

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA: PROBLEMATIZANDO O
CORPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alenia Varela Finger

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA: PROBLEMATIZANDO O CORPO NO CONTEXTO
ESCOLAR**

por

Alenia Varela Finger

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA:
PROBLEMATIZANDO O CORPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

elaborada por
Alenia Varela Finger

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Soraia Napoleão Freitas, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Nádia Cristina Valentini, Prof. Dr^a. (UFRGS)

Deise Sangoi Freitas, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Márcia Lunardi, Prof^a. Dr^a. (UFSM) Suplente

Santa Maria, 23 de março de 2007.

*“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos”*

(Eduardo Galeano)

AGRADECIMENTOS

Ao término de mais uma etapa de minha vida, venho agradecer primeiramente a Deus, por iluminar minhas decisões e abençoar os meus passos.

A toda minha família, em especial aos meus pais, Alencar e Zulânia e ao meu irmão, Samuel, pelo seu amor incondicional.

Ao Fábio, que esteve ao meu lado desde o momento da tomada da decisão de ingressar nesta empreitada. Além do incentivo e companheirismo, o seu carinho foi imprescindível nos momentos mais difíceis.

À querida professora Soraia Napoleão Freitas. Como orientadora, agradeço em primeiro lugar por acreditar em mim sendo uma “estranha no ninho”, de formação inicial na Saúde e adentrando na área da Educação. Como amiga, por me ver além da vida acadêmica, e de forma até maternal, ouvir, aconselhar e apoiar. Além, é claro, de aprender muito com você, não só em se tratando de teorias, mas através da sua forma de agir, de se posicionar, e da sua conduta ética e respeitosa.

Às professoras participantes da Banca Examinadora, Nádia Cristina Valentini e Deisi Sangoi Freitas, pelas importantes contribuições neste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, que através da Secretaria Municipal de Educação, permitiu a realização desta pesquisa. A todas as escolas, por meio de suas diretoras e vice-diretoras que me receberam de forma muito agradável. Às professoras participantes da pesquisa, pela sua disponibilidade e confiança para falar o que pensavam.

Aos amigos, que mesmo distantes, torcem sempre pelo meu sucesso. Às colegas e amigas do mestrado, em especial à Sinara, sempre disponível a ajudar quando precisei. E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu atingisse este grande objetivo.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: PROBLEMATIZANDO O CORPO NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: ALENIA VARELA FINGER
ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de março de 2007

O presente estudo, inserido na Linha de Pesquisa Educação Especial, visou problematizar o papel do Corpo na perspectiva da Educação Inclusiva, contextualizando-o na realidade de alunos com deficiência física, incluídos em séries iniciais da rede municipal de Caxias do Sul, RS. Para tanto, realizamos inicialmente a busca teórica a fim de revisitar diferentes perspectivas acerca do corpo, bem como aproximá-las das discussões relacionadas à Educação Inclusiva. Com a intenção de apreender concepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa em relação ao corpo e a educação inclusiva e identificar as condições de acessibilidade referentes ao espaço físico das escolas pesquisadas, realizamos um estudo do tipo exploratório. A pesquisa de campo aconteceu nas escolas municipais de Caxias do Sul, RS, que possuíam alunos com deficiência física – limitação da mobilidade (cadeirantes), incluídos em classes comuns de séries iniciais, sendo os participantes da pesquisa as cinco escolas e as cinco professoras dos referidos alunos, apontados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Os instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada, aplicada aos professores, a observação sistemática do espaço físico escolar e o diário de campo. Os dados obtidos com as entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo e, juntamente com os dados apreendidos nas observações, foram abordados de forma quantiqualitativa. Atendendo aos objetivos propostos, identificamos, em relação aos professores, concepções e atitudes positivas frente ao corpo e à inclusão, predominantemente, ainda, que em algumas situações minoritárias evidenciamos o pensamento fragmentário do indivíduo em corpo/mente, sem a aproximação do corpo às práticas em sala de aula; quanto ao corpo dos alunos incluídos, identificamos sentimentos iniciais de medo e ansiedade, mas que foram revertidos com o conhecimento das limitações físicas dos alunos e posterior aproximação. A inclusão, de forma geral, tem sido apontada como positiva e os mecanismos exclusivistas através do corpo foram encontrados em menor grau no aspecto atitudinal em comparação ao aspecto arquitetônico. Neste último, identificamos a falta de condições de acessibilidade, pois mesmo que seja notável o esforço por parte das escolas através de situações de adaptação, estas estão limitadas à uma mobilidade relativa, com a construção de rampas, mas a autonomia dos alunos é comprometida pela inexistência de banheiros adaptados, bebedouros e telefones. O estudo permitiu discutir