



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA GONÇALVES DOS SANTOS

**O CORPO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Salvador
2009

ANA GONÇALVES DOS SANTOS

**O CORPO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Nelma Galvão

Salvador
2009

A

Gabriel, sobrinho e afilhado amado, por oportunizar-me enxergar além daquilo que os olhos conseguem ver, desta forma permitindo a minha evolução como profissional e como ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver a vida.

Aos meus pais Aurelino e Nilzede (in memorian), por incentivar-me para os estudos.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao meu filho Lucas, por presentear-me a cada manhã com seu sincero sorriso, aceitando privar-se de minha companhia pelos estudos, concedendo-me a oportunidade desta realização.

Aos meus queridos professores da Faced.

A todos aqueles que participaram da pesquisa de campo e permitiram esta concretização.

À minha orientadora, Professora Nelma, pela atenção sempre dispensada.

O corpo é a superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as palavras os dissolvem), lugar de dissociação do eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial); volume em perpétua pulverização.

Foucault, 2002

RESUMO

Este trabalho teve como tema o corpo do aluno com deficiência física na perspectiva da educação inclusiva. Para uma aproximação maior com a prática pedagógica, o percurso metodológico utilizado foi o estudo de caso, de cunho qualitativo, numa escola municipal de Salvador, a partir da observação e entrevistas direcionadas aos sujeitos da pesquisa. O referencial teórico pautou-se em apresentar a reflexão dos autores que trazem contribuições importantes para a educação inclusiva e que possibilitam uma intersecção entre o aluno com deficiência física, corpo, cultura, ambiente e escola. O presente trabalho faz um resgate histórico das concepções e evolução no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e trava uma discussão entre as práticas de inclusão ou integração para associá-los à constituição da identidade do sujeito com deficiência física a partir da forma como este compreende sua auto-imagem corporal e como o ambiente escolar no qual está inserido atenua ou agrava componentes para tal construção. A discussão dos dados infere a necessidade de uma preparação docente e de toda comunidade escolar para que identifiquem e compreendam os símbolos e significados variados que cada aluno apresenta, para que não naturalize as ilhas de exclusão que se formam na escola e infelizmente caminhe no movimento contrário ao que se propõe uma escola inclusiva de fato. O presente estudo permite refletir sobre a escola como local onde se trabalha conteúdos acadêmicos, mas acima de tudo, local onde se formata o desenvolvimento de uma história de vida.

Palavras-chave: corpo, inclusão escolar, deficiência física, identidade e imagem corporal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 REVISITANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE E MODIFICAR O FUTURO	12
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	16
1.2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ABORDAGEM CONCEITUAL	18
2 INCLUSÃO ESCOLAR	23
2.1 PRESSUPOSTOS LEGAIS E FILOSÓFICOS	23
2.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO... CONTINUEMOS O CAMINHAR	27
3 O CORPO DO ALUNO COM AMIOTROFIA MUSCULAR ESPINHAL NA ESCOLA REGULAR	32
3.1 PECULIARIDADES DO ALUNO COM AMIOTROFIA MUSCULAR ESPINHAL (AME) NA ESCOLA REGULAR	33
3.2 O CORPO MARCADO PELA CULTURA	35
3.3 O MANEJO DO CORPO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	39
4 A CULTURA, A IDENTIDADE E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL	43
4.1. ABORDAGEM SOCIOCULTURAL	43
4.2. A (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	46
4.3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO	49
5 METODOLOGIA	52
5.1 TRATAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	75
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	76
APÊNDICE B - FOTOS	79

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo o corpo do aluno com deficiência física na perspectiva da educação inclusiva. Por acreditar na influência direta do ambiente na formação identitária dos sujeitos, estaremos considerando a concepção sociocultural de Vigotsky (1896-1934), visto que, esta concepção compreende as interações sociais, a cultura e o ambiente como importantes variáveis no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, abrangendo-os como resultado de um processo sócio-histórico.

O interesse em compreender melhor as questões pertinentes ao corpo do aluno com deficiência física na escola regular se deu pelo fato desta graduanda possuir um sobrinho com Amiotrofia Muscular Espinhal (AME), na fase da adolescência e perceber seus anseios perante o manejo do seu corpo na escola regular em meio a outros tantos alunos e outras tantas pessoas sem algum nível de parentesco ou proximidade. O interesse pelo tema aumentou, quando em 2008 comecei a participar de um grupo de discussão via internet¹ entre pessoas com AME, pais, profissionais da área de saúde e educação, e a partir de então constatar que, as dúvidas e incertezas, podiam variar de intensidade, mas ultrapassavam a questão das barreiras arquitetônicas e recaiam sobre o foco do manejo do corpo e participação nas atividades que envolvem mobilidade corporal, quando o assunto em foco é a escola regular.

Por entender que o corpo traz na sua formação a cultura no qual está inserido, e acreditar que além da cultura, cada acontecimento tem uma forma e significados peculiares resolvi me aprofundar nesta discussão, pois compreendo que são esses acontecimentos, carregados de símbolos ocultos que irão formatar muito mais do que mais um corpo sobre o mundo, mas acima de tudo, a identidade de cada sujeito. Desta forma, o corpo pode ser assim definido:

[...] um conjunto complexo, que guarda sentimentos, sensações, pensamentos os mais diversos, armazena e desvela uma trajetória de vida, conferindo à história consistência e densidade. Não se pode,

¹ Grupo de discussão: Atrofiaespinhal_subscribe@yahoogrupos.com.br

então, deixar de falar sobre o corpo ao abordar a deficiência, pois é naquele que esta se manifesta e se instala. Além disso, o corpo é um espaço recortado por práticas de poder, de prazer, e de subjetivação, um palco de lutas e de conflitos, onde a vida faz-se presente e se revela. (FERREIRA e GUIMARÃES 2003, p.79).

Nesta vertente o conceito de corpo mantém relações estreitas com o conceito de formação da identidade, podendo ser assim definido:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observações simultâneas, um processo que acontece em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si mesmo à luz do que ele percebe ser a forma que os outros julgam a ele em comparação a si mesmo e a uma tipologia para eles significativa; enquanto ele se percebe em comparação a eles e aos tipos que se tornaram relevantes para si. (ERIKSON, 1968 apud MOLL, 1996, p.95).

Atrelar o corpo e a formação da identidade à questão da deficiência física, no contexto da escola inclusiva significa questionar os esquemas escolares que fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a realidade heterogênea que a escola apresenta. Significa reacender a necessidade de contextualizar a importância de cada sujeito diante de si mesmo e diante do outro.

Por deficiência física compreende-se a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, o que poderá acarretar o comprometimento da função física. Porém, pensar o corpo do aluno com deficiência física na perspectiva da educação inclusiva, compreende percebê-lo além das limitações físicas que apresenta, significa perceber cada aluno para ALÉM daquilo que eles apresentam visualmente. Significa entender a complexidade do ato educacional, acima de tudo, significa caminhar para o objetivo maior da educação, atender a todos sem distinção de qualquer espécie, possibilitando o desenvolvimento integral de cada sujeito.

Seguindo a linha de entendimento de que o ser humano ao constituir-se como pessoa, busca significados no outro e no ambiente circundante, o estudo do tema proposto por estar conectado ao ambiente escolar, apresenta como problema central, levantar evidências sobre de que forma o cotidiano escolar poderá influenciar positivamente na construção da identidade do aluno com deficiência física ou simplesmente reforçar as sensações de dependência e falta de força física, via corpo.

O objetivo geral ao qual se propõe, consiste em analisar como a comunidade escolar compreende o corpo do aluno com deficiência física, entendendo essa percepção como fator relevante na construção identitária deste sujeito. Desta forma, os objetivos específicos que norteiam este trabalho monográfico, ocorrem sob três focos que visam desenhar a discussão posterior. O primeiro pretende levantar discussões sobre a educação inclusiva proporcionando a sua contextualização sócio-histórica. O segundo almeja analisar a percepção que a comunidade escolar tem sobre as interações sociais e o corpo do aluno com deficiência física e se os associa como fatores relevantes para sua construção identitária. O terceiro propõe-se a trazer reflexões sobre a Instituição Escolar, compreendendo-a como importante meio social que exerce influência dinâmica sobre a construção da imagem corporal do aluno com deficiência física e conseqüentemente sobre a construção da sua identidade.

Este estudo foi organizado buscando atrelar o corpo do aluno com deficiência física e a sua respectiva formação identitária às influências que os aspectos socioculturais emitem sobre cada indivíduo, desta forma a pesquisa se desenvolve fazendo ligações entre o ambiente, eu e o outro neste espaço socializador.

No Capítulo um, após o levantamento histórico descritivo de como surgiu e evoluiu a educação especial no mundo e no Brasil, foi focalizada a abordagem conceitual acerca do aluno com deficiência física.

No Capítulo dois, foi feita uma abordagem das concepções que envolvem a inclusão escolar, partindo de uma análise sobre os pressupostos legais e filosóficos que a abrangem, para posteriormente iniciar uma discussão reflexiva sobre a perspectiva do “fazemos” integração ou “fazemos” inclusão no atual momento histórico.

O Capítulo três traz uma abordagem mais direta sobre o corpo e a Amiotrofia Muscular Espinhal (AME) e ainda sobre o aluno com AME e conseqüentemente com deficiência física na escola regular. Inicialmente há uma aproximação sobre a AME e as peculiaridades que distinguem o aluno com AME, para em seguida discutir as concepções que são produzidas acerca do corpo atrelado a cultura. Posteriormente são tecidos comentários referentes aos cuidados associados ao manejo do corpo do

aluno com deficiência física na escola regular associando á possibilidade do uso da Tecnologia Assistiva (TA).

O Capítulo quatro traz considerações acerca de cultura, identidade e (re)construção da imagem corporal. Nesta vertente chegamos à concepção de Vigotsky (1896-1934) acerca da abordagem sociocultural. Lança-se uma discussão sobre a intersecção existente entre o ambiente e as interações sociais que circundam os sujeitos. Em seguida faz um recorte sobre essas duas relevantes variáveis e a sua relação com a construção da imagem corporal e, portanto com a construção da identidade do sujeito com deficiência física na escola regular.

O presente estudo apresenta relevância social, humana, acadêmica e contemporânea, pois o aluno com deficiência física ainda é 'novidade' nas escolas regulares. Existe a necessidade de penetrar no contexto subjetivo da pessoa com deficiência física, conhecer este contexto, para a partir daí compreendê-lo e atuar de forma segura e eficaz.

1. REVISITANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE E MODIFICAR O FUTURO

É preciso buscar no passado os fatos e acontecimentos que marcaram as pessoas com deficiência durante séculos de história, bem como os sinais deixados como herança no imaginário social, para a partir daí compreender como a deficiência em si, era o que mais realçava e impactava o outro. A partir de então há de se perceber como essas atitudes e ações permanecem distanciando-se lentamente, porém por vezes, ainda influenciam o pensamento e atitudes contemporâneas, pois no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda hoje é possível perceber o sentido de assistência que em diversas situações lhe é atribuído. Mazzota (1996) afirma que o sentido deveria ser o de educação de alunos.

Para Ferreira e Guimarães (2003):

Pensar no desenrolar da história humana e nos seus efeitos conduz a que se arrostem as atuais pressões da cultura e da mídia, que sempre impõem protótipos e estilos de vida, de acordo com a conveniência da sociedade. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 21).

Baseada nesta forma de entender as mudanças e alterações ocorridas ao longo do processo histórico das pessoas com necessidades educacionais especiais é que se faz necessário um breve retorno ao passado.

Ao buscar na História informações significativas sobre o atendimento educacional dos alunos com deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, o paradigma era da institucionalização. Neste paradigma, as pessoas com deficiência eram tiradas do convívio social e passavam a viver enclausuradas. As noções em relação a deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo. Não havia movimentos no sentido de entender a real situação, assim como, também não existia a noção de diferenças individuais e, o que não se percebe, não é levado em consideração, nem ao menos compreendido. Justamente, a falta de conhecimento sobre as deficiências e as diferenças individuais consistiu numa das variáveis relevantes para que as pessoas com deficiência fossem esquecidas ou julgadas negativamente. Nesta vertente:

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem

diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas. (CRUICKSHANK,1974, apud MAZZOTTA, 1996, p.16).

Nesta época, faltou o que buscamos na contemporaneidade, o desvelamento, o questionamento:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiências (ou imperfeições), eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTTA, 1996, p.16).

A essa afirmação acrescenta-se, a idéia de uma visão pessimista, fundamentada na imutabilidade. Ao deficiente era determinada a condição de incapacitado, inválido. Fica explícito que este pensamento conduziu a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços que buscassem atender as necessidades individuais e específicas dessa população.

Desta forma, foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes se concretizaram em medidas educacionais. Medidas que foram levadas inicialmente aos Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

Até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência. Mazzotta (1996), nos mostra que entre as expressões utilizadas constavam Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

O presente estudo traz pesquisas exercidas por Mazzotta (1996), alguns termos que hoje não são mais utilizados serão empregados nas informações abaixo, conforme o autor supracitado mencionou em suas análises.

A primeira obra impressa sobre a educação de deficientes, “teve autoria de Jean- Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título Redação das Letras e Arte de ensinar os Mudos a Falar”. (MAZZOTTA, 1996, p.17,18). Enquanto a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos, foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. Porém, essas instituições foram perdendo seu caráter educativo, transformando-se em espaço de isolamento.

No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de Valentin Haüy, que fundou em Paris o Instituto Nacional dos jovens cegos. Há também uma menção ao oficial do exército Charles Barbier, que mostrou o que seria o processo de escrita do aluno cego. Este entendimento mais tarde foi adaptado e desenvolvido em 1829, pelo jovem cego francês Louis Braille. Nasce o Sistema Braille.

No começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”. Inicia-se com o médico Jean Marc Itard (1774-1838), reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, e Edwadr Seguin (1812-1880), aluno de Itard e também médico, que dá prosseguimento aos estudos. Existe o registro da contribuição de Maria Montessori (1870-1956), médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma.

Em relação às pessoas com deficiência física, foco deste estudo, registra-se que em 1832 teve início em Munique, Alemanha, uma obra voltada a educação de deficientes físicos.

Cruickshank(1974) afirma que:

O período de 1817 a 1850 foi de grande atividade em benefício das crianças deficientes. Nesta época apareceram escolas para os cegos, surdos e retardados mentais. Programas para a criança com defeitos físicos ficaram para décadas posteriores. (CRUICKSHANK,1974, apud MAZZOTTA, 1996, 12).

Conforme Bueno (1993), a educação especial surge neste contexto atendendo a dois interesses, fornece a escolaridade a crianças anormais e neste ínterim segrega o indivíduo deficiente.

Com o modo de produção que se desenhava, a homogeneização, a racionalização e a acumulação de lucros passavam a ser os impulsionadores das relações humanas. Portanto, aqueles que não se ajustavam à lógica do sistema de exploração, passam a ser considerados perturbadores da ordem social. Para estes, a lógica era o afastamento, através de internamentos em asilos, manicômios e hospícios. Conforme aponta Bueno (1993):

O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o

desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseava na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial. (BUENO, 1993, p.63).

Portanto a maior barreira a ultrapassar, seria a barreira social, a barreira das relações sociais que ora se configuravam.

No início do século XX, dentro de um contexto fortemente marcado pelo crescimento da luta pelos direitos humanos, o paradigma da institucionalização, começa a ser recriminado como sendo uma prática que violava os direitos do homem. Começava a instalar-se o paradigma de serviços, ou modelo da integração.

Criou-se a primeira classe de escola pública para crianças aleijadas. Por volta de 1940, um anúncio publicado no Times de Nova York pelo pai de uma criança com paralisia cerebral, levou a uma organização dos pais de outras crianças no sentido de fundarem a New York State Cerebral Palsy Associatios. Nesta associação os pais levantavam fundos para centros de tratamento para pesquisa e estimulavam organizações governamentais para uma nova legislação que proporcionasse recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento. Com o movimento dos pais, há um abalo que começa a surgir em outros segmentos da sociedade, o que provoca uma ampliação da visão que se tem sobre a pessoa com deficiência.

