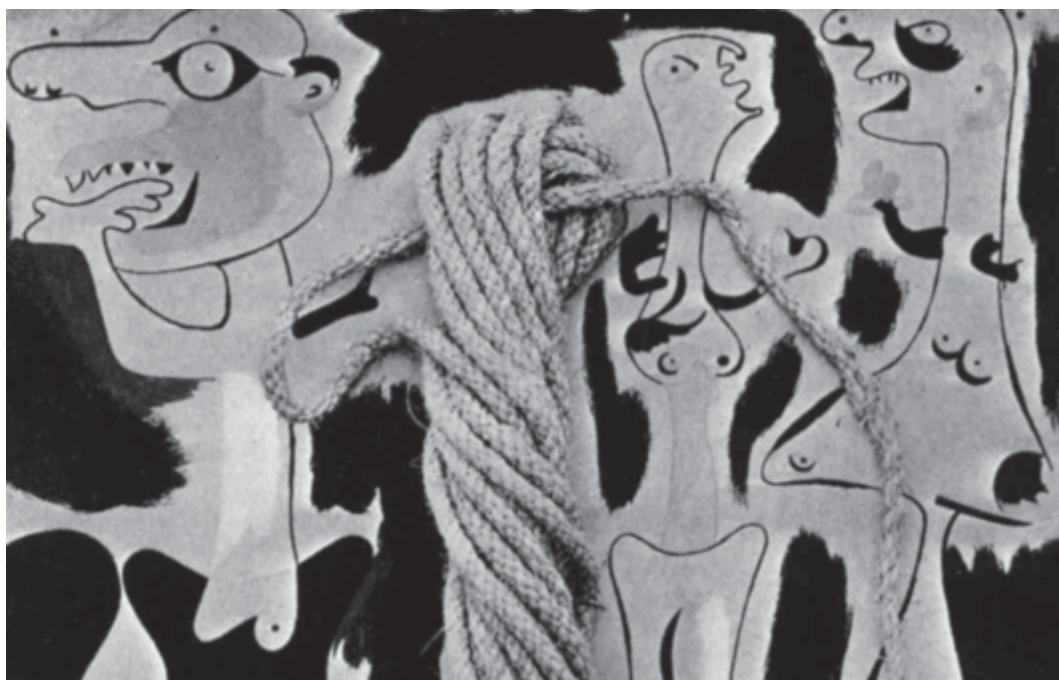
A proposta de escrever um texto com o tema da educação inclusiva, para concorrer ao Prêmio Monográfico Helena Antipoff, surgiu da avaliação do trabalho final para a disciplina “O Processo educacional: saúde ou alienação”, do 8º semestre do curso de Psicologia da PUC-SP. O referido trabalho baseou-se num projeto realizado na disciplina Prática de Ensino em Psicologia II, no curso de Licenciatura, que teve como objetivo dar continuidade ao trabalho voluntário de Orientação Sexual a adolescentes de escolas públicas e particulares, desenvolvido em parceria com o G.T.P.O.S. (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), desde 1996¹.



Juliana da Silva Costa

Estudante do 8º semestre do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP).

50



A escola na qual se realizou o projeto possuía a característica motivadora do presente trabalho: a educação inclusiva, isto é, nas salas de aula estudam tanto alunos comuns, quanto portadores de deficiência física. A deficiência física pode ser caracterizada como qualquer impedimento orgânico apresentado por um indivíduo, que lhe dificulte a realização de atividades motoras dentro dos padrões normais (Lopes, 1998). Os alunos portadores de deficiência física da escola em questão apre-

sentavam paraplegia, paralisia cerebral e paralisia infantil.

De acordo com Mader (1997), a inclusão é o termo encontrado “para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos” (p. 47). O termo inclusão traz a proposta de formação de uma nova escola, consciente da diversidade dos seres humanos. A educação inclusiva seria, então, um meio de a escola considerar os ci

dadões portadores de deficiência física - entre outras deficiências, que aqui não serão discutidas - como alunos com capacidades e habilidades a serem desenvolvidas, tais quais qualquer outro aluno. Seria o reconhecimento social das diferenças individuais. A deficiência seria considerada apenas mais um aspecto da vida do indivíduo, ou seja, o indivíduo é portador de uma deficiência, não um "ser deficiente".