É possível observar que à educação especial era vista como patologia, por isso era dado um tratamento médico. Esta forma de ver a educação especial começa a suscitar modificações lentas, porém gradativas, quando um conjunto de idéias começa a ser repensado. Esse movimento reflexivo tem o poder de sensibilizar e mobilizar alguns para propor medidas voltadas a um atendimento humanizado para essa parcela da população. A esta espécie de fenômeno é o que Mazzotta(1996) entende por clima social. E o define como o “conjunto de crenças, valores, idéias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico”. (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

É importante salientar que até o crescimento em atitudes e o amadurecimento social serem experienciados pela comunidade, os pais não eram livres para expressar sentimentos reais a respeito do problema que enfrentavam diariamente. Neste contexto e com o objetivo principal de proporcionar atendimento às crianças com deficiência intelectual nas escolas públicas primárias, por volta de 1950, os pais destas crianças se

organizam na National Association for Retarded Children _ NARC. A NARC exerceu influência em vários países e foi uma das inspiradoras da criação das APAEs no Brasil.

Em 1994, na Espanha, foi referendado um conjunto de princípios e diretrizes sob a designação de Declaração de Salamanca(1994), cujo modelo a seguir é a educação como direito, em uma concepção de escola inclusiva. No Brasil, posteriormente houve ajustes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN (1996), surge a Convenção da Guatemala (2001), o que alavanca o surgimento de diferentes formas de perceber e entender as pessoas com necessidades educacionais especiais e não apenas a pessoa deficiente. Parece pouco, mas essa mudança de foco permite perceber a pessoa além da deficiência e compreendê-la como alguém capaz, desde que lhe sejam dadas as condições e possibilidades para o exercício das ações.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A partir de experiências que já vinham sendo desenvolvidas em outras nações, como os Estados Unidos e países da Europa, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, porém prevalecia o acentuado caráter assistencialista.

Nos anos 40 e 50 do século XX, algumas Instituições foram criadas, a exemplo do Lar-escola São Francisco, criada em 1943. Instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos. Porém, afirma Mazzotta (1996) que a inserção da “educação de deficientes, da educação dos excepcionais, ou da educação especial na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX.” (MAZZOTTA, 1996, p.27).

No ano de 1961, vigorava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta Lei, constam os artigos 88 e 89 referentes à educação dos excepcionais e conseqüentemente o direito das pessoas com deficiência à educação. A Lei de 1971, garante aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas escolas.

No ano de 1996, foi organizada a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em harmonia com a Constituição Federal Brasileira. Com a reorganização da LDBEN, o Brasil começa a pensar a proposta da educação inclusiva. Essa postura

traduziu-se em avanço, porém é possível observar que a tendência a segregação e a marginalização ainda era muito forte e com esta concepção, era a pessoa com deficiência que precisava se adaptar às exigências do meio. A intervenção ainda era baseada na oferta de serviços com o objetivo de normalizar as pessoas com deficiência. Surgem críticas a este modelo, o que faz emergir não apenas um pensamento, mas um novo paradigma, o de suporte ou paradigma da inclusão. Com este novo pensamento educacional, a concepção defendida é aquela que afirma que é o ambiente que precisa se modificar para atender às peculiaridades da pessoa com necessidades educacionais especiais e vai além, pois o ambiente precisa se ressignificar para atender a TODOS com ou sem necessidades educacionais especiais, de forma satisfatória. A conduta amparada é aquela em que a escola e a sociedade devem acolher a diversidade, discutir as situações, de forma que todos possam crescer e aprender juntos a partir das diferenças. Nesse sentido é pertinente nos reportarmos à Ferreira e Guimarães (2003) ao sinalizarem que:

[...] é necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem. Deve-se garantir a esses indivíduos apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade, porque o valor social da igualdade é consistente e pertinente com a prática do ensino de qualidade para todos. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 44).

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido convocadas a ajeitar-se de forma a atender satisfatoriamente a todas as crianças. As diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer natureza passam a ser o foco do discurso da inclusão escolar. Quanto ao aluno que possui necessidades educacionais especiais, esta inclusão é fortalecida com a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica.

Eis o paradigma atual, aquele que visa à educação de qualidade para todos. Aquele que busca confrontar o pensamento, debater as diferenças, no sentido de ter a diversidade como o real. Movimento contrário a marginalização ou segregação das pessoas a partir das diferenças individuais. Poderíamos perguntar a parte que cabe à escola, à educação, a cada um de nós. Cabe-nos agrupá-las, formando um todo consistente em prol de uma educação, de fato, para todos.

1.2 ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ABORDAGEM CONCEITUAL

Gradativamente vão se ampliando novos entendimentos, que muitas vezes justapõe-se aos já existentes para a partir daí suscitar outros conceitos que possibilitarão outras abordagens. Assim como em variadas situações, ocorre com a história das pessoas com necessidades especiais. A cada momento histórico e a depender do entendimento que se tem sobre tal tema, os conceitos vão se modificando, formatando-se de tal forma que, caso não recebam o cuidado devido, são capazes de distinguir e de marcar as pessoas tomando por base a sua designação.

Tratar de alunos com deficiência física requer conceituar e delimitar estes termos o que servirá de parâmetros para problematizar o assunto, na perspectiva da educação inclusiva. Sobre a terminologia Ferreira e Guimarães (2003) fazem um alerta:

[...] cuidado para não cair na armadilha de tratar conceitos como fins em si mesmos, mas usá-los para ampliar, cada vez mais, a discussão sobre o perigo de quanto se pode limitar o ato de pensar, pelo fato de as pessoas prenderem-se a termos que, em geral, não conseguem revelar todas as nuances envolvidas em um tema tão complexo como deficiência. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.23)

Mazzotta (1996) denuncia o fato de que a mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não têm sido acompanhados de qualquer alteração de significado. Afirma ainda que:

[...] tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. (MAZZOTTA, 1996, p.199).

É necessário que na construção de uma política nacional para a educação de fato para todos, os termos e as expressões demonstrem com clareza a sua significação.

O movimento inclusivo cresce e da mesma forma, palavras e conceituações são agitadas, na busca de uma forma mais apropriada que ultrapasse a questão da deficiência simplesmente e caminhe para uma compreensão que abrace a questão do homem, do ser humano.

Na década de 1980, com o programa Mundial pela igualdade de oportunidades para todos aprovado pela ONU, ocorreu uma mudança de ponto de vista. A idéia de direito foi incorporada em detrimento a outra que sustentava a concessão ou benevolência provocando repúdio às terminologias de cunho terapêutico: retardado mental, mongolismo, criança excepcional, deficiente mental educável, entre outros. Até então, permanecia o entendimento de que esses termos produziam forte evidência sobre os aspectos orgânicos e não consideravam as barreiras e deficiências do meio no qual aquela pessoa estava inserida. Esta forma de entender a pessoa com deficiência possibilita entender também que o meio pode atenuar ou agravar a sua condição. Permite consentir ou cercear suas potencialidades e novas habilidades.

Até a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap* era associado a idéias deterministas do desenvolvimento. Eram consideradas situações inatas ao indivíduo e acreditava-se que as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas. Havia a afirmação de que o distúrbio era um problema inerente à criança e nessa concepção determinista do desenvolvimento nenhuma possibilidade era creditada à pessoa com deficiência, bem como nenhuma intervenção era feita.

Nesta linha Coll (1995) afirma que:

Essa visão, existente durante estas primeiras décadas, trouxe consigo duas conseqüências significativas. A primeira era a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio (...). A segunda aparece vinculada à conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular. Surgem, assim, as escolas de educação especial. (COLL, 1995, p.8-9).

Nos anos 1940 e 1950 começa-se a questionar a origem da incurabilidade do distúrbio, fortalecendo-se, no campo de deficiência, as posições ambientalistas e condutistas que eram dominantes no campo da psicologia. Nessa ocasião já se considerava as influências sociais e culturais que podiam determinar um funcionamento mais deficiente.

Firmava-se a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos (...) a distinção entre causas “endógenas” e “exógenas” para explicar os atrasos detectados foi, sem dúvida, um passo além da revisão definitiva de “incurabilidade” como critério básico de todo tipo de deficiência. (COLL, 1995, p.9).

A questão do termo excepcional e do termo deficiente é assim abordada por (MARCHIONI,1998, apud MUSTACCHI e PERES, 2000, p.1028)

[...] o uso do termo excepcional, na área da psicologia está associado a indivíduos desviantes. Entre as décadas de cinquenta e oitenta, excepcional era aquele indivíduo que desviava dos padrões, constituindo uma exceção à regra, e que necessitava de cuidados especiais tanto para o convívio social como para a aprendizagem. Nas últimas duas décadas, porém, ficou delineada a associação desta definição exclusivamente para aquelas pessoas desviantes que necessitassem de atenção especializada no que dizia respeito à educação. [...] o deficiente, por outro lado, é aquele que apresenta um dano ou anormalidade de estrutura e/ou função *impairment*, que resulta numa restrição ou perda de atividade *disability* Dessa forma, o termo deficiência comporta a idéia de falta, de limitação, que pode ter como consequência uma deficiência secundária, ou seja, uma desvantagem *handicap* na realização de atividades em relação aos papéis sociais. Colocado dessa forma, parece muito claro que há diferenças e que não haveria por que confundir os dois termos.

A forma como nos referimos a determinado grupo, muitas vezes implicitamente, denuncia a qualidade dos cuidados que dispensaremos a ele.

No Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontra-se o conceito de deficiência e deficiência física, reportando-se à deficiência como toda perda ou anormalidade de uma composição, que por esse motivo gere incapacidade para o desempenho das atividades dentro de um padrão considerado normal para o homem. Ao se referir à deficiência física, acrescenta a afirmação anterior, a noção do prejuízo completo ou parcial em uma das partes do corpo humano e que comprometa a função física. Excetuando aquelas alterações que não ocasionam dificuldades para a execução das funções.

O Documento Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado publicado pelo Ministério da Educação (2006), afirma que:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o Sistema Osteoarticular, o sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p.28).

A partir de 1960 e especialmente em 1970, com a força do movimento concernente aos direitos humanos e aos direitos civis daqueles que constituíam minorias étnicas, lingüísticas ou especificamente sociais, houve uma profunda modificação na concepção da deficiência. Algumas tendências principais favoreceram estas mudanças, conforme aponta Coll (1995):

Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. A ênfase anterior nos fatores congênitos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma nova visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados. A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias. (COLL, 1995, p.9).

Começa a crescer um movimento que dá maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos para o seu progresso. Contribuições de base psicológica também colaboraram de forma a considerar os alunos com alguma deficiência como indivíduos com processos especiais, porém começa a diminuir o determinismo que os marcava. Essa mudança de pensamento baseado na heterogeneidade da espécie humana e nas possibilidades do ambiente responder adequadamente ao que se apresenta de fato, vai lentamente obrigando a legislação a uma definição mais precisa de seus objetivos. Esses fatores fazem parte de um processo de transformação que foram constituindo uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional. No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma deficiência (física, cognitiva, sensorial), têm recebido variadas designações. Hoje, no campo da educação, são tratadas como alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta linha, Coll (1995) afirma que:

Os dois elementos mais relevantes desta nova abordagem podem ser encontrados, sob o ponto de vista conceitual, no termo emergente “necessidades educacionais especiais”, que visa substituir a tradicional terminologia da deficiência e, sob um ponto de vista prático, na realidade da integração educacional, que levou a mudanças notáveis na conceitualização do currículo, na formação dos professores, nos

métodos de ensino e, também, nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais. (COLL, 1995, p.11).

Vale ressaltar que o conceito de necessidades educacionais especiais, requer uma abrangência diferenciada da concepção que se tinha até então. Este objetivo será alcançado a partir de uma nova forma de pensar o aluno com deficiência física ou outra deficiência qualquer.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 PRESSUPOSTOS LEGAIS E FILOSÓFICOS

O tema inclusão escolar fornece múltiplas abordagens que, por sua vez, incitarão novos debates, pois numerosos são os aspectos relevantes para uma discussão acerca do tema. Todavia, respeitados os limites do presente estudo, apenas alguns deles serão aqui abordados.

Existe uma harmonia entre a maioria dos países do mundo, como se pode observar nos documentos e como estipulam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO,1948), a Constituição Federal (BRASIL,1988), a Convenção dos Direitos da Criança (UNESCO,1989), as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação (BRASIL,1990a), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990b), o Fórum Mundial sobre a Educação (BRASIL,2000).

Estes documentos comungam a afirmação de que a educação é um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. É nítido que investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos.

Com relação aos princípios filosóficos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece a dignidade de todas as pessoas e a universalidade e indivisibilidade dos direitos civis, políticos, sociais e culturais e preconiza o respeito à diversidade, ao alertar que só assim será possível alcançar a universalidade dos direitos humanos.

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão em consonância quanto a garantir os direitos de educação no ensino regular para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

O primeiro entendimento que se observa é que para que se possa conceber a educação para todos na sua essência, é imprescindível que a Instituição escolar não apenas acolha, mas compreenda os interesses dos diferentes seres sociais ali

inseridos. A escola precisa constituir-se verdadeiramente como um espaço aberto, preparado para atender as necessidades individuais do seu corpo discente. Esta abertura abrange a TODOS, sem distinção. Nesta vertente, Mantoan (1997), apresenta uma das metáforas da inclusão “desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora_ O caleidoscópio”. (MANTOAN, 1997, p.8). O caleidoscópio é compreendido como uma estrutura que precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. O mesmo ocorre com a instituição escolar que não acolhe à diversidade, torna-se incompleta, distante do paradigma inclusivo.

Para que a educação inclusiva realmente se concretize em mudanças de fato, a princípio é preciso que a Instituição escolar e os sujeitos sociais inseridos nesta, considerem primordialmente a heterogeneidade que a compõe e a partir daí fundamentem as suas práticas. Será necessário perceber as singularidades de cada indivíduo como fator de acréscimo para o grupo e, não o inverso. Será preciso enxergar este aluno não apenas pelas marcas visíveis, mas como essas marcas são vivenciadas no ambiente escolar. Esta postura conduzirá a escola e posteriormente a sociedade a repensar suas atitudes diante do aluno com necessidade educacional especial. Portanto a educação inclusiva funde-se claramente com os objetivos da educação como um todo.

Farrell (2008) traz como um dos objetivos da educação inclusiva, “incentivar a escola a reconsiderar sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupo de alunos e o uso do apoio a fim de responder às necessidades percebidas de todos os seus alunos”. (FARRELL, 2008, p.16).

É possível perceber que no campo da educação estamos diante de grandes transformações, mudanças que visam uma nova concepção de escola, alcança as alterações nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade, atingindo, por fim, o direito universal à educação. Desta forma as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade de acolher a todos conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, os Tratados e Convenções Internacionais.

A Constituição Federal (1988) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a igualdade da pessoa humana, e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de qualquer espécie ou quaisquer outras formas de discriminação. Garante o direito à igualdade e trata do direito de TODOS à educação. Nesta noção de direito, inclui-se o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

A educação inclusiva é um direito constitucional e pressupõe uma organização pedagógica e práticas de ensino que beneficiem a todos, de forma a consagrar o convívio e o crescimento na diversidade. Portanto, a escola deve atender aos princípios constitucionais. Todos devem pertencer à escola sem distinção de qualquer natureza. Neste âmbito será preciso considerar a escola regular e o ambiente escolar como o espaço mais adequado para estimular a socialização e interações que possam beneficiar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do educando com ou sem necessidade educacional especial.

O princípio norteador da educação inclusiva defende que todos os alunos têm direito a educação em ambiente escolar que não seja segregado. O acesso, a permanência e continuidade dos estudos desses alunos devem ser garantidos nas escolas comuns para que se beneficiem do rico ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades. Portanto, a especificidade de cada sujeito será considerada no ambiente escolar regular, pois o convívio com seus pares é de fundamental importância para o desenvolvimento global de cada aluno e constitui-se um dos objetivos da educação formal.

Para Leontiev (1978), a educação é o processo que possibilita a formação do indivíduo através de sua apropriação dos resultantes da história social e sua conseqüente objetivação nessa história. Nesse sentido, tem-se que é pela educação que o indivíduo se apropria das características do gênero humano. Características que, segundo Duarte (1993), foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo de objetivação, gerado, a partir da apropriação da natureza pelo homem.