O público com o qual se trabalhou era composto, em sua maioria, de adolescentes. Nesta fase, o indivíduo apresenta o corpo na puberdade e o pensamento em pleno desenvolvimento, o que evidencia as dificuldades surgidas com o aprendizado de regras sociais, somadas ao maior ou menor apoio do seu grupo familiar. É quando começam também as primeiras manifestações da sexualidade, que o adolescente encontra uma outra dificuldade: a aparência física. Esta é valorizada principalmente como atrativo sexual (Sampaio, 1995). Ao se adicionar às dificuldades da adolescência uma deficiência física qualquer, o indivíduo poderá encontrar-se numa condição que dificultará o acesso e/ou pertencimento a uma "turma", a um grupo de "iguais". As características diferenciadas do deficiente físico, sejam as pernas paralisadas ou os braços defeituosos, apresentam-se como uma barreira, um obstáculo que distancia as outras pessoas; tal distância envolve os interesses afetivos e também a atração sexual. A aparência física passa a ser uma marca que o indivíduo possui e que o distingue pejorativamente dos outros; uma diferença que leva à segregação social, fazendo com que seja marginalizado pela sociedade. O desenvolvimento da sexualidade como um aspecto comum da vida passa então a ser um entrave, ainda maior, para o desenvolvimento do adolescente portador de deficiência.

É importante considerar dois aspectos, relacionados entre si, e que influíram na elaboração do projeto de Orientação Sexual:

- 1) o contexto da escola pública brasileira, suas dificuldades e ideologias predominantes;
- 2) a presença de adolescentes e adultos comuns² e de portadores de deficiência física (a maioria destes morando na instituição de

apoio agregada à escola), todos alunos do mesmo ambiente escolar.

O primeiro aspecto trata, dentre outros elementos, da responsabilidade de educar transferida pelos pais à escola. A incumbência de tratar dos assuntos ditos difíceis, como o estabelecimento de regras ou a própria deficiência, ou, ainda, considerados tabus na sociedade, como drogas e sexo, vem sendo delegados à instituição escolar. No que se refere à deficiência, a família, como membro da sociedade, sofre tanto com as dificuldades de integração do filho portador de deficiência, quanto com a revisão constante dos próprios valores frente à questão. Tem-se um conflito constante entre o protecionismo e o preconceito. Segundo Lopes, ocorre aí uma exigência em duas vias: do lado do "deficiente", a colaboração social, o reconhecimento profissional de direito; do lado da sociedade (e a família como parte da sociedade), "espera-se do portador de deficiência a competência pessoal, educacional e profissional, devendo apresentar independência de atuação, comunicação adequada e comportamento social adequado" (p.9). Entretanto, para desenvolver tais atributos é necessária interação social. E aí tem-se um campo de dificuldades: nem todos os deficientes vivenciam a fase de interação social (6 a 10 anos) e, desta forma, a maioria é solitária, e suas experiências de vida social muito restritas, sendo compreensível o porquê da sua maior dificuldade no aprendizado de códigos e regras sociais. A realidade que se tem presenciado, atualmente, aponta para um movimento no qual o ônus é unilateral, ou seja, o sujeito portador de deficiência caminha sozinho para sua adaptação em sociedade. Trata-se, aqui, de 'integração' e não de inclusão (como anteriormente conceituado).

De acordo com Castiglioni, a cultura dominante constrói "padrões" e normas que vão se tornar "objetivo de vida". Ao se pensar na estruturação em classes estabelecida na esfera social, é importante lembrar como esta é configurada: os privilegiados e os não privilegiados. A autora sustentou que a ideologia criada para explicar tais diferenças sócio-econômicas define as "qualidades" de cada indivíduo: "superiores e inferiores", "melhores e piores", "deficientes e não deficientes". Nes-

1- O trabalho foi realizado em dupla, consistindo de um bloco de 3 encontros com cada turma de 6º a 8º séries do Ensino Fundamental, e de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio de uma escola estadual na zona oeste da Grande São Paulo (Cotia), abordando questões relacionadas à sexualidade.