A verdadeira educação, segundo Vygotsky (1994), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu

desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social". (VYGOTSKY, 1994, p. 201). Por isso é preciso considerar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas toda forma de interação presente naquele ambiente escolar. Assim cabe a escola estabelecer padrões de convivência social satisfatórios.

Existe o crescente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nas instituições escolares destinadas à maioria das crianças. Nesta vertente a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), direciona as escolas regulares para a educação inclusiva, defendida como a forma mais ativa no combate às atitudes discriminatórias, o que por fim fornece condições para o desenvolvimento da sociedade inclusiva que se busca.

Há uma reafirmação do compromisso com a educação para todos, de forma que haja o reconhecimento de que as escolas regulares devem possibilitar o real desenvolvimento do aluno. Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o princípio fundamental que deve reger estas escolas é o de que todas as crianças devem aprender juntas e se desenvolver a partir das diferenças. É explícito que as escolas precisam considerar as diferenças individuais e as situações distintas. O mérito primordial da escola inclusiva será ultrapassar os seus muros, superar as barreiras arquitetônicas e atitudinais e fornecer o suporte para a construção e fortalecimento de uma sociedade que inclui e responde a todos satisfatoriamente, considerando e discutindo as suas e as nossas diferenças.

Posterior à Declaração de Salamanca, surgiu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência, a Convenção da Guatemala, que através do decreto 3.956/2001, traz inovações às disposições anteriores ou complementa-as. Este documento se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana e tem como princípio norteador a não aceitação do tratamento desigual com base na deficiência.

O campo que abraça a inclusão está fundamentado na concepção das diferenças, na individualidade de cada sujeito. Para Forest e Pearpoint (1997):

Inclusão trata, sim, de como lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade [...] inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra sim, nossa diversidade e diferença com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica é a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. (FOREST e PEARPOINT, 1997, p.138).

Fica transparente que o ser humano não pode ser diferenciado, ou restrito justamente a partir da deficiência. O aluno não pode ser excluído a partir da necessidade educacional especial que apresenta, assim como o acesso à educação em escola regular não é concessão, é um direito inquestionável.

2.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO... CONTINUEMOS O CAMINHAR

A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais trilhou um caminho que, em uma fase inicial foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva. Na atualidade algumas práticas ainda apresentam sinais de dúvidas acerca do que consiste integração e do que consiste inclusão escolar. A integração é um movimento oposto à inclusão ou a complementa?

Contemporaneamente a sociedade vem vivenciando o rompimento dos tradicionais paradigmas segregativos que reduzem o peso das barreiras sociais e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Ao passo que emerge o processo de instalação de um novo formato, o formato inclusivo.

Inclusão e integração escolar são processos diferentes. A integração escolar traz a obrigatoriedade do aluno a sua adaptação escolar, adaptação aos ambientes escolares, aos sujeitos ali inseridos. Não há mudança significativa partindo da escola. Já a inclusão escolar, refere-se a uma mudança da escola como um todo, mudança na perspectiva educacional. A inclusão escolar engloba não apenas o acesso a escola regular, mas a igualdade de direitos, presente e garantida em lei.

Programas voltados à integração escolar da pessoa com deficiência surgem nas décadas de 1960 e 1970, como uma alternativa mais humana que a institucionalização, já que, até então todo atendimento era feito em instituições

segregadas, especializadas. Neste período, inicia-se nos Estados Unidos o movimento de desinstitucionalização. O Programa educacional alternativo denominado *mainstreaming*, termo traduzido no Brasil por integração é lançado e visava a manutenção dos alunos com deficiência, nas salas de aula regulares. Neste instante, a filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio da normalização. O princípio da normalização leva implícito, o conceito da normalidade. Bautista (1997) define normalidade como:

Um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível (BAUTISTA, 1997, p. 27).

Nesta vertente há o chamamento para se observar o que determinada comunidade considera como normal ou anormal. Fica explícito que esse enfoque de olhar vai depender da cultura na qual cada sujeito estará inserido. É a cultura, o conjunto de crenças e valores que está determinando o que poderá ser considerado normal ou não. Há o entendimento de que não é o aluno com necessidades educacionais especiais que deverá ser modificado na busca da normalidade, da compatibilidade, da igualdade prevalente e sim o ambiente arquitetônico e social, pois este aluno deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão adequado quanto possível. Há que se mudar o ambiente e não o aluno.

Para (MIKKELSEN,1969, apud BAUTISTA, 1997, p.28), a normalização consiste na possibilidade dada ao aluno com deficiência de modo que ele possa desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Para Skliar (2003), normalização é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal. Nesta vertente normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade, e fazer dela a única identidade possível, a única identidade verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, as pessoas com necessidades educacionais especiais não encontram um espaço de inclusão e sim de integração.

Ferreira e Guimarães (2003) esclarecem que a palavra "integrar" deriva do latim *integrare*, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido), e integração significa o ato ou processo de integrar. Entretanto, ao longo da história, a palavra integração assume duas derivações de sentido. Uma delas é o original, e o outro, voltado à educação especial é definido como 'juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade'. O conceito de integração escolar, por razões históricas, assumiu o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes num mesmo espaço e aguardar que estas se enquadrassem, se adaptassem para que assim tivessem a perspectiva de permanecer naquele ambiente.

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo de integração se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Pois o foco permanecia na criança com necessidades educacionais especiais. Era ela quem deveria se adequar, se encaixar no funcionamento da escola. Na integração, a destinação de atenção consiste em transformar a educação especial em apoio à colocação de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, o centro de atenção, consiste na transformação da educação como um todo.

Mantoan (1997) exemplifica a inclusão escolar ao afirmar que:

[...] é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo integrativo de produção das incapacidades, porque o deficiente tem o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças (MANTOAN, 1997, p.176).

A inclusão é absoluta e exige que o sistema de ensino se reorganize, enquanto a inserção decorrente da integração exige que o aluno se adapte às condições que o sistema de ensino oferece.

O grande problema da integração consistia no fato de que pessoas com necessidades educacionais especiais ainda não eram aceitas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. Nesta vertente Coll (1995) afirma:

Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles oferecidos aos colegas de sua idade. Entretanto, não devem ser segregados. Compete às escolas recebê-los, respeitá-los e proporcionar um ensino diversificado dispondo de recursos pedagógicos mais amplos (COLL, 1995, p.51).

Na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que na perspectiva da inclusão, a mudança da escola como um todo é o seu foco principal, pois estabelece a necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Possivelmente a dificuldade em estabelecer padrões inclusivos consista em perceber e ultrapassar um modelo educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um modelo educacional que se comprometa efetivamente a responder com qualidade e eficiência às necessidades educacionais de todos, sem exceções. Este movimento exige um processo complexo de transformação não apenas do cotidiano de ensino, mas, sobretudo do pensamento e prática educacional.

Almeida (2003) afirma que:

Esta mudança implica ainda uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e da avaliação, a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos os alunos, de acordo, com as suas necessidades individuais (ALMEIDA, 2003, p. 67).

Será preciso continuar o caminhar na direção da diversidade pertencente à espécie humana. Caminhar na direção de atender a todos de forma a promover principalmente a autonomia. A inclusão trata, portanto de uma abordagem democrática que percebe o sujeito e suas singularidades e traz no seu bojo objetivos como o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Diferente do processo

de integração, no qual a peculiaridade, a singularidade da pessoa humana, era deixada à mercê do processo educacional.

O que se espera é o caminhar na direção da construção de um sistema educacional que cumpra efetivamente com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), favorecendo a formação de cidadãos críticos e responsáveis, possibilitando o acesso ao saber científico e à sua utilização crítica e funcional rotineira, e desta forma, atuando na construção de uma sociedade mais igualitária e humana.

A inclusão se concilia com uma educação para todos, fatores como estrutura, acessibilidade, políticas públicas devem ser pautados. Porém o fator humano deve ser incluído com maior potência. Considerar o fator humano como uma das prioridades é ceder um espaço de avanço para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana. Essas iniciativas promovem o convívio sadio de crianças com e sem necessidades educacionais especiais. No cerne da questão ganha a escola, ganha o aluno com e sem necessidade educacional especial e fundamentalmente ganha a sociedade como um todo. Pode-se sugerir caminhar pelo caminho da problematização, aprendendo com os acontecimentos do passado e incorporando-os em nossas análises e ações contemporâneas.

A noção de inclusão não é compatível com a de integração, porque a primeira institui a admissão de uma forma mais completa e sistemática. Se refere à vida social e possui como meta não deixar ninguém no exterior do ensino regular, oferecendo condições para o acesso e permanência. Portanto, a escola precisa considerar as necessidades educacionais de seus alunos e se organizar a partir dessas necessidades. Desta forma, a inclusão escolar alcança a todos. Continuemos o caminhar.

3. O CORPO DO ALUNO COM AMIOTROFIA MUSCULAR ESPINHAL NA ESCOLA REGULAR

Ao abordar a conceitualização da Amiotrofia Muscular Espinhal (AME), buscou-se não submetê-la simplesmente a uma abordagem médica, mas, sobretudo levantar uma discussão que contemple a AME e conseqüentemente a deficiência física, visando aproximar os profissionais de educação de forma a entender as suas peculiaridades o que possibilitará um atendimento educacional adequado.

A Amiotrofia Muscular Espinhal é denominada Atrofia Espinhal, Amiotrofia Espinhal Progressiva ou Atrofia Muscular Espinhal (AME). No presente trabalho, estaremos utilizando o termo Amiotrofia Muscular Espinhal (AME). São patologias que acometem a habilidade motora e envolvem regressão muscular, além de comprometerem o crescimento ósseo por diminuição de estímulo. Desta forma, a medida que os anos passam, a AME progride e com ela, os comprometimentos motores.

A AME tem origem genética e caracteriza-se pela atrofia muscular secundária à degeneração de neurônios motores. São subdivididas em três grupos de acordo com a idade de início e evoluem tão mais rapidamente quanto mais cedo começam.

O grupo I (doença de Werdnig-Hoffmann) pode se manifestar desde a fase intra-útero até os três meses de vida extra-uterina. Durante a gravidez verifica-se pouca movimentação fetal e o recém-nascido apresenta fraqueza acentuada da musculatura. Apresenta também dificuldades de sucção, de deglutição e respiratórias, o que poderá ocasionar o levantamento de inferências por parte dos funcionários de uma creche.

Nos grupos II e III os sintomas se manifestam entre três e quinze meses e de dois anos a vida adulta, respectivamente. O quadro clínico caracteriza-se por deterioração motora após um período de desenvolvimento aparentemente normal. Na forma tipo II, ou forma intermediária, a criança adquire a habilidade de sentar, mas tem uma parada do desenvolvimento motor a partir deste marco. O aluno, sujeito da pesquisa de campo, inclui-se neste grupo específico.

A forma tipo III ou forma juvenil ou doença de Wolfhart-Kugelberg-Welander começa normalmente a dar os primeiros sinais de fraqueza depois de um ano de idade

ou até mais tarde. De maneira lenta, a fraqueza nas pernas faz com que as crianças caiam com mais frequência, tenham dificuldade para correr, subir escadas e levantar do chão. Também aparece fraqueza nos ombros, braços e pescoço. A fraqueza aumenta com o passar dos anos e a cadeira de rodas se torna necessária em algum momento da vida.

As três formas citadas não têm cura definitiva, no entanto a fisioterapia, os bons cuidados no acompanhamento clínico bem como um ambiente rico em estímulos, ajudam a manter a independência destas crianças, a função de seus músculos e a integridade física, mental e social.

Vale citar que além do médico, a família e a escola têm uma importância fundamental. Eles poderão reconhecer que uma criança está com problemas, por ter pouca movimentação espontânea ou por estar atrasada em algum marco do desenvolvimento. Quanto mais cedo o reconhecimento, mais precoce será o encaminhamento ao especialista, mais rápido o diagnóstico e mais eficaz a terapia de suporte. Assim, um apoio emocional à criança, envolvendo dedicação dos profissionais de saúde, da família e da instituição escolar é de fundamental importância, o que contribuirá para um menor tempo de hospitalização. Segundo a neuropediatra Bianca Silva², o suporte emocional possibilita à criança a sua manutenção no lar e na escola regular, aliar isso ao carinho da família e dos amigos constitui-se ponto positivo para o tratamento desta doença e para uma vida social autônoma.

3.1 PECULIARIDADES DO ALUNO COM AMIOTROFIA MUSCULAR ESPINHAL (AME) NA ESCOLA REGULAR

A Amiotrofia Muscular Espinhal (AME) é uma doença de caráter familiar que se apresenta na infância, e leva à fraqueza de braços e pernas, e a depender do seu tipo específico, poderá levar a dificuldades também para se alimentar e respirar. Entretanto, as crianças com AME são inteligentes, enxergam e ouvem normalmente. É preciso atentar que há uma gama de dificuldades físicas, porém alguns alunos poderão apresentar implicações físico-motoras sem que estas, por sua vez impliquem em alguma dificuldade de aprendizagem. Segundo Farrell (2008) um diagnóstico médico

² Disponível no grupo de discussão: Atrofiaespinhal_subscribe@yahoogrupos.com.br

não significa necessariamente uma necessidade educacional especial. Nesta linha afirma que:

As deficiências físicas podem decorrer de causas físicas, neurológicas ou metabólicas. Algumas requerem somente um acesso apropriado às oportunidades e equipamentos educacionais; outras podem levar a necessidades sociais e de aprendizagem mais complexas; algumas crianças terão dificuldades multissensoriais associadas a dificuldades físicas. Para algumas crianças, a incapacidade de participar plenamente da vida escolar causa estresse emocional ou fadiga física significativas. (FARREL, 2008, P.11).

A maioria dos alunos com AME apresenta níveis de inteligência típicos de outras crianças da mesma idade. Porém, conforme a condição progride, o aluno vai ausentar-se mais freqüentemente e, portanto, poderá progredir mais lentamente. De acordo com a progressão, o aluno poderá se cansar facilmente, o que requer um olhar mais realista, evitando o excesso de atividades, sem ser reducionista necessariamente do currículo escolar, além de fornecer-lhe um maior tempo para conclusão das atividades.

Na AME à medida que a idade cronológica progride, a condição também avança, o que requer um cuidado especial por parte da equipe escolar. É o momento do corpo docente estar sensível a ocasião, indicando aos familiares, a possibilidade de um apoio profissional. No entanto, o aluno com AME pode e deve participar das atividades práticas, porém será preciso adequar a atividade à capacidade física da criança. Estes alunos serão capazes de aprender normalmente, necessitando apenas de um acesso apropriado às oportunidades e equipamentos educacionais adequados. Haverá uma dificuldade física, mas não necessariamente uma dificuldade de aprendizagem. Compreender a afirmação de que um aluno com necessidade educacional especial é aquele que necessita de maiores recursos educacionais, além daqueles oferecidos a maioria dos colegas, significa entender que este aluno requer uma resposta por parte da escola. Um aluno que não anda, não irá executar um jogo que envolva mobilidade igualmente aos seus colegas, haverá diferença de ação entre os próprios colegas que não possuem deficiência física. Portanto o foco consiste na capacidade da escola atender esta demanda, oferecer uma resposta, adequar o cotidiano, para que o aluno com deficiência física também participe, não da mesma forma, mas junto com os demais, de acordo com as suas possibilidades e dentro das alternativas viáveis que o ambiente propicia. Essa nova forma de compreender o aluno

lança luz sobre as inúmeras formas de perceber as necessidades educacionais especiais. Enquanto a concepção baseada na deficiência considerava viável a escolarização destes alunos em centros específicos de educação especial, a concepção baseada nas necessidades educacionais especiais vê a inclusão como a opção válida. A condição atual do aluno sobre a educação e os meios que lhes são disponibilizados para a execução das atividades é o que irá definir a forma de atuar positivamente nas variadas situações que se apresentam cotidianamente. Só a partir dessa análise reflexiva é que as intervenções poderão ser pensadas de forma a atender cada aluno, com ou sem necessidade educacional especial. Afirma Farrell (2008, p.15) “uma incapacidade só é considerada uma necessidade educacional especial quando origina uma dificuldade de aprendizagem que requer uma provisão educacional especial”.