2-Havia uma aluna de 34 anos, no 3º ano do ensino médio, casada, mãe de uma pré-adolescente, que queria "terminar os estudos para aprender mais" (sic).

te sentido, “a deficiência, em verdade, seria melhor conceituada como uma condição social que tem como base a construção de relações sociais assimétricas, a discriminação, a marginalização e a limitação no exercício de cidadania de pessoas com determinadas incapacidades.” (Ministério da Saúde, org. *apud* Castiglioni, 1993, p. 12).

No que se refere à sexualidade, os pais depositam na escola a esperança de guiar seus filhos pelo “melhor caminho, com informações



corretas” sobre o tema. Entretanto, tal esperança esbarra na “carência” dos professores, isto é, na “carência de informações, de formação especializada, de conhecimentos na maneira de abordar o assunto com crianças e jovens em cada etapa específica do desenvolvimento” (Sayão, 1997, p. 271). Esta carência se expressa na dificuldade do docente em lidar com as questões trazidas pelos alunos e, por consequência dela, na reprodução dos próprios valores do professor como “definição” de verdade, ou ainda, na ratificação dos valores sociais predominantes, que se traduzem num “discurso normatizador dos corpos, no qual o sexo só pode ser praticado dentro do casamento, com finalidade procriativa, ausência de paixões, obediência e subordinação da mulher” (Matano, 1990, p. 15); desta forma, não há estimulação ou questionamentos dos alunos sobre a importância destes valores ou sobre a busca de novos.

Porém, o que o professor pode oferecer aos alunos são as informações solicitadas por eles, sendo a transmissão de forma simples e clara de acordo com a maturidade intelectual do educando. Segundo Sampaio (1995), “o bom educador, em geral, sabe compreender as questões formuladas pelo educando e sabe também respondê-las, respeitando sua maturidade intelectual e afetiva”, portanto demonstrando um aspecto essencial que é o respeito às características peculiares do aluno.

O segundo aspecto trata de uma realidade sempre existente (embora marginalizada), mas há pouco tempo presente nas discussões e pesquisas acadêmicas, e na intervenção prática na realidade: o portador de deficiência física incluído na mesma escola que os não portadores de deficiência (ditos “normais”, mas aqui chamados “comuns”).

A não inclusão do aluno deficiente físico no mesmo ambiente escolar do aluno comum traz implícitos pressupostos naturalizados na sociedade de que a deficiência física (de qualquer tipo: paralisia cerebral, paraplegia, paralisia infantil etc.) implica a deficiência cognitiva e que, deste modo, o deficiente físico “não é capaz de aprender e se desenvolver” como qualquer pessoa comum. De acordo com Aihara, para as pessoas comuns, o portador de deficiência “não é uma pessoa completa; por isso ela é segregada do meio social em que vive e as suas chances de vida são reduzidas e, na maioria das vezes, elas não vivem, apenas sobrevivem, pois, ao que parece, elas não têm espaço e muito menos chances na sociedade para o prazer e a criatividade” (p.31).

A concepção predominante na sociedade de que o processo educacional deve ser “observado” e “assistido”, pois ocorre “naturalmente”, só vem a confirmar a exclusão do portador de deficiência física, dada sua “incapacidade” (generalização da deficiência do âmbito físico para o cognitivo) de aprender “normal / naturalmente”. De acordo com Marques (1997), os critérios de normalidade estão muito ligados à produtividade; deste modo, “a idéia de corpo deficiente está vinculada à idéia de corpo improdutivo, o que remete seus portadores a uma condição de inferioridade em relação às pessoas economicamente produtivas”.

vas" (p. 21). O autor propôs, ainda, que as concepções de "normalidade" e "anormalidade" não podem ser reduzidas ao plano biológico mas, diferentemente, precisam ser consideradas do ponto de vista social:

"O assumir-se como sujeito e o grau de inserção no processo histórico e cultural independem do fato da pessoa enxergar ou não, ouvir ou não, andar ou não, da maior ou menor capacidade cognitiva. O essencial não está no instrumento, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social" (p.22).