A instituição escolar e os educadores deverão estar atentos para o fato de que os alunos com AME apresentarão uma dificuldade físico-motora porém não necessariamente uma dificuldade de aprendizagem. Um ambiente propício, rico em estímulo à auto-estima, com os meios adaptados corretamente, formas humanizadas de atendimento e uma equipe de profissionais que acreditam nas potencialidades desse aluno irá contribuir significativamente para o sucesso do processo ensino aprendizagem. O foco deverá recair sobre o que o aluno faz e o que poderá fazer e não sobre a limitação física que apresenta. Vale reafirmar que fazer este diferencial permite enfatizar as possibilidades da escola adequar-se para o atendimento do aluno com e sem necessidade educacional especial, pois neste enfoque, o aluno pode fazer e faz o seu cotidiano dentro das suas possibilidades e das possibilidades que o ambiente propicia. Fica nítida, a intercessão existente entre a realidade do aluno na escola regular e o oferecimento de meios para que o processo de ensino ocorra satisfatoriamente.

3.2 O CORPO MARCADO PELA CULTURA

Existe o legado da história da deficiência explicado através da mitologia, da religiosidade e da supersticiosidade apontando a discriminação como fardo social, o que reflete no imaginário coletivo que passa a se formar sobre a concepção de corpo

ideal, corpo novo, desejado, belo, forte, produtivo, com profunda repercussão na educação das pessoas de uma maneira geral.

A sociedade é extremamente marcada por funções preestabelecidas, em que a valorização da figura humana passa por fatores relacionados à capacidade intelectual e a condições de produtividade. Valoriza-se sobremaneira o que culturalmente se convencionou como belo, sadio, forte, eficiente, produtivo. Assim, o ser humano que apresenta ou demonstra alguma diferença poderá não ser aceito ou não se sentir aceito pelo grupo. “É diferente, não pertence ao grupo, é portador de deficiência. O grupo é o conjunto _ no sentido matemático ao qual pertencem os iguais.” (RUBEM ALVES, 1998 apud FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 72)

Existe uma valorização excessiva atribuída ao que se estabeleceu como bonito, funcional. São adjetivos culturais, associados a valores que estratificam os seres humanos a partir da forma como eles se apresentam. Nessa linha, o corpo é concebido a partir de um modelo social, e desta forma constata-se, então que a pessoa com deficiência é considerada não eficiente para a sociedade. Ferreira e Guimarães (2003) esclarecem:

Essa concepção funcionalista de sociedade compreende-a metaforicamente como um corpo estruturado de órgãos, no qual cada um desempenha uma função social precisa. Tal como sucede no corpo humano, os “órgãos” devem interrelacionar-se, em favor de uma harmonia fisiológica para o corpo social. Para que se mantenha o equilíbrio, não devem existir órgãos danificados. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.78).

Com esta reflexão, pensando nas possibilidades dos ‘normais’, estabelecem-se os limites do ‘outro’. Como se o outro não tivesse condições de alcançar o objetivo dentro das suas peculiaridades. Há uma preocupação excessiva não com o corpo, mas com a capacidade daquele corpo. É um controle sutil exercido a partir do que é visto ou imaginado.

O corpo pode ser entendido como:

[...] um conjunto complexo, que guarda sentimentos, sensações, pensamentos os mais diversos, armazena e desvela uma trajetória de vida, conferindo à história consistência e densidade. Não se pode, então, deixar de falar sobre o corpo ao abordar a deficiência, pois é naquele que esta se manifesta e se instala. Além disso, o corpo é um espaço recortado por práticas de poder, de prazer, e de subjetivação,

um palco de lutas e de conflitos, onde a vida faz-se presente e se revela. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.79).

O corpo não se situa no mundo de forma autônoma. Tem-se na sociedade e na cultura fatores relevantes que formatam e o formatarão através das suas normas e padrões pré-estabelecidos.

Não é difícil perceber, como os grupos, quase que irracionalmente, padronizam-se através do modo de vestir-se, de portar-se. Um tipo específico de modelo de corpo é privilegiado pela sociedade. Alguns alcançam 'essa perfeição', outros a buscam constantemente, para outros não haverá formas de chegar neste modelo selecionado pelo grupo ao qual pertencem. Nesta linha, é preciso questionar-se sobre a individualidade do ser em detrimento dos padrões arbitrariamente pré-determinados. Há o questionamento:

Quantos corpos sucessivos e simultâneos já tivemos? Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo porque já nos inculcaram de mil maneiras que temos tal ou qual corpo? Ou seja, mais do que ser a sua verdadeira e real substância, nossos corpos são corpos que nos disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme. (ASSMANN, 1998 apud FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 80).

A supervalorização do corpo perfeito estigmatiza o corpo real. O corpo legítimo é abandonado em prol do corpo ideal, neste caminho há uma renúncia da diversidade do homem, um desprezo da singularidade de cada sujeito. Busca-se homogeneizar uma sociedade marcada efetivamente pela heterogeneização. Estas autoras indagam.

Diante desses esquemas sociais, que impõem uma armadura cultural ao corpo humano, como fica a psique de qualquer indivíduo que apresente algum desvio nos seus traços físicos ou mentais, perante o ideal imposto? Educadores, pais e profissionais precisam refletir sobre como se deve sentir aquele cujo corpo traz alguma marca que o distingue como "corpo-diferente", "corpo-indesejado", "corpo-incapaz", "corpo-deficiente". (FERREIRA e GUIMARÃES 2003, p. 82).

O corpo é construção cultural. Ainda que, possivelmente inconsciente deste processo, todo homem, traz no corpo as marcas da sociedade na qual está inserido, portanto cada cultura pode atenuar ou agravar uma forma ou outra de ser e estar, tudo vai depender da forma como a sociedade está sendo treinada. Pensar em corpo numa sociedade seletiva e, principalmente no corpo com deficiência física, traz à tona uma

complexidade que permeia principalmente a formação identitária do sujeito. Se nós, enquanto agentes sociais dinamicamente treinados a proteger e privar o nosso corpo de constrangimentos, tais como exposição frente a outros sujeitos, porque pensar em submeter o corpo do outro a tal situação? Parece claro que estratégias no auxílio às atividades da vida diária (AVDS) do aluno com deficiência física deverão ser ponderadas, a partir do momento em que nos colocamos no lugar do outro. É preciso sempre nos perguntar: E se fosse comigo? O mesmo ocorre em relação à realização da mobilidade corporal voluntária. Nosso corpo se movimenta o tempo inteiro, mesmo quando estamos treinadamente sentados assistindo a uma aula, mudamos de posição o tempo inteiro. O aluno com deficiência física e principalmente aquele com comprometimento motor severo, realizará com muita dificuldade ou não realizará esses movimentos, mas nem por isso eles deixam de ser necessários. Mais uma vez é hora de se colocar do outro lado da situação e buscar formas de auxiliar estes alunos. Outra atuação importante ocorre na execução de atividades físicas, é comum que os alunos com deficiência física encontrem atitudes paternalistas ou superprotetoras, que se antecipam e respondem por ele, a ponto de não permitirem o seu envolvimento em tais atividades. Não possibilitar a exploração e o uso do ambiente escolar pelo próprio aluno, limita-o a um mero receptor de auxílio constante, além de não possibilitar-lhe o desenvolvimento da autonomia tão preconizada como um dos objetivos da educação. Nesta perspectiva “aqui, não apenas não há qualquer desenvolvimento, mas aquelas forças da criança que posteriormente a ajudariam a entrar na vida tornam-se sistematicamente atrofiadas”. (VYGOTSKY, 1978 apud MOLL, 1996, p. 153).

Muito mais do que uma atrofia no corpo, a escola algumas vezes produz atrofia no desenvolvimento global da criança, a partir do momento em que há um reforço da consideração de ‘incapacidade’, ao mesmo tempo em que ilhas de exclusão estão sendo criadas. Ao passo que quando não participa ativamente das variadas situações que se apresentam não se envolve com os colegas, fica desviado dos seus pares e de uma gama de circunstâncias que lhe possibilitaria formas cada vez mais complexas de desenvolvimento autônomo. Além de afastado do grupo, há um reforço constante à exclusão. Estes alunos estão sendo privados a exposição de situações nas quais poderia se familiarizar e agir de acordo com as suas possibilidades corporais, ou apresentar a necessidade de algum recurso que lhe possibilite um desempenho

melhor. Neste caso, seria o uso da Tecnologia Assistiva, conforme trataremos posteriormente.

É preciso considerar que o corpo constitui-se de forma complexa e, portanto não puramente biológico. Ultrapassando as semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada grupo social carrega e vai marcando nos corpos dos seus integrantes. Neste processo cada significado empregado, sua forma e modo de inscrição, vão começando a defini-lo, a desenhá-lo. Desta forma:

O corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. Cada sociedade elege um certo número de atributos que configuram o que e como o homem deve ser, tanto do ponto de vista intelectual ou moral quanto do ponto de vista físico. Rodrigues (1986 apud DAOLIO, 1995, p.38).

Em cada corpo, com deficiência física ou não, é possível perceber características comuns a qualquer ser humano, mas também percebemos regras e marcas sociais que os diferenciam singularmente. O corpo é fruto da interação natureza/cultura, como alerta Daolio (1995). Portanto atuar no corpo do outro e em algumas situações pelo outro, implica considerar as regras sociais às quais este corpo está submetido, numa abrangência em que se conceba cada homem, de fato, como um sujeito particular dentre tantos outros homens. Significa considerar suas particularidades, sua privacidade. Significa compreendê-lo como parte integrante de uma sociedade futura de fato inclusiva e que está tendo a oportunidade de formatar a sua identidade a partir das interações sociais que o circunda, visto que neste processo de formação identitária a presença do outro tem peso considerável.

3.3 O MANEJO DO CORPO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR

BARROS (1999), afirma que para a maioria das deficiências físicas:

A restrição motora imediatamente considerada mais limitante à adaptação escolar é aquela geralmente imposta pela ausência de marcha ou pela dificuldade no andar. Mas, nem sempre um aluno com deficiência física corresponderá somente à imagem que em geral se faz

dele, utilizando cadeira de rodas, muletas ou andador. (BARROS, 1999, p. 22).

A deficiência física, em geral, aponta como o mais visível, a perda físico-motora progressiva, porém alguns alunos poderão apresentar outras dificuldades associadas. Estas dificuldades ultrapassam a questão do leve cambalear, da ausência ou dificuldade de marcha e vão se instalar em outros níveis de complexidade que caso não sejam verificados cuidadosamente, são capazes de comprometer o processo de ensino aprendizagem deste aluno. Poderá ocorrer, por exemplo, uma habilidade motora fina comprometida, equilíbrio afetado, posição (sentado) não aprumada na cadeira de rodas ou cadeira escolar devido ao enfraquecimento da musculatura do tronco, comprometendo também a sua capacidade respiratória. Poderão apresentar uma semi-dependência para atividades da vida diária (AVDS), como por exemplo, durante a higiene, alimentação, uso do banheiro e das instalações da escola. Habitualmente, esses alunos apresentam curvaturas espinhais, escoliose, situação em que segundo Farrell (2008), um quadril é mais alto que o outro e uma escápula é mais proeminente que a outra. O corpo vai lentamente assumindo a forma de um 's'. O que será capaz de ocasionar auto-estima baixa devido a sua diferença física em relação aos demais. Algumas dessas variáveis são visíveis e por estarem diretamente ligadas ao corpo requerem conhecimento teórico e habilidade por parte do educador.

A progressão óssea daquele corpo, bem como as suas reais dificuldades é constante, mas não determinantemente limitadoras, o que requer um cuidado especial por parte da equipe escolar. O exercício de empatia deverá estar acentuado, pois principalmente na fase da adolescência, quando seus pares estarão em busca da liberdade e da independência que os caracteriza, o aluno com deficiência física, estará mais desenvolvido cronologicamente e, portanto mais dependente no auxílio às AVDS, que na fase anterior, visto que a progressão ocorre lentamente.

No que se refere ao auxílio às AVDS e às áreas de desenvolvimento pessoal, social e de saúde, afirma Farrell (2008):

[...] à medida que a condição progride, o aluno precisará de crescente ajuda em tarefas como usar o banheiro, vestir-se e comer. Necessitará ainda, de uma elevação constante das nádegas sobre o móvel, de forma a evitar o surgimento de escaras. (FARREL, 2008, p. 81).

Essas condições, poderão não interferir diretamente no aprendizado, no entanto, por tratar-se de implicações referentes ao corpo do aluno, deverão ser executados com o devido cuidado evitando constrangimentos. É o momento do corpo docente estar atento e sensível na busca de estratégias que visem à privacidade e o respeito ao corpo deste aluno, pois por apresentar uma aparência física diferenciada dos demais, poderá haver um problema secundário a sua condição física, uma questão voltada à construção da identidade, permeada pela imagem corporal que este indivíduo passa a desenhar. Tal situação deverá ser pensada preventivamente para que estratégias eficazes sejam utilizadas de forma que não excluam mais uma vez este aluno e acima de tudo o auxiliem no desenvolvimento do sentimento de confiança em sua capacidade física, na valorização do seu corpo e conseqüentemente na construção de sua identidade.

É preciso superar a questão da simples percepção a respeito da deficiência e romper com o prognóstico de que os alunos com deficiência física não tem condições de ultrapassar certos limites, será necessário superar essa barreira para o *fazer* diferenciado, alterar o modelo médico para o pedagógico, acreditar nas possibilidades de cada corpo e deixar que sua autonomia aflore. Só a partir do momento em que o aluno atua nas diversas formas e modalidades de atividades desenvolvidas na escola é que se pode ter uma dimensão do que realmente é necessário para auxiliá-lo, o que pode ser feito através do uso das Tecnologias Assistivas, assim definidas:

[...] uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BERSCH, 2005 apud SHIRMER, 2007, p. 31).

Por recurso, compreende-se todo material utilizado pelo aluno e por serviço, aquilo que busca e encontra alternativas para a participação efetiva de cada aluno no espaço escolar. No entanto, só haverá possibilidade de identificação de cada necessidade individual, a partir do momento em que se permita a independência do aluno através da sua ação individual. A TA entrará como uma possibilidade para o fazer do aluno.

Nesta vertente, a TA na escola deverá ser compreendida como resolução de problemas funcionais, através de alternativas criativas e viáveis que conduzam o aluno a participar ativamente das atividades curriculares e corporais que dinamicamente vão

se delineando no ambiente escolar. É possível que ele participe de tudo e do seu jeito, para isso será necessário uma ação mais enérgica da escola, no contato com o poder público para solicitar o que for necessário para a promoção da autonomia desses alunos.

Ao confiar no potencial dos alunos e ter a possibilidade de introduzir um recurso adicional a este ambiente, muito pode ser feito e desenvolvido. Com este pensamento, o aluno com deficiência física, fará do seu jeito, fará de outro jeito, mas fará.

4. A CULTURA, A IDENTIDADE E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

4.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

A sala de aula constitui-se uma importante organização social, diferenciando-se dos outros grupos sociais por formar-se a partir de um número considerável de pares, com proximidade na idade, nos gostos, nos formas de interagir, muitas vezes com crenças e conceitos a definir, mas limitados por regras sociais que os determinam e indicam a código a seguir. Esta organização social rica compõe o espaço escolar, ambiente propício para que se provoque o desequilíbrio, o debate acerca das crenças e valores que ora estão por formatar-se e interiorizar-se nos diferentes sujeitos ali inseridos.

Vygotsky (1981) introduziu uma das mais importantes contribuições à educação ao abordar a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas. Há a afirmação de que o funcionamento mental do indivíduo tem suas origens na atividade social, conforme enuncia:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou sobre dois planos. Primeiro aparece no plano social, e só então no plano psicológico. Inicialmente aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e, então, no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso é igualmente verdade em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição (...). É desnecessário dizer que a interiorização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e funcionamento. (VYGOTSKY, 1981, p. 163 apud MOLL, 1996, p. 109).

Seguindo por esta linha, há de se considerar que o processo mental superior, tal como a imagem corporal que o indivíduo desenha de si mesmo, não acontece considerando apenas o próprio indivíduo e sim baseada nos grupos que o circunda. Neste processo o instrumento denominado *o outro* assume grande importância na evolução e formatação da identidade deste sujeito. Através da interiorização daquilo que o sujeito seleciona como importante aliada aos significados culturais e interacionais é que a formação identitária será mediada e dinamicamente formatada.