Ao se focalizar especificamente um tema transversal como a Orientação Sexual, esta concepção de que é "natural o deficiente físico não aprender" passa a ser acompanhada por outros valores, já construídos como tabus e de difícil abordagem tanto em casa pela família, quanto na escola pelo corpo docente. Estes outros valores já fazem parte ("naturalmente", embora se trate de uma construção social) da vida do adolescente comum e se referem às descobertas e transformações do corpo nesta fase, às novas inter-relações características da "entrada para o mundo adulto", nas quais as brincadeiras e experimentações lúdicas da criança tornam-se relações continuamente vigiadas e encaixadas nos padrões sociais predominantes. Mas, ao acompanharem a concepção de "natureza incapaz do deficiente", tais valores dificultam ainda mais a inserção deste aluno portador de deficiência física, pois expressam preconceitos das pessoas comuns frente às possibilidades de crescimento e desenvolvimento da pessoa deficiente física. Conforme propôs Sampaio (1995), todas as pessoas possuem limitações em algum aspecto ou para alguma função. Da mesma maneira, "a diferença na constituição física do portador de deficiência lhe impõe algumas limitações em algumas áreas de atividades e capacidades; entretanto, tais limitações são enfatizadas no aspecto sexual" (p.23), conferindo-lhe proporções díspares. Neste sentido, o desenvolvimento da sexualidade do portador de deficiência física torna-se mais limitado à medida que as pessoas partem do estereótipo de que ele é "incapaz de aprender normas"; com estas concepções subjacentes, o indivíduo não é ensinado ou sequer exposto a situações que o estimulem a aprender tais normas. Tem, portanto, sua capacida-

de adaptativa menos desenvolvida do que poderia.

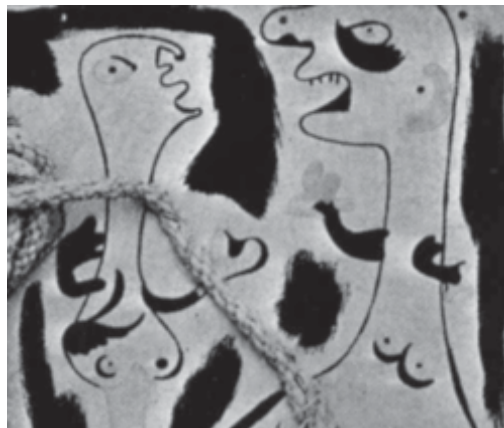
A visão de sexualidade predominante em nossa sociedade envolve muitos tabus e preconceitos. Admite-se a expressão de sua prática apenas para "gente normal", casada, que quer



ter filhos e pode sustentar uma família. Como os portadores de deficiência, em geral, fogem a estes parâmetros, há resistência em aceitar que ele usufrua livremente a sua sexualidade,

ou mesmo em reconhecer que ele possa sentir desejos. Como afirmou Vilela (1995), “vista isoladamente, a sexualidade tem seu valor limitado, isto é, é reduzida ao prazer do corpo e às suas manifestações genitais. No entanto, quando inserida nas circunstâncias de vida de uma pessoa, distingue-se sua participação intensa e freqüente no desenvolvimento de cada ser humano” (p.109). É esta concepção ampla de sexualidade que pode fazer parte de um programa de orientação sexual para adolescentes, sejam comuns ou portadores de deficiência. De acordo com a autora,

“a idéia é olhar para ela [a sexualidade] como um caminho para ampliar o referencial teórico e a capacidade de cada um. E, assim, evitar que, por medo, angústia, preconceito ou ansiedade de quem presta cuidados se torne mais um fator a restringir suas alternativas de experiências e podar seu crescimento (...) Sem conhecimento técnico correto, abordagem adequada e análises honestas dos sentimentos e valores, o educador poderá deixar de ser um elemento transformador para se tornar um instrumento de atrofia pessoal e social” (p. 109).