Por interiorização, Vygotsky (1981) afirma que refere-se à transferência de uma função do plano social para o plano psicológico:

Qualquer função mental superior necessariamente percorre um estágio externo em seu desenvolvimento porque é, de início, uma função social. Este é o núcleo de todo o problema do comportamento interno e externo... Quando falamos de um processo “externo”, queremos dizer “social”. Qualquer função mental superior já foi externa, porque em determinado momento foi social, antes de se tornar uma função interna, verdadeiramente mental. (VYGOTSKY, 1981, apud MOLL, 1996, p. 142).

Aquilo que vai interferir significativamente no plano psicológico do sujeito, passará antes pelo plano social. É o andamento social que vai formatar a identidade do indivíduo, através da trama de interações que ele estabelece entre os seus parceiros, entre os adultos, entre as palavras e os seus variados significados e entre as ações que ali se estabelecem. Há de se notar que a qualidade das interações sociais que um aluno experiencia tem um efeito expressivo sobre o desenvolvimento da sua auto-estima, da sua auto-imagem e por conseqüência pesará significativamente sobre a construção da sua identidade. Há de se considerar que cada aluno avança para um grau mais complexo do desenvolvimento, a partir daquilo que acontece no grau intermediário. É nesta rede social que os variados significados vão se encaminhar e transformar-se em produto, em resultado. Vygotsky(1981), aproxima ainda a noção de efeitos primários e secundários e como esse segundo efeito origina-se da rede de significados permeada pelo ambiente. O efeito primário refere-se a dificuldades orgânicas que advém de fatores hereditários. Os efeitos secundários originam-se da atividade social e das relações sociais que formam a base da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Assim:

A privação social, como um resultado da resposta da sociedade ao defeito orgânico da criança, afeta adversamente todo o processo evolutivo. Numa corrente de exclusões sociais estão a inadequada comunicação com os adultos, as relações distorcidas com os parceiros e o fracasso na obtenção de ‘papéis’ relevantes na interação. A partir desse ponto de vista, muitos sintomas de retardo mental (...) podem ser considerados como defeitos tipicamente secundários, adquiridos (...) no processo de interação social. (GINDIS, 1988 apud MOLL, 1996, p. 410).

Nesta vertente, as limitações ou habilidades de cada aluno com ou sem deficiência, poderão ser acentuadas ou minimizadas a partir das interações sociais que se desenvolvem em cada espaço.

Para Vygotsky (1984, apud MOLL, 1996, p.75), a ação progressiva da criança acompanha a aprendizagem e afirma “o processo evolutivo não coincide com a aprendizagem; em vez disso, ele segue a aprendizagem.”. No entanto, esta evolução se dá na interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural. É através dessa interação que ocorre a transformação do indivíduo pela interiorização ou aprendizagem, tudo isso mobilizado pela significação.

É possível qualificar o processo que caracteriza a real aprendizagem humana em aprendizagem significativa, onde a motivação e a forma como determinada interação é apresentada tem fundamental importância. Por isso, valorizar o aluno e o ambiente no qual as interações ocorrem, tornando-o atrativo, receptivo e significativo, constituem-se estratégias de ação para que o envolvimento participativo do corpo transforme as variadas ocasiões em possibilidades significativas de confiança naquilo que se pode fazer. Compreender o corpo do aluno com deficiência física numa perspectiva sociocultural é focar as ações mais sobre o processo do que sobre o produto, considerando que é nessa rica ação que a formação da identidade se desenha e se concretiza. Visto que o processo de formação da identidade é definido como um todo estruturado, como um processo de transição constante, em que o pensamento do outro tem peso no momento do julgamento pessoal, principalmente se esse outro tem uma função que denota certo nível de confiança e cumplicidade, a exemplo de professores e pares da turma.

Pode-se afirmar que o cotidiano escolar, consiste em momentos oportunos para que a construção da imagem corporal positiva se concretize a partir da construção identitária que se estabelece em meio às interações sociais ali presentes. Existe a possibilidade de inferir sobre as interações sociais, o ambiente e a cultura como os elementos que vão dar contorno aos processos psicológicos mais elevados de cada sujeito. Processos estes que são universais, porém perpassam por questões especificamente singulares, dinâmicas e sociais que vão lhe dando formato.

Considerar as interações sociais, o ambiente e a cultura, possibilita mudar de foco e enxergar a deficiência como algo não fixado no indivíduo. Mas, perceber este indivíduo com alguma limitação, porém com variadas possibilidades para ser o protagonista da sua história e atuar do seu jeito.

A teoria sociocultural Vygotskyana se torna um instrumento significativo nesta nova forma de ver e compreender cada aluno, além de possibilitar o pensamento de possíveis mudanças na práxis pedagógica atual e caminhar para aquela que contempla a todos justamente a partir daquilo que marca a espécie humana, a diferença. Nesta linha é possível perceber com fundamental relevância a possibilidade de alteração do desempenho de uma pessoa pela interferência de outra. Sobre essa afirmativa Ferreira e Guimarães (2003), inferem que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que, com ela, atua como mediador no processo ensino-aprendizagem. Para essas autoras:

[...] a aprendizagem, ao contrário do que muitos pensavam e ainda pensam, não depende só das condições internas, inerentes à pessoa que aprende: ela constitui o corolário do equilíbrio entre as condições internas próprias do sujeito que aprende, e as condições externas, inerentes ao indivíduo que ensina. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.100).

Torna-se evidente a importância do papel funcional do professor, como estimulador do desenvolvimento de atitudes positivas por parte da comunidade escolar e desta forma instigador da aquisição de outros e novos conhecimentos e habilidades.

A interação das pessoas com o meio constitui fator determinante. Ao se pensar numa educação centrada na perspectiva inclusiva e conseqüentemente na especificidade do aluno com ou sem deficiência, é de grande valia que os princípios pedagógicos centrem-se na abordagem sociocultural Vygotskyana, visto que, aborda o processo de formação do pensamento, como uma ação despertada e acentuada pela vida social.

4.2 A (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

A imagem corporal ultrapassa a questão da aparência que o corpo apresenta para o mundo e se concentra na representação mental que os sujeitos constroem sobre si mesmos. A comunidade escolar precisa estar atenta para compreender o que cada indivíduo ali presente percebe acerca do próprio corpo e das relações que ele mantém com o ambiente. Indo mais além, perceber de que forma este ambiente propicia um desenvolvimento sadio em relação a esta representação mental. Não apenas contemplar o corpo físico, mas que tipo de entendimento aquele sujeito vai

definindo como sendo 'seu', como parte integrante da sua identidade. A partir daí será possível recuperar ou remodelar os significados do próprio sujeito implícitos em tais conceitos. Sobre a construção da imagem corporal, aparece a importante reflexão que consiste na introdução da idéia de que os eventos diários contribuem para a construção da imagem do corpo. Shilder (1994) traz a idéia da imagem corporal como um fenômeno multifacetado, e afirma que não consiste apenas numa construção cognitiva, mas também uma reflexão dos desejos, das atitudes emocionais e interação com os outros. Longe de ser algo pronto e definitivo, a imagem corporal altera-se constantemente e permanece estável apenas o suficiente para voltar a modificar-se. Conclui que:

É verdade que fraturamos a imagem corporal no mesmo momento em que acabamos de criá-la. Mas os processos de construção são sempre a *basso continuo*, até mesmo quando ocorre uma fratura da imagem corporal [...] em outras palavras, a destruição é uma fase parcial da construção, que é um projeto e a característica geral da vida. Destruímos para reconstruir. (SHILDER, 1994 apud Freitas, 1999, p. 22).

Para Rodrigues (1987) “[...] a imagem corporal relaciona-se com a consciência que um indivíduo tem do seu corpo em termos de julgamento de valor ao nível afetivo. (RODRIGUES, 1987, p. 3). No processo de construção e reconstrução da imagem corporal, estão presentes os afetos e todo elemento de reforço positivo, como os elogios, a atenção, o respeito, bem como os componentes de reforço negativo, como a exclusão, o reforço a incapacidade, o paternalismo. É possível perceber que esses elementos, ainda que transitórios, arranham a construção da imagem corporal e justifica-se pela influência que os estados emocionais exercem, bem como com as trocas que este indivíduo faz com as imagens corporais dos outros, visto que o corpo apesar das diferenças que apresenta, é único. Portanto aquele aluno com ou sem deficiência física faz sempre um julgamento de si mesmo, a partir do momento em que percebe o outro. Haverá sempre uma reorganização da imagem corporal, no momento em que ele entra em contato com o grupo que lhe serve de base, com o outro que traz algum significado e que, portanto assume real importância nesta construção.

Através do corpo, o homem estabelece as relações com o meio circundante. Freitas (1999), alerta que ao estabelecer tais relações com o mundo, surge o caráter

dinâmico, representativo, simbólico e acentua os papéis que aí desempenham a memória, os processos inconscientes e a dimensão do sensível.

Ao considerarmos a complexidade que envolve a produção da imagem corporal é possível inferir a sua proximidade construtiva na identidade dos sujeitos, por que a imagem corporal que vai dinamicamente se desenhando não pode ser compreendida apenas como algo racional, mas algo da ordem dos sentidos, da ordem das emoções, da ordem do outro:

[...] todas as pessoas que se encontram fora de nós são necessárias para a estruturação da imagem de nosso corpo. Ao construirmos nosso corpo, nós o espalhamos novamente pelo mundo e o fundimos com os outros [...] todos estruturam sua imagem corporal em contato com os outros. (SHILDER, 1994, p. 236).

É possível perceber que é a partir das experiências emocionais que o homem constrói em torno de si mesmo, do outro e do mundo é que ele vai sintetizando as suas vivências. As interações sociais assumem potencial importância neste processo, pois é por meio delas que as emoções vão aflorar. A imagem corporal é um fenômeno social, há uma interação contínua entre nossa própria imagem e a imagem corporal dos outros. O corpo, então, é o lugar onde tudo pode acontecer e acontece (Barros, 2001). É possível pensar na imagem corporal, em seu resultado final, como uma unidade, mas essa unidade não é rígida, e sim passível de transformações. Somos resultado das interações sociais e, conseqüentemente, a imagem do corpo se forma a partir delas. Vale ressaltar que, a imagem corporal influencia o processamento de informações, ela sugere a ver o que esperamos ver. A forma como vemos, como sentimos e pensamos o nosso corpo influencia o modo como vamos ver, sentir e pensar o mundo. Por fim a imagem corporal que o homem vai desenhando sobre si mesmo influenciará o seu comportamento, a sua construção identitária e particularmente as relações interpessoais.

A imagem corporal dos sujeitos age e reage movida pelas emoções significativas as quais são submetidos. Por meio das emoções, o sujeito com ou sem deficiência física permite-se reconstruir a imagem que faz do seu próprio corpo, permite-se aprender, recriar, transformar o mundo e transformar-se. Permite-se formatar uma identidade passível de transformações evolutivas.

4.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

A identidade nunca é uma totalidade, está sempre se auto-ajustando, está sujeita ao que vai além do próprio sujeito e sofre a ação do outro, de tudo aquilo que é exterior a ela. Nas escolas há uma preocupação em torno do 'eu', da formação do 'eu', neste movimento 'o outro' é esquecido, é abandonado. Numa sociedade atravessada profundamente pelas diferenças, o outro na escola deve ser encarado pedagogicamente, através da discussão do seu papel no atual cenário, pois encontrar o outro é inevitável e este encontro remonta a nossa própria identidade. No encontro com o outro há uma interação, há o confronto entre as crenças, entre os valores, entre os estereótipos. É a partir do outro que a identidade se molda. Identidade assim definida por Silva T. (2000):

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato_ seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA T., 2000, p. 96).

Pode-se afirmar que o modo em que se dará a construção da identidade do sujeito, vai depender do outro, das relações que este sujeito mantém com este outro e da forma como reage e enxerga o ambiente que o circunda. Em resumo, a construção identitária se dará a partir de outra identidade que lhe forneça condições significativas para que esta se formate. Como afirma (SILVA T., 2000, p.9), "a identidade é assim marcada pela diferença". Porém alguns grupos, a percebem como fixa e imutável, nos quais há a constante comparação sobre quem pertence e quem não pertence a aquela determinada coligação identitária. Nesta posição deve entrar a postura pedagógica que levantamos anteriormente. A partir das discussões sobre a possibilidade da elasticidade e instabilidade identitária, é possível levar o grupo a perceber-se também como passíveis a mudanças de opiniões e de atitudes, o que conduzirá ao respeito com o outro, visto que, o que nos conduz a nossa singularidade é justamente a nossa diferença. A diferença marca e constitui a identidade dos sujeitos por meio de símbolos. Aquilo que há em comum a alguns é colocado em contraste com o que há em comum a outros. Portanto, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A busca

pela afirmação desta ou daquela identidade tem causas e conseqüências que a permeiam o tempo inteiro e terminam por fragmentá-la e reconstruí-la ininterruptamente, podendo assim, produzir novas identidades baseadas nos significados relevantes a cada sujeito.

Existe um confronto entre o que a cultura oferece através da sua variedade de representação simbólica e as relações sociais que estão sendo estabelecidas. Neste contexto alguns grupos são incluídos, outros são estigmatizados, novas identidades são produzidas, supondo novamente serem fixas. Esta dinâmica permanece, até o momento da nova contestação, gerada pela incerteza que impulsiona a outra formatação identitária. Ao afirmar uma nova identidade corre-se o risco de legitimá-la, porém este conceito não é imutável. Sofrerá novas alterações, dependendo do significado que se dará a cada processo, a cada momento e em cada interação social. Portanto, o momento histórico também é fato importante no processo de construção identitária, através do sistema de classificação assim definido por Silva T. (2000):

Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos opostos _ nós/eles; eu/outro [...] é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido. Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais. (SILVA T., 2000, p.40).

A partir de sistemas classificatórios, cada cultura, cada comunidade, cada grupo, vai considerar e dar sentido ao mundo social a partir dos significados atribuídos. Esta classificação envolve dualismo, envolve relações de poder. Nesta vertente há de se ponderar o dualismo escolar quando a situação envolve corpo e mente. Ao se pensar na escola atual que prioriza o acúmulo de informações, o saber, significa priorizar a mente e nesta dinâmica, o corpo é deixado à margem dos acontecimentos. É neste contexto que o perigo do dualismo se torna um diferencial importante a ser considerado no ambiente escolar. A ameaça do dualismo é justamente valorizar um lado em detrimento do outro, estabelecendo relações de poder na qual um sentido será beneficiado e este caminho será objeto de intervenções, ao passo que o outro será negligenciado. Se compreendermos corpo e mente como opostos, estaremos prevalecendo uma vertente ou outra, bem como, elegendo um significado para atuar. Estaremos por fim tratando uma unidade indissociável (corpo/mente), com pesos desiguais.

Vale salientar que a construção das identidades depende da construção das imagens do corpo. Da forma como este corpo é visto entre tantos outros corpos sobre o mundo, principalmente quando este corpo apresenta alguma limitação ou diferença entre os demais. Discutir a imagem corporal que o indivíduo com deficiência física desenha de si no universo escolar, torna-se imprescindível, pois é no corpo que a deficiência física se instala, é no corpo que a deficiência física se apresenta. Não discutir a diferença do outro, a deficiência do outro, bem como as nossas deficiências, ou discutí-la superficialmente, conduz à curiosidade do grupo, que poderá promover uma imagem distorcida do outro. A estratégia pedagógica a ser utilizada é aquela que proporcione a discussão e conduza a uma reeducação e ao respeito perante o outro. Os alunos devem ser estimulados de modo a desestabilizar e desequilibrar as construções identitárias já existentes, percebendo-as como inconstantes. O ato pedagógico que impulsiona a positividade da turma e que incentiva uma construção identitária que abranja a inclusão, é aquele que respeita 'a si' e 'o outro', é aquele que vai além do reconhecimento das diferenças, é aquele que impulsiona o questionamento.