Foram justamente estes preconceitos que se perceberam (mais das próprias integrantes da dupla do que dos próprios alunos desta escola) e sobre os quais se trabalhou e refletiu quando da elaboração do projeto. A reflexão foi permeada por uma concepção de educação como transformadora do real pela ação humana, portanto histórica, social, política e cultural (tal concepção não foi formalizada no início do projeto mas, através do desenvolvimento do trabalho pôde-se, então, avaliar que a prática da dupla continha objetivos e cons-

tante questionamento sobre as metas e transformações que pretendiam alcançar). Assim, foi possível sentir um “estranhamento” frente à realidade com a qual a dupla se defrontou, isto é, crer que a realidade daqueles alunos também é construída e, portanto, pode ser diferente do que é, podendo ser “desconstruída”.

Desta forma, o objetivo almejado seria trabalhar para interromper o processo de exclusão que se vai construindo ao longo da vida e do processo educacional. Eis, aqui, o desafio: interromper o processo de exclusão para poder dar início a um novo caminho, no qual, em parceria com os alunos, podem-se debater os preconceitos, as limitações impostas pela deficiência e, ainda, os tabus que são criados; discutir a sexualidade na forma como se apresenta em uma sociedade e nas possibilidades de ser vivida por cada um de nós, com nossas características pessoais, apresentem elas deficiências/diferenças ou não. Neste sentido, partir do padrão comum não seria, obrigatoriamente, um caminho ruim. Ao contrário, poderia ser bastante adequado trabalhar para que o aluno, portador de deficiência, compreendesse a construção histórica deste padrão de normalidade. Tal compreensão poderia levá-lo à autonomia para abandonar os conceitos “naturalizantes” que fizeram da diferença entre pessoas uma fonte de discriminação, estigmatização e exclusão.

Incluir não é negar as diferenças, mas desvendá-las no processo social, como diferentes do padrão, compreendendo este padrão como uma referência construída pelos homens nas relações sociais. Incluir, então, implica “desnaturalizar”.

Os aspectos mencionados, entre outros, tornaram a construção e elaboração de cada passo do projeto um novo desafio, exigindo maior preparação e estudo, além de flexibilidade para lidar com os diferentes acontecimentos a cada encontro. Exemplos marcantes da importância de flexibilidade são aqui descritos (situações vividas pela dupla nos encontros com os alunos):

1 D., 20 anos, 7ª série, portadora de paralisia cerebral, com dificuldades (não impedimentos) para falar e andar, durante o encontro em

que se abordava o corpo humano (estruturas e funções), pergunta-nos com a ajuda de uma colega de classe, que entendia mais facilmente a sua pronúncia: “como um menino com incontinência urinária tem ejaculação?”.

1 R., 19 anos, 1º colegial, portador de paraplegia e atrelado a uma cadeira de rodas na qual se movimentava com desenvoltura, saía da sala de aula constantemente (sem pedir permissão, como é regra na escola) e voltando sempre com um livro diferente, o qual permanecia lendo durante o encontro, não participando deste; quando indagado por nós sobre sua não participação, respondeu que preferia esclarecer suas “dúvidas sobre sexualidade nos livros específicos para deficientes da biblioteca da escola” a perguntar-nos diretamente.

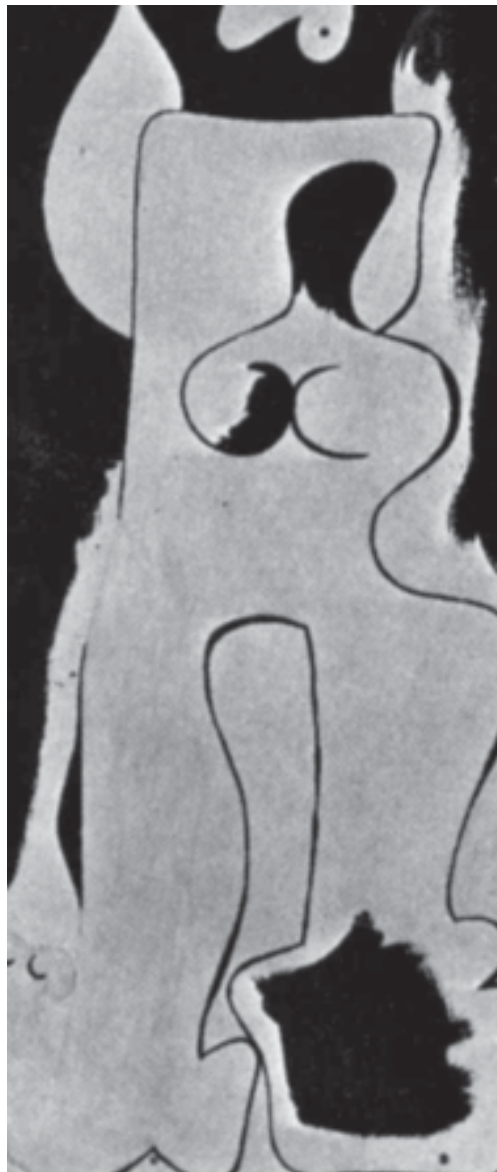
1 S., 22 anos, 2º colegial, portador de paralisia cerebral leve (podia caminhar e falar, mas lentamente), pediu-nos estatísticas nacionais atualizadas para fazer um trabalho sobre AIDS, em jornais ou revistas às quais, segundo ele, não tem acesso por morar na instituição ao lado da escola, não podendo sair para comprar ou pesquisar.

1 M., 24 anos, 3º colegial, sofreu de paralisia infantil que atrofiou seus braços (os quais escondia por dentro do moletom) e pernas (que ficam estendidas numa espécie de cama acoplada à cadeira de rodas), sendo transportado com a ajuda externa; fazia comentários com humor e perguntas mais complexas que o padrão da turma, ajudando-nos em muitos momentos.

A seguir, são apresentadas algumas atitudes que a dupla adotou frente às situações anteriormente mencionadas:

1 D, 20 anos; não sabíamos responder prontamente à questão, então dissemos a ela e aos outros alunos que buscaríamos a resposta e, no encontro seguinte, responderíamos (o que, de fato, fizemos). Esta pergunta de D. levou-nos a nos indagar e refletir não só sobre a resposta correta, mas também sobre os aspectos da sua história de vida que propiciaram tal desenvoltura e articulação e, principalmente, sobre a própria sexualidade do portador de deficiência física.

1 R., 19 anos; a partir de sua resposta a nossa pergunta, refletimos sobre as posturas dos professores que propiciam maior ou menor aproximação dos alunos (reprimindo-os por não



participarem da aula, ignorando-os ou elogiando-os quando buscam conhecimentos em outras fontes - como a biblioteca etc.), promovendo maior ou menor envolvimento destes com o saber e o conhecimento. Julgamos não ter conseguido empatia (na ausência de termo melhor) suficiente para conseguir que este aluno participasse e se envolvesse nos encontros, como os outros alunos. Contudo, não o reprimimos quando saía da sala de aula; aliás sentimo-nos orgulhosas por termos pro

vocado questionamento, mesmo que de forma não verbalizada!

1 S., 22 anos; levamos as estatísticas pedidas feitas numa pesquisa na Internet, e sentimos retribuídas pelo sorriso agradecido de S. e de seu colegas moradores da instituição agregada à escola.

1 M., 24 anos; em uma dinâmica na qual se amarrava um barbante ao dedo da mão contando uma estória, nós o envolvemos com o barbante em seus ombros, enquanto ele contava a estória (muito criativa e divertida !!). Os outros alunos demonstraram tanta surpresa e acolhimento em relação a nossa postura,

quanto o próprio M.! Este foi um dos meios encontrados para contemplar cada aluno portador de deficiência física, relevando sua importância no grupo.