5. METODOLOGIA

Este estudo teve como base, observar a interação do corpo do aluno com deficiência física no ambiente da escola inclusiva. Inicialmente, com indicações da orientadora foi feita a busca teórica através de livros, artigos, portais acadêmicos (CAPES, SCIELO), e posteriormente fichamento do material pesquisado a fim de revisitar diferentes perspectivas acerca do sujeito com deficiência física, na tentativa de aproximá-lo das discussões pertinentes à educação inclusiva.

Com a intenção de apreender concepções e atitudes do coletivo escolar, em relação ao corpo do aluno com deficiência física e ainda identificar a presença de uma postura de fato inclusiva, foi realizado um estudo de natureza empírica, estudo de caso, de caráter qualitativo. O estudo de caso, como modalidade de pesquisa, pode ser assim definido:

[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer que seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. (YOUNG, 1960, apud GIL 1991, p. 59).

O estudo de caso permite a flexibilidade do caso em foco, pois dá condições de manter uma proximidade com os pressupostos teóricos e com a prática, o que possibilita compreender o que não se havia pensado inicialmente.

Apesar de não poder generalizar os resultados como outras modalidades de pesquisa, em virtude do tamanho da amostra. Este estudo de caso poderá servir de norte para o contexto de trabalho atual do pedagogo, caracterizado por um número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que, na atualidade não há como caminhar para a sala de aula sem discutir a inclusão e os temas relacionados. Por considerar que o aluno com necessidade educacional especial é uma realidade no interior da escola regular, foi selecionado um caso típico, ou seja, um aluno com deficiência física, e que além da ausência de marcha traz outras questões relacionadas à deficiência física e assim, configurou-se com uma expressividade capaz de abarcar os outros tipos de comprometimentos físicos ou sensoriais que possam se apresentar na escola.

A unidade escolar selecionada é pertencente à Rede Municipal de ensino e possui no seu quadro discente, um aluno com deficiência física. É uma escola de porte médio, atende a uma população de 245 alunos, funciona nos turnos matutino e vespertino com turmas que vão do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e no turno noturno atende a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A proposta de gestão da escola está baseada numa visão democrática e participativa que abarque a todos de forma cooperativa e solidária.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: o aluno com deficiência física, aqui denominado K.; os pais deste aluno; a professora que possui nível superior e atua há cerca de vinte e sete anos na área educacional; a coordenadora pedagógica que é formada em Letras vernáculas com especialização em Gestão educacional e atua nesta área há quinze anos e um funcionário que mantém um relacionamento mais distante da seara pedagógica e mais voltado a movimentação do aluno na área externa à sala de aula, neste caso, o vigilante.

O aluno K., sujeito desta pesquisa possui deficiência física ocasionada pela Amiotrofia Muscular Espinhal (AME), está na fase da adolescência, portanto em plena formação identitária.

Inicialmente foi mantido contato com a direção da escola na tentativa de viabilizar o estudo. Posteriormente foi dirigido um ofício à coordenação escolar, encaminhando esta graduanda à Instituição. Foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, informando o assunto para o qual a pesquisa estava voltada, os objetivos pertinentes, bem como explicitando outras normas éticas.

A pesquisa de campo envolveu a observação sistemática das relações que se desenvolveram na escola; a entrevista semi-estruturada (roteiro anexo) e o diário de campo.

A observação foi efetuada entre os meses de setembro e outubro de 2009. Foi realizada durante a chegada de K. na Van escolar, a retirada deste aluno do transporte, a entrada na escola, na sala de aula, no recreio e na saída do ambiente escolar quando era colocado novamente no transporte.

A entrevista feita ao aluno foi realizada durante o horário do recreio, até o momento em que ele se mostrava disponível. Foi feita em três momentos distintos.

A entrevista com a professora foi realizada durante as aulas, enquanto os alunos realizavam atividades de classe. Foi realizada em seis momentos distintos, com variação dos dias e horários, pois necessitava da colaboração da turma.

A entrevista com os funcionários (coordenadora e vigilante) da escola ocorreu durante o expediente escolar.

A entrevista com os pais do aluno foi realizada em sua residência.

5.1 TRATAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos nesta pesquisa foram submetidos à análise qualitativa de conteúdo que visaram identificar variáveis relevantes que contribuam para uma valorização e respeito ao corpo do aluno com deficiência física e conseqüentemente cooperem na construção identitária positiva destes sujeitos. Procurou-se identificar também como essas variáveis poderão influenciar o processo de ensino aprendizagem e ainda promover uma reflexão sobre o atual contexto de trabalho do pedagogo.

As variáveis consideradas para a observação e entrevista foram:

- Concepções de escola
- Inclusão escolar
- Reforço às limitações físicas x auto-estima
- Atitudes de empatia
- Privacidade corporal
- Participação e Interação junto aos pares
- Formação continuada

Após o término da pesquisa de campo, foi possível perceber outras variáveis que até então não constavam no estudo, mas que foram mencionadas pela maioria dos sujeitos envolvidos. São elas:

- Condições físicas da escola

- Idade do aluno
- Gênero

Os dados foram confrontados, dando origem a categorias que permitiram chegar aos resultados finais da análise, mas conforme nos alerta Gil (1991), o estudo de caso pode provocar duas situações distintas, mas igualmente desfavoráveis para a pesquisa:

A primeira consiste em finalizar a pesquisa com simples apresentação dos dados coletados. A segunda consiste em partir dos dados diretamente para a interpretação, ou seja, para a procura dos mais amplos significados que os dados possam ter. Esta última situação tende a ser bastante problemática, pois no estudo de caso é freqüente o pesquisador chegar a uma falsa sensação de certeza de suas conclusões. (GIL, 1991, p. 123).

Este estudo de caso apresenta uma amostra pequena, que admite reflexões acerca do tema, mas não permite generalizações. Os resultados finais foram apresentados em termos de probabilidade, incitando outros graduandos a seguir a temática.

Primeiramente procurou-se trazer para o estudo as informações referentes ao que se entende sobre o ambiente escolar e sobre escola. Pois, compreende-se que a partir da forma como se entende estes fenômenos é possível fazer escolhas que permitirão acolher ou distanciar os sujeitos sociais que ali estão inseridos. A discussão sobre as concepções que se tem sobre o universo escolar, são de suma importância para que ocorra uma intervenção positiva na escola.

Difícil viu... acho que é o lugar de aprender as coisas, lugar de estudar, de brincar, fazer amigos. Eu nunca quero ficar sem ir à escola. As professoras são boas, a merenda é gostosa. Lá eu vejo meus amigos, os funcionários. Vejo gente diferente.(K)

Pra mim escola é lugar de aprender e lá se aprende muito mais do que ler e contar, se aprende de tudo que se possa imaginar. Eu lembro da minha escola como coisa boa, mas tinha umas partes que eu não gostava. Lá tinha uns meninos que só brincavam com as outras meninas, por que eu tinha alergia a muriçocas e sempre no verão eu ia com a minha família para o interior e voltada com as pernas toda marcada... então acho que eles tinham nojo, achavam feio. Isso me marcou. É por isso que eu digo que lá na escola se aprende de tudo, coisas boas e coisas ruins também. Agora cada um que vai levar o que quer de bom e o que quer de ruim. (MÃE DE K.)

É difícil dizer o que é escola...eu vejo a escola como uma segunda casa, para suprir...entendeu? (VIGILANTE)

Acredito em escola como um espaço não apenas físico, mas como um espaço de desenvolvimento social e cognitivo do ser humano. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Escola é prédio. O restante é educação, interação, amizade. Acredito que a escola verdadeira é essa que a gente procura fazer aqui... é amizade... (PROFESSORA)

Com as respostas obtidas, foi possível identificar que aquela concepção de escola tradicional que prioriza a memorização e relega as interações sociais que permeiam o ambiente, mantém-se cada vez mais distante na forma de compreendê-la. A conceituação ultrapassa os seus muros e vai instalar-se nas relações interpessoais. Nesta linha:

Existe uma interação entre o sujeito e o ambiente no processo de construção do conhecimento. Não se apreende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Ensinar implica em integrar, promover ações interativas e adaptativas a todas as crianças. (VYGOTSKY, 1987, apud MOLL, 1996, p.96).

Diversos autores têm demonstrado a importância das interações sociais no cotidiano escolar como fundamentais no processo de desenvolvimento de aprendizagem do aluno. A linha sociocultural de Vygotsky entende as interações sociais, a cultura e a relação entre a comunidade escolar e seus alunos como variáveis essenciais no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, pois o foco da preocupação é o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como resultado de um processo sócio-histórico. O que fica bem claro na voz da mãe de K.

O processo educativo formal, conforme aponta Boneti (1997), ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam. Considerando não somente os conteúdos acadêmicos, Mello (1997) diz, ainda, que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social. É no espaço da relação entre o aluno e os sujeitos presentes na escola que a formação do cidadão se realiza.

É preciso observar que no processo de construção de uma classe inclusiva, as interações surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto

das relações sociais que o respeito e a atenção flexível e individualizada vão se efetivar. É neste contexto que a forma em que se dá o fazer escola assume real importância.

Ao abordar as questões relacionadas ao pensamento atual sobre escola, buscamos identificar possíveis informações pertinentes à formação continuada e à prática pedagógica numa sala inclusiva.

Sim. O MEC nos dá um suporte, desde 2009, o MEC através do PDE, direciona suas ações para a acessibilidade e outras questões pertinentes a educação inclusiva. Gostaria de registrar que o sistema de inclusão é muito importante para a escola, desde quando há uma contribuição da Secretaria com o suporte devido. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A Prefeitura ajuda, porém não mandou fazer até hoje a rampa, ampliação dos banheiros, às vezes eu sinto que ele tem vergonha. Aí eu digo, não tem nada não K. [...] eu sou mãe de família. (PROFESSORA).

Observou-se nesta questão, uma referência muito forte às questões de acessibilidade e diminuição das barreiras arquitetônicas que por ventura venham dificultar ou limitar o desenvolvimento do aluno na referida escola. Não mencionaram questões relacionadas à orientação para o atendimento pedagógico. O suporte ao qual se referem está voltado à parte física da escola.

O vigilante e o aluno também citaram a questão da acessibilidade, mesmo sem haver uma pergunta direcionada.

Eu acho que a minha ajuda seria pedir uma infra-estrutura melhor... não só pra ele, mas pra outros cadeirantes também...uma rampa...um banheiro especial... até pra ele seria melhor, pois acredito que invade a privacidade dele. (VIGILANTE)

Eu queria ir ao banheiro sozinho, mas já que não dá... eu prefiro então usar o bico de papagaio do que o vaso, por que não precisa ficar me carregando, não gosto de dar trabalho aos outros. Por isso eu não gosto de usar o banheiro daqui. Eu fico "apertado", só vou quando não tem jeito. Eu prefiro usar em casa. É melhor usar em casa, por que lá eu fico igual. O banheiro de lá é grande, eu fico o tempo que quiser, o daqui da escola é muito pequeno, eu não quero dar trabalho. (K.).

A falta de acessibilidade torna-se um hiato quando associada à privacidade do aluno e ao *princípio de igualdade* defendida pela inclusão escolar e assim definido por Aranha (2002):

Não se pode falar sobre inclusão, entretanto, sem mencionar que esta se encontra colocada no *princípio da igualdade*, o que determina que a inclusão educacional só poderá existir plenamente, no contexto da inclusão social, ou seja, numa sociedade democrática, que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos e acessibilidade, etc) que permitam, a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade. (ARANHA, 2002, p.2).

É preciso mostrar e discutir com os alunos que todos nós somos diferentes. É a diferença que traz os questionamentos ao mundo. A partir da convivência na diferença, nos interrogamos, valorizamos as pessoas, buscamos a reflexão para nossas ações. Há uma Comparação entre eu e o outro na busca do aperfeiçoamento.

A professora prosseguiu com informações acerca de formação continuada dos professores:

Sempre a Prefeitura atualiza todo pessoal. Sempre tem vários cursos. E quando não tem, eu vou à biblioteca, assisto televisão, busco na internet, etc. Eu não vou dizer que tomei um curso... mas sou madura. Quando soube que K. vinha pra esta sala eu amei. Por que eu não conhecia, eu não sabia como seria. Tanto que quando ele veio pra aqui, eu perguntei a Deus se eu era merecedora. [...] quando você não tem preparo, tem dificuldade sim! Quando passa a conhecer pronto... Cada criança é uma criança... Eu não conheço K., então ele é mais uma criança normal como outra qualquer, só que requer um pouco mais de atenção, cuidado... por causa principalmente do emocional.[...] K. só fica do meu lado, sempre coloco ele perto de mim, por que tenho medo que os meninos se batam nele. Faço de tudo pra ele não se sentir diferente. Agora pra quem não gosta, não tem preparo e não é maduro...complica. (PROFESSORA).

O dado obtido revela uma situação ambígua, em que o conhecimento teórico sobre a inclusão e práticas inclusivas é colocado na subjetividade dos professores. No instante em que se coloca a própria vontade em foco e revela a questão do amadurecimento profissional e pessoal, atrela-se o atendimento educacional ao empirismo e ao acaso. No entanto, a formação do professor, assume real importância em qualquer instância da vida escolar e principalmente no paradigma da educação

inclusiva, pois este educador deve estar devidamente informado acerca da atual realidade dos seus alunos e das possíveis formas de atuação.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, no seu Art. 59, parágrafo III, trata da obrigatoriedade das escolas em capacitar o professor para atender as necessidades educacionais dos seus alunos. O professor que atualiza seus conhecimentos, em níveis variados de ensino, torna-se peça chave nas respostas adequadas às situações cotidianas. A qualidade das ações que se desenvolvem no interior da escola, tem ligação muito próxima com a formação continuada dos profissionais inseridos neste ambiente. Nesse aspecto Nóvoa (1992, p.28), defende que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.” O conhecimento teórico é imprescindível no fazer cotidiano para a educação inclusiva, não aquele conhecimento voltado à deficiência apenas, que confere um atendimento médico ao aluno. Mas, o conhecimento voltado às diversas formas para as diversas necessidades de atuação pedagógica. A formação continuada aliada à prática cotidiana permite atingir os objetivos fundamentais pelos quais permeia a educação inclusiva.

Em seguida procuramos identificar atitudes de apoio e empatia que envolva toda comunidade escolar no que se refere a mobilidade do aluno com deficiência física. Além disso, buscamos perceber como essas pessoas se percebem no atendimento e trato de situações que envolvem o corpo deste aluno:

Conto com apoio total de todos os funcionários da escola. Ajudam sempre, às vezes vou passando ali, nem precisa pedir... um já vem segura e leva. (PROFESSORA).

Sim. Todos os funcionários se mobilizam em todos os momentos e diariamente, pois percebemos que é necessário um trabalho coletivo para atender a todas as necessidades relativas à Escola. Eles ajudam com muita tranquilidade, porém sem conhecimento específico. (COORDENADORA).

Tem acontecimentos que eu fico meio coisa assim... um exemplo é quando ele pede pra ir ao banheiro... ele só permite que uma pessoa o acompanhe. Ajudo também na hora de tirar ele do transporte escolar, porque eu observo que o rapaz não consegue pegar ele direito.. eu fico com receio da cabeça... porque é um pouco difícil de pegar. (VIGILANTE).

Nesta mesma linha sobre atitudes de apoio e empatia, nas situações que envolvem mobilidade corporal e que se dão fora da sala de aula contemplando as diversas repartições da escola, o vigilante se posicionou:

Auxílio. Eu vejo como se tivesse fazendo a minha parte, independente de pena ou de qualquer outra coisa. Apesar de tudo ele é um menino retado [...] pede 'pros' meninos correrem com ele com a cadeira. Querendo ou não eu sempre vejo. Eu já o vicié em sair daqui. Quando digo NÃO! Ele fica irritado... aí eu saio com ele, fico na praça e volto... Os outros alunos não podem sair, mas com ele a gente sempre dá um jeito. (VIGILANTE).

A forma empática que o coletivo escolar dirige aos alunos transmite a sensação de segurança e bem estar necessários ao ambiente escolar. O aluno aprende a decodificar estas atitudes e passa a sentir-se valorizado. Afirma-se que “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (SILVA T., 2000, p. 17). Neste contexto social, as situações que experienciamos terão uma ressonância maior, a medida em que somos colocados e vistos como sujeitos. Somos e aprendemos a ser aquilo que vivenciamos.