Enfim, esta experiência de fazer oficinas de Orientação Sexual numa escola de educação inclusiva mostrou-nos a necessidade de se adotar uma postura crítica que vincule realmente a escola à sociedade (escola articulada com o conteúdo social), permitindo visualizar o processo de construção histórico-social (da escola e da sociedade) para chegar ao ponto em que estão. Neste sentido é possível cogitar e trabalhar a sua transformação.

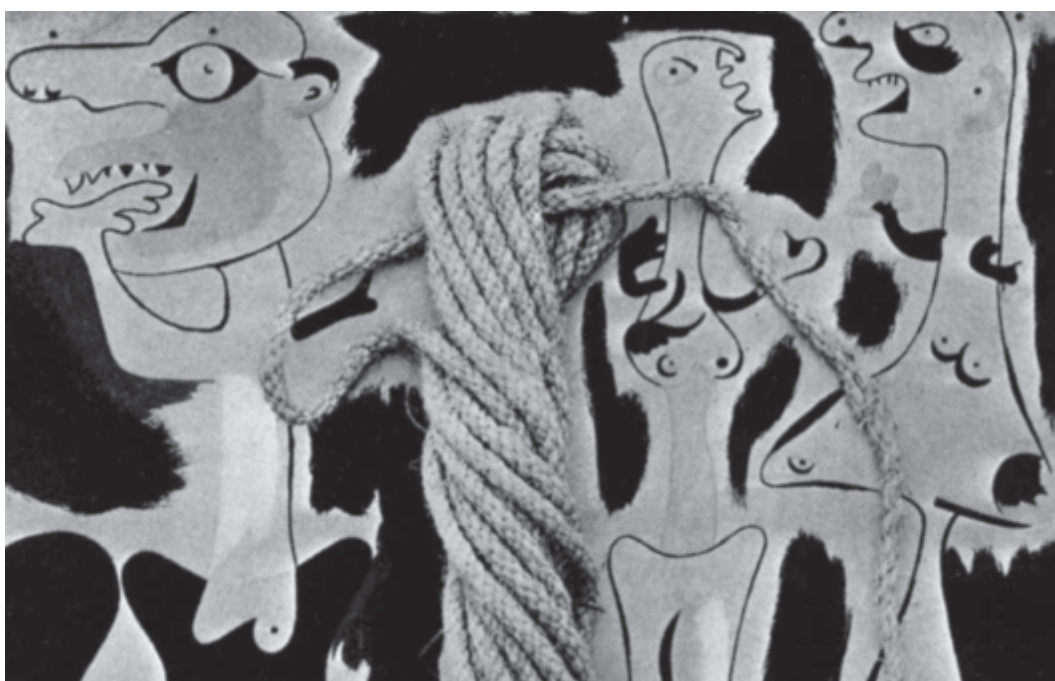
Juliana da Silva Costa

Rua General Eldes de Souza Guedes, 100, Aptº 21

Jardim Colombo

CER: 05628-050 - São Paulo/SP

Tel.: (11) 3742-6087



Aihara, K. K. (1988). *Aspectos da identidade social do deficiente físico - Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo.

Castiglioni, M. do C. (1994). *Formar - transformar: o corpo discente frente ao corpo deficiente*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo.

Cherpelli, M. H. B. V. (1995). *Diferente mas não desigual - Sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 2ª ed.

Lopes, C. F. G. (1998). *Sou eficiente, estou deficiente*. Monografia como exigência para formação no curso de Especialização em Psicopedagogia, PUC-SP, São Paulo.

Mader, G. (1997). Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. Em: M. T. É. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência - Contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 44-50). São Paulo: Senac Memnon.

Marques, C. A. (1997). Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. Em:

M. T. É. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência - Contribuições para uma reflexão sobre o tema*, (pp. 18-23) São Paulo: Senac Memnon.

Matano, M. S. C. (1990). *Orientação Sexual: Projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978 - 1982)*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo.

Sampaio, I. E. (1995). *Percepção das mães sobre a sexualidade dos seus filhos deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Sayão, R. (1997) A Educação Sexual Nossa de Cada Dia. Em: *Idéias - os desafios enfrentados no cotidiano escolar*, (pp. 269-281), São Paulo: FDE.

Referências bibliográficas