A participação e interação de K. junto aos seus pares no ambiente escolar ficou assim demonstrada:

Participo sim. A gente fica na área, eu fico do lado de fora da atividade, só vendo, mas 'tô' lá. Não entro por que é capaz de eu cair. Fico com vontade, mas não quero. Brinco com qualquer um. Só que eu brinco poucas vezes, só quando os meninos estão mais tranquilos. [...] na hora do recreio todo mundo vai pra lá pra fora, e eu gosto de ficar na sala. Às vezes alguém fica lá na sala brincando comigo, e quando não fica ninguém, eu fico sozinho mesmo. [...] na hora do recreio não sinto vontade de sair, eu só quero ficar na sala. Eu gosto de ficar na sala. Não é que eu não goste de sair, é que eu “prefiro” ficar na sala. Lá fora é muito barulho, o barulho às vezes é bom... mas quando eu fico lá fora eu só fico parado...os meninos só gostam de correr, aí eu posso cair...quando os meninos dão aquela virada, a roda levanta... Uma vez J. “tava” me levando, aí eu pedi pra ele correr, por que eu também gosto de uma corridinha, só que na curva eu cair... depois desse dia eu não quis mais. E também no recreio fica todo mundo me pegando. Não gosto muito não, aliás eu até que gosto, mas é cansativo(pra quem pega), pois eu sou pesado. Não gosto que as pessoas fiquem pegando na cadeira de rodas também não (extensão do corpo), ajudar pode! Só não pode pegar tanto. (K.)

Todo mundo aqui me ajuda, mas eu peço ajuda mais à pró e ao vigilante, porque eles já sabem fazer tudo com a cadeira, já sabem me

carregar. [...] os colegas também me ajudam, mas só quando eles querem. Tem vezes que nem precisa pedir que eles já fazem. Outras vezes, nem adianta pedir. (K.).

Ainda nesta vertente e mais voltado à participação de K. durante as aulas de Educação Física e dos jogos que envolvem mobilidade os pais de K. discorreram:

Restrição, restrição mesmo não tem. Mas, eu até hoje fico morrendo de medo. Por que nas aulas de Educação Física, os meninos correm, pulam... eu tenho muito medo e também fico com dó dele...preferia que ele ficasse na sala, sem ficar vendo isso. Sabe por que, me responda aí agora: se ele não anda, não se mexe, como é que ele vai participar? Eu não quero que ele fique dependente dos outros pra tudo. (MÃE DE K.).

Mais diretamente sobre a participação cotidiana do aluno nas diversas atividades corporais que ocorrem no ambiente escolar os pais de K. informaram:

Eu acho que, na medida do possível, está tudo bem. Ele só não participa de algumas coisas, mas também não vive reclamando por isso. Em outras situações, ele participa. A pró ajuda, os funcionários, os colegas, todo mundo ajuda um pouquinho... mas só que cada um tem seus afazeres né? Então cada um faz aquilo que dá pra fazer, então eu só posso pedir a Deus, que dê tudo certo. (MÃE DE K.).

Continuando com o tópico interação x participação e na tentativa de apreender situações que envolvem jogos/brincadeiras e conseqüentemente a mobilidade corporal do aluno com deficiência física no ambiente externo a sala de aula, o vigilante e à coordenadora Pedagógica se posicionaram:

Bem, no geral ele brinca com tudo que tiver que brincar... se ele tiver que abusar, ele abusa...provoca... não tem nenhuma diferença. Na chegada ele gosta de ficar aqui na entrada, sentado do meu lado, pra ver quem chega... é normal, não foge do normal. No intervalo ele passeia, às vezes ele pede pra ficar na área ali da pracinha (parte externa da escola). Ele participa de tudo... do jeito dele, é claro.(VIGILANTE).

Ele participa sempre e nas condições possíveis. Ele participa de tudo, dentro das suas possibilidades e nós contamos com a ajuda dos professores, outros funcionários, direção e até de pessoas da própria comunidade. (COORDENADORA).

Com esta questão foi possível identificar num mesmo espaço um incentivo e o apoio para que K. participe, execute as atividades de forma individualizada. Numa situação inversa, apresentam-se atitudes que reforçam a sensação de limitação vivida pelo aluno, submetendo-o a atitudes paternalistas que não o permitem fazer uso dos

recursos disponíveis na escola ou que apresente suas reais necessidades para este envolvimento e participação com os demais. Além de um tratamento que o diferencia dos seus pares, ao permitir-lhe atitudes, passeios fora do horário e das regras estabelecidas para todos. K. também apresenta uma situação ambígua, ao levantar a hipótese que oscila entre a vontade de fazer e medo de fazer determinadas atividades em situações comuns. A mãe de K. mantém uma postura de proteção que não permite e limita o fazer, reforçando um comportamento dependente, ainda que sua intenção seja oposta. Neste caso, deve haver uma intervenção por parte da escola, aconselhando-a ou encaminhando-a para o apoio devido.

O processo de superproteção que normalmente envolve as famílias, em que há uma pessoa com algum tipo de deficiência, fica delineado nesta questão e, por vezes, repete-se no ambiente escolar. Coll (1995) traz claramente a esta questão a afirmação de que:

A saída de um ambiente estritamente familiar, para integrar-se à escola, pressupõe a abertura para um mundo diferente e para a ampliação das relações sociais. A criança que tinha construído a imagem de si mesma baseada nas primeiras relações com a sua família têm a oportunidade, agora, de enriquecer essa primeira imagem de si mesma, confirmá-la ou modificá-la. (COLL, 1995, p.247).

Ao observar esta situação no caso do aluno com deficiência física, é possível ampliá-la para os demais tipos de deficiência, por que devido a evolução dos sentimentos de choque para a aceitação, pelos quais passam a maioria dos pais da criança com algum tipo de deficiência, começam a promover um ambiente carente em estímulos iniciais, relegando uma atmosfera rica profundamente necessária ao desenvolvimento global desta criança. A partir deste comportamento, desenvolvem atitudes que imaginam serem positivas para as crianças, é o caso da superproteção. Os educadores e a comunidade escolar precisam estar atentos a esta questão, para que não repitam tal comportamento e busquem caminhar na situação inversa promovendo um ambiente escolar rico em estímulos ambientais e interacionais, que além de contribuir para o desenvolvimento da auto-imagem, constitui-se de importância vital para a formação de uma identidade autônoma.

Com referência às brincadeiras que envolvem mobilidade, participação e interação do aluno junto aos seus pares, K. traz uma ambigüidade de sentimentos que

envolve o medo e a necessidade da ação: *“Não entro por que é capaz de eu cair [...] fico com vontade, mas não quero.”* Nas diversas observações feitas na classe, ele antecipa o risco da queda antes de executar a ação. O que remete a necessidade de cogitar mais a questão do incentivo às atividades, para que o mesmo adquira confiança no seu potencial.

São situações e simbologias que se apresentam ocultamente, mas que envolvem circunstâncias que englobam a auto-estima ou a crença em seus potenciais. São circunstâncias que precisam ser percebidas pelo coletivo escolar e tratadas da forma devida. Coll (1995) faz uma referência importante ao relacionar à auto-estima com o sucesso escolar e o chamado “lugar de controle”, assim definido:

[...] controle que o sujeito atribui sobre seus atos e sobre o que lhe acontece na vida. Diz-se que uma pessoa possui um lugar de controle de tipo interno, quando acredita que as coisas que lhe acontecem são consequência de suas próprias decisões e comportamentos; assim, o controle de sua vida recai sobre ela mesma. Por sua vez, uma pessoa tem um lugar de controle do tipo externo, se acreditar que a casualidade, o destino ou a sorte determinam o que acontece em sua vida (COLL, 1995, p. 247).

A pessoa pode desenvolver o sentimento de medo por aprender a desacreditar-se. Por receber sempre o controle externo para as suas ações. Desta forma, age indiretamente sobre aquilo que deseja e passa a desenvolver o sentimento de dependência, pois acredita que sua capacidade pessoal ou seu esforço próprio pouco pode influenciar para modificar o que já vem externo a si mesmo. No outro pólo da situação, a auto-estima elevada fornece atributos que conferem ao sujeito o sentimento de confiança e responsabilidade pessoal. Ao anular o controle do aluno sobre as suas próprias ações, respondendo e nos antecipando por ele, estaremos automaticamente anulando ou reduzindo a sua autonomia e sua auto-estima. A conduta do professor e da família será determinante para o desenvolvimento da identidade positiva do aluno.

Louro (2000) reforça esta questão ao afirmar que:

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores (LOURO, 2000, p. 18).

Educamos nossos sentidos para perceber e decodificar marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Sobre a importância da relação entre família e escola e na tentativa de apreender informações sobre a comunicação necessária para possíveis intervenções no ambiente escolar, associado a melhor forma de efetivar o manejo do corpo deste aluno, os pais assim se colocaram:

Não. Não entramos em detalhes, por que não tem muito segredo. É tirar ele do transporte escolar, colocar dentro da sala. Tirar da sala na hora da saída e colocar no transporte escolar de volta pra casa. Agora tem que ter cuidado com a cabeça. Na hora do banheiro, a pró ajuda, leva ele lá e ajuda ele a fazer as necessidades. Essa é a hora que ele mais reclama. Se o banheiro fosse maiorzinho, era só deixar ele lá, que ele ia achar espaço e dava um jeitinho. Isso aí é muito chato. (MÃE DE K.).

O vigilante demonstra certo receio atrelado à questão do manejo do corpo do aluno:

[...] às vezes dá medo de pegar e machucar... às vezes a gente não sabe como pegar...ninguém disse faça assim ou assim...mesmo assim a gente ajuda, pega ele do carro, tira da cadeira. Tenho um pouco de medo de machucar. O motorista da Topic que traz ele também não sabe carregar direito. Tem a questão da cabeça, da coluna. Se acontecer alguma coisa, complica. (VIGILANTE).

A interação família e escola é de vital importância para o desenvolvimento integral do aluno. A família constitui-se em um primeiro momento, o meio de desenvolvimento mais próximo para a criança. Logo entra a escola, como importante espaço de socialização. Segundo Coll (1995):

A escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que a persegue, expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados _ o que se costuma chamar de currículo oculto. A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da sua vida. (COLL, 1995, p. 253).

O atendimento escolar de K. conforme a fala da mãe confunde-se com a prática de integração e não de inclusão escolar. Devido a relação distante com o ambiente escolar, ambiente este, que da mesma forma que a instituição primeira, a família, também incute neste aluno normas e valores que assumem importância indiscutível.

Sobre a distorção existente entre a idade de K.(12 anos), e os demais colegas, com idade que variam de oito a nove anos, no 3º ano do ensino fundamental, a mãe discorreu:

K. foi para creche do Tribunal de Justiça aos seis meses e aos oito meses a equipe médica de lá achou ele muito molinho, pois não sustentava a cabeça, não rolava, então me orientaram a procurar um especialista. Desde essa época, desde os oito meses, era só medico, especialistas, remédios, igrejas, rezas, promessas, terapias alternativas, etc. Tudo que se possa imaginar eu fiz. Entre o diagnóstico e os cinco anos dele, eu fiquei muito deprimida, toda atenção era voltada pra ele, tinha medo de colocar ele na escola, tinha medo que as outras crianças machucassem ele, falassem mal, batessem, por que ele era muito diferente. Depois disso aos cinco anos e meio eu coloquei ele numa escolinha perto de casa, aconchegante, só que quase o ano inteiro, ele passava a tarde toda sentado cobrindo a letra A. Não brincava lá fora por que as professoras também tinham medo que ele se machucasse, então não colocavam ele pra participar de quase nada, e assim passou algum tempo. Aos nove anos, nós já havíamos aceitado a realidade, a essa altura ele já estava numa cadeira de rodas, nos mudamos para o interior. Lá ele foi alfabetizado e assim nós continuamos a nossa vidinha. Hoje voltamos pra Capital e ele está no 3º ano do fundamental. (MÃE DE K.).

A mãe de K. discorreu claramente sobre os processos pelos quais passam a maioria dos pais de uma pessoa com deficiência: choque, rejeição e aceitação. Traz à tona também a questão do ‘medo’ que envolve as pessoas que deveriam estimulá-lo a desabrochar para a vida. Menciona o medo de colocá-lo numa escola e também o medo das professoras em permiti-lhe acesso à participação escolar efetiva. Além de trazer à discussão a crença de escolas que ainda baseiam suas práticas na homogeneidade e na infantilização das crianças, quando denuncia que ele apenas cobria a letra ‘A’ a tarde inteira.

Na tentativa de dar voz ao aluno e apreender declarações livres (Participação nas brincadeiras, circulação nos espaços, uso das instalações, apoio dos colegas e funcionários, etc.) e que expressem as reais emoções pelas quais o aluno com deficiência física passa no ambiente escolar e identificar situações que envolvam a sua privacidade corporal, obtivemos:

Eu uso tudo aqui na escola, eles vão dando um jeitinho lá, e eu uso. Pra ir ao banheiro, eu chamo a pró e falo bem baixinho pra ninguém ouvir

que quero fazer xixi (mas, eu não faço muito xixi aqui não, eu deixo pra fazer em casa) [...] Ah! Lá em casa todo mundo me conhece, aqui vai dar muito trabalho. Peço a pró, aí ela me leva e chama a outra pró. A pró me segura e a outra pró abaixa minha calça, pega o bico de papagaio e eu faço. Mas, primeiro tem que fechar a porta, só que quando fecha a porta o banheiro fica muito apertado e difícil de tirar minha roupa, por isso que eu prefiro esperar chegar em casa, entendeu?

[...]

Um colega nessa hora eu não quero, também não quero o vigilante, por que ele pode ver meu “pinto”. Eu preciso de ajuda, mas às vezes fico sem jeito... teve um dia que o transporte escolar atrasou, só chegou de noitinha, e eu já estava bem apertado, o vigilante queria me ajudar a usar o banheiro, mas eu não aceitei. [...] Ora, por que ele é homem...

Já na área é fácil. O vigilante e a pró me levam, ou então eu peço a um colega pra me levar pra uns lugares. De vez em quando quero brincar, às vezes os meninos não querem ficar empurrando a cadeira, aí eu fico ali, assim mesmo, vendo os meninos brincando, a vida é assim... (parou, pensativo)

Eu queria poder brincar um pouquinho mais. Por que é chato ficar aqui parado num canto, sem correr, mas eu gosto de ficar aqui na sala mesmo (ambigüidade). Eu queria ir ao banheiro sozinho, mas já que não dá... eu prefiro então usar o bico de papagaio do que o vaso, por que não precisa ficar me carregando, não gosto de dar trabalho aos outros. É melhor usar em casa, por que lá eu fico igual. O banheiro de lá é grande, eu fico o tempo que quiser, o daqui da escola é muito pequeno, eu não quero dar trabalho. (K.).

Ainda sobre a privacidade corporal do aluno com deficiência física e a localização espacial da cadeira de rodas, posicionamento na sala de aula e uso das instalações da escola (banheiro, quadra de esportes, refeitório, etc.), obtivemos:

[...] os alunos aqui são livres. Só tem obrigação de estudar. Eles escolhem onde querem sentar. Apesar de a escola ser pequena, ele (K.) se mobiliza muito bem. Só que não dá tempo pra percorrer tudo.

[...] a cadeira de rodas, ele também pode escolher, ele vai pra cá, pra lá... só que aquele cantinho ali, é melhor porque fica próximo da porta.

[...] brinca, faz tudo... vai lá pra fora, se a brincadeira é pra abaixar, a gente coloca um banquinho baixo e ele senta ali pra ficar na altura dos outros. A gente se vira e ele participa de tudo. (PROFESSORA).

A professora discorreu sobre a sua participação nas AVD's (atividades da vida diária), do aluno com deficiência física e o seu contato mais direto com o corpo deste aluno no cotidiano escolar:

Aí é coisa pessoal né? Quando ele quer ir ao banheiro a gente (eu e a outra pró), levamos ele ao banheiro e usamos o bico de papagaio[...] alguns funcionários também ajudam. Só aqueles que K. permite.

A questão do contato com o corpo pra mim não é problema. *Pra ele talvez seja*, por que em algumas ocasiões percebo que ele fica envergonhado, principalmente durante as necessidades fisiológicas [...] *acho que ninguém iria gostar, mas pra ele não tem jeito, porque precisa de alguém pra segurá-lo*. Mesmo assim, a gente dá um jeitinho, fecha a porta do banheiro, brinca, aí ele descontra um pouco. No início foi difícil, depois ele foi relaxando, eu ia conversando com ele, falava que eu sou mãe de família, tenho filhos, aí ‘parece’ que ele relaxou. Eu acho normal, eu sempre digo a ele pra não ficar acanhado e agente vai levando, levando e levando. (PROFESSORA).

O vigilante também se colocou nesta questão e afirmou que:

A gente ver no rosto dele que ele fica envergonhado. Antes eu achava que era pelo fato da pró que o ajuda nessa hora do banheiro ser uma mulher, então um dia me ofereci, pois sou homem como ele, pois bem, ele “bateu o pé firme” e não quis. (VIGILANTE).

Nesta questão foi possível identificar situações que envolvem adaptações necessárias que conduzem á acessibilidade. Identificou-se também a necessidade que o aluno apresenta em se sentir seguro e respeitado ao lado das pessoas que possui um real significado na sua vida: “[...] *um colega nessa hora eu não quero, também não quero o vigilante, porque ele pode ver meu ‘pinto’[...] é melhor usar em casa, porque lá eu fico igual*”. O aluno apresenta também a busca da sua autonomia através da execução das próprias atividades. A questão do gênero identificada na fala do aluno e do vigilante nos remete a necessidade da privacidade corporal. Foi possível identificar ainda que o aluno sujeito da pesquisa, por vezes, sente-se um fardo e vive na busca da auto-afirmação das suas reais potencialidades: “[...] *não precisa ficar me carregando o tempo inteiro, não gosto de dar trabalho aos outros, eu não quero dar trabalho.*”

Shilder (1994) aponta que:

A atitude em relação às várias partes do corpo pode ser determinada pelo interesse que as pessoas que nos cercam dão ao nosso corpo [...] O interesse dos outros pelo próprio corpo e suas ações em relação ao corpo influenciarão o interesse que o sujeito tem pelas diversas partes do próprio corpo. (SHILDER, 1994,p.150-151)

O presente estudo possibilitou perceber a importância que o ambiente e as interações sociais assumem no processo de construção identitária, pois podem conduzir os sujeitos aos sentimentos de autonomia e segurança ou ao seu inverso. O relacionamento com a família ou com seus pares, professores e demais funcionários pode atenuar ou agravar a qualidade do desenvolvimento de habilidades pessoais e a crença em si, no seu corpo e nas suas possibilidades de atuação, pois as experiências

reais pelas quais passamos, vão marcando o nosso corpo, visto que a construção da imagem corporal é totalmente marcada de história.

Na perspectiva das histórias que arranham e dão nova forma às percepções corporais, modificando e reajustando a identidade dos sujeitos, considerando principalmente as histórias no contexto vivo das interações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, é que buscou-se levantar reflexões relevantes acerca da realidade do corpo do aluno com deficiência física na escola regular e a sua formação identitária, a partir da dinâmica dos sujeitos concretos que ali se estabelecem, se firmam e como um conjunto em ação, também se formam.

Considerações finais

A inclusão escolar é uma temática que vem sendo amplamente discutida no campo educacional, porém tais debates costumam centrar-se nos eixos físicos/estruturais dos estabelecimentos de ensino e nas questões voltadas à acessibilidade. No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam algum tipo de deficiência deve se basear em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível a realidade do corpo do aluno com deficiência físico-motora no interior da escola regular e possibilitar a sua real participação e intervenção nos diversos momentos que se apresentam, sem torná-lo dependente ou constrangido.

A inclusão escolar reforça a necessidade de discutir a realidade heterogênea presente na escola e trabalhar em prol de uma mudança dos esquemas, das tradições e dos modelos de alguns profissionais, que ainda fundamentam suas práticas em padrões que não estão preparados para trabalhar a diversidade. Uma das questões que se apresenta é compreender a complexidade do corpo e da imagem corporal do aluno com deficiência física na perspectiva da formação identitária deste sujeito. Compreendendo este corpo, não como mais um no mundo, mas um entre tantos outros, formatando-se e constituindo-se entre esses nós.

O que se espera é que haja uma reflexão no sentido de se desenvolver estratégias educacionais e sociais centradas no sujeito e no desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com a capacidade de cada um. O que se espera é que as diferenças individuais sirvam como ponto de partida para o debate, para o questionamento da realidade, para a transformação e autonomia humana.

O presente trabalho permitiu considerar as atitudes dos professores, pares e parceiros, e ressaltar a necessidade de colocar-se sempre no lugar do outro. Buscou aflorar a necessidade de procurar meios que respeitem e valorizem as possibilidades do corpo do aluno com deficiência física, além do cuidado para que não haja a produção ou reforço, ainda que inconsciente, de ilhas que além de cercear o sujeito, termina por fazê-lo interiorizar a falta de força ou vitalidade física e por fim conduzi-lo à construção de uma identidade marcada pela auto-descrença. Parece importante que muito mais do que escutar aquilo que é dito, será perceber aquilo que é silenciado e argumentado através do corpo. Portanto se admitirmos que a escola enquanto

importante organização social na vida do sujeito em formação produz e reproduz identidades, teremos motivos para interferir nesta produção e isso implica disposição da adoção de uma atitude vigilante no sentido de discutir a heterogeneidade e incentivar TODOS os alunos à busca da superação e da autonomia, o que sugere perceber o outro como parte integrante de um processo no qual ao mesmo tempo em que o constrói, cria possibilidades para a projeção de uma sociedade futura que não apenas inclui, mas cria condições de acesso e permanência autônoma, onde o sujeito é o centro da ação. Foucault (2002) afirma ser o corpo inteiramente marcado de história e que a história é o que vai arranhando o corpo. Nessa perspectiva dos acontecimentos que arranham e remodelam o corpo continuamente, considerando as histórias e a cultura no contexto vivo das interações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, é que deve se pautar as ações do fazer educação para a autonomia. A partir daí será possível conduzir o educador e a escola como um todo, a refletir sobre a relevância de suas ações, sua linguagem e seus conceitos.

Levanto aqui a afirmação de que os componentes de reforço positivo como a empatia, o respeito, o elogio e o encorajamento são pilares importantes e capazes de suavizar as barreiras excludentes que se formam na escola, visto que, podem conferir ao aluno, a todo aluno e a qualquer aluno, o sentimento de competência e controle sobre aquele ambiente, o que lhe atribui a possibilidade de ousar, de despojar-se e arriscar num mundo carregado de significados, permeado e concretizado por meio de dispositivos socioculturais.

A educação inclusiva conduz-nos a percepção dos sujeitos como únicos, singulares, a uma reorganização da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos e portanto à diversidade da espécie humana, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e a autonomia. Este movimento é contrário aqueles que adotam práticas assistencialistas e paternalistas e não deixam acontecer. Caminha para tornar-se excludente a partir do momento em que não se discutem as diferenças e então adotam a omissão dos fatos como forma de 'proteger' o aluno e perdem a chance de diminuir as práticas de exclusão que se formam no interior da escola. Poderá tornar-se excludente a partir do momento em que se decide pelo aluno, apontando o que ele pode ou não pode fazer, não oferece a possibilidade para que experimente ou não lhe dão formas/recursos para experimentar cada situação. Este modelo de escola preparado para a

homogeneidade estará apenas legitimando a exclusão de todos os indivíduos ali inseridos, pois não atentou que a singularidade da espécie humana é justamente a diversidade. Portanto deficiência física, inclusão, corpo, identidade e imagem corporal são variáveis que nos obrigam a continuar tais discussões, para então podermos caminhar para uma prática de ensino que conduza à autonomia e a construção de uma identidade positiva e multiplicadora, capaz de atuar em situações diversas no interior da escola e distintas à escola e à vida social.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, A. S. **Da educação especial à escola inclusiva**. In: MOSQUERA, J. M; STOBAÜS, C. (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ARANHA, Maria Salete F. **Integração e inclusão: conceitos e objetos da intervenção**. PGM2 _ Conceitos de integração e inclusão, 2002, disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002>. Acesso em 22 de setembro de 2009.

BARROS, A.S. **A integração do deficiente físico em escolas regulares: relato de experiência**. Temas sobre Desenvolvimento, V.8, n.46, p.20-27, 1999.

BAUTISTA, R. J. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Dinalivre/Aljibe, 1997

BONETI, R.V.F. **O papel da escola na inclusão do deficiente mental**. In: MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. P 167-173.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitoshumanos.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2009.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. *Constituição da República Federativa do Brasil*. SEESP/MEC, 1988. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.phd>. Acesso em 22 de outubro de 2009.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, UNESCO, 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/convencoes.phd>. Acesso em 22 de outubro de 2009.

_____. **Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva**. SEESP/MEC, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/LEIS-1990/L10172.htm> Acesso em 22 de outubro de 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: CORDE, 1990b.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. MEC. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2000.

_____. **DECRETO Nº 3298** de 20 de dezembro de 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=decreto+3298>. Acesso em 12 de novembro de 2009.

_____. **Fórum Mundial sobre a Educação**. Brasília, DF: CORDE, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. Ed. Brasil: MEC/SEESP (CNE/CEB), 2001a.

_____. **DECRETO Nº 3956** de 08 de outubro de 2001b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2009.

_____. **Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 12 de novembro de 2009

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

COLL, C. [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação_ Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar**, v.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAOLIO, J. **Da cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DUARTE, N.A. **individualidade para - si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993

FARREL, M.: **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008

FÁVERO, E. PANTOJA, L. MANTOAN, M. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOREST, M e PEARPOINT, J. **Inclusão: um panorama maior**. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. P. 137-41. São Paulo: Memnon, 1997.

FREITAS, G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1999

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed _ São Paulo: Atlas, 1991

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomáz Tadeu da (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema/** Maria Tereza Égler Mantoan._ São Paulo; Memnon:Editora Senac; São Paulo, 1997

MAZZOTTA, Marcos José Silveira_ **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas/** Marcos José Silveira Mazzotta. São Paulo: Cortez,1996

MELLO, A.M.S.R. **Autismo e Integração,** In: MANTOAN, M.T.E. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1996

MUSTACCHI, Z.; Peres, S. **Genética Baseada em Evidências Síndromes e heranças.** CID editora São Paulo, 2000

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RODRIGUES, D.A. **Corpo, espaço e movimento. Estudo da relação entre a representação espacial do corpo e o controle da manipulação e da locomoção em crianças com paralisia cerebral.** Universidade Técnica de Lisboa, 1987(Tese de Doutorado)

SHILDER, P. **A imagem do corpo. As energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1994

SHIRMER. R. [et al.]. **Atendimento Educacional Especializado** _ São Paulo: MEC/SEESP, 2007

SILVA. B - Neuropediatra – Especialista pela Sociedade Brasileira de Pediatria e Academia Brasileira de Neurologia; Prufer, A. Neuropediatra e Pesquisadora de Atrofia Muscular Espinhal Disponível em: Atrofiaespinhal_subscribe@yahoogrupos.com.br. Acesso em 25 de setembro de 2009

SILVA, T.T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevista direcionada à professora:

1. Formação:
2. Tempo que atua na área de educação:
3. A Sra. possui algum curso, participa ou já participou de palestra/conferência sobre Educação Inclusiva? Qual/quais? Quando?
4. Para a Sra. o que significa escola?
5. A Sra. acredita que existe alguma dificuldade dos professores no atendimento ao aluno com deficiência física nas classes regulares?
6. A Sra. conta com apoio dos funcionários da escola no que se refere a mobilidade do aluno com deficiência física? Como? De quem?
7. Como funciona o cotidiano desta turma nas seguintes situações:
 - a. Algum aluno nesta sala de aula possui lugar pré-determinado? Por quê?
 - b. Quanto à localização espacial da cadeira de rodas do aluno com deficiência física, como é feito o posicionamento? Como vocês decidiram quanto a este posicionamento?
 - c. O que ocorre quando o aluno com deficiência física necessita fazer uso das instalações da escola (banheiro, quadra de esportes, refeitório, etc.)
8. Observei que a escola oferece alguns jogos/brincadeiras que envolvem mobilidade, como o aluno com deficiência física participa dessas atividades?
9. O que mais a senhora gostaria de comentar sobre a sua participação dentro da escola nas AVD's (atividades da vida diária), do aluno com deficiência física?
10. O que mais a Sra. gostaria de comentar sobre o seu contato mais direto com o corpo do aluno com deficiência física nesta classe?

Entrevista direcionada à Coordenadora Pedagógica:

1. Formação:
2. Tempo que atua na área de educação:
3. A Sra. possui algum curso, participa ou já participou de palestra/conferência sobre Educação Inclusiva? Qual? Quando?
4. Para a Sra. o que significa escola?

5. A escola tem recebido alguma orientação pedagógica, suporte técnico ou apoio dos órgãos superiores (MEC, Secretaria de Educação), para o atendimento direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. A Sra. percebe se existe alguma dificuldade do professor no atendimento e manejo do corpo do aluno com deficiência física nesta classe?
7. A Sra. conta com apoio dos funcionários da escola no que se refere a mobilidade do aluno com deficiência física durante as atividades extra-classe? Como? De quem?
8. Observei que a escola oferece alguns jogos/brincadeiras que envolvem mobilidade, como o aluno com deficiência física participa dessas atividades?
9. No cotidiano escolar, como a Senhora percebe o trabalho dos funcionários no atendimento e trato com o corpo do aluno com deficiência física?
10. O que mais a Sra. gostaria de comentar sobre a educação do aluno com deficiência física na escola regular?

**Entrevista direcionada ao funcionário que mantém um contato mais próximo
Com os alunos (vigilante):**

1. Para o Sr. o que significa escola?
2. Geralmente, como o Sr. observa que se dão as atividades extra-classe (recreio, Educação Física, etc.), que envolvem o aluno com deficiência física e seus colegas?
3. Observei que a escola oferece alguns jogos que envolvem mobilidade, como o Sr. observa a participação do aluno com deficiência física nessas atividades?
4. O Sr. se envolve na tentativa de auxiliar o aluno com deficiência física em ocasiões distintas (recreio, esportes, utilização das instalações da escola, uso da cadeira de rodas)? Por quê? Como?
5. No cotidiano escolar, como o Sr. se percebe no atendimento e trato de situações que envolvem o corpo do aluno com deficiência física?
6. O que mais o Sr. gostaria de comentar sobre o seu envolvimento no apoio ao aluno com deficiência física nesta escola regular?

Entrevista direcionada ao aluno com Deficiência Física:

1. Idade:
2. Para você o que significa escola?

3. Você gosta da sua escola? Por quê?
4. Você acha que fica muito tempo dentro da escola? Por quê?
5. O que acontece quando você precisa fazer uso das instalações desta escola (banheiro, parque, quadra de esportes, etc)?
6. Você participa das brincadeiras e jogos que ocorrem no pátio da escola? Como? Com quem?
7. Você solicita ajuda dos colegas, professores ou funcionários para a sua movimentação no espaço escolar? Por quê?
8. O que mais você gostaria de comentar sobre o seu cotidiano nesta escola? (Participação nas brincadeiras, circulação nos espaços, uso das instalações, apoio dos colegas e funcionários para a sua movimentação, etc.)

Entrevista direcionada aos pais do aluno com deficiência física:

1. Para o Sr.(a) o que significa escola?
2. Mãe porque K. está com 12 anos no 3º ano do ensino fundamental?
3. Existe alguma restrição para que K. participe das aulas de Educação Física e dos jogos que envolvem mobilidade? Por favor, discorra sobre o assunto.
4. Os senhores comunicaram a escola acerca de (COMO) “manejar” o corpo de K. nas diversas situações que se apresentam no ambiente escolar (apumar na cadeira, auxílio nas atividades fisiológicas, mobilidade na cadeira de rodas, etc.?)
5. O que mais os senhores gostariam de comentar sobre o cotidiano e a participação de G. nas atividades que envolvem o corpo no espaço escolar?

APÊNDICE B – FOTOS**Festa no Pátio escolar****Passeio - Dia das Crianças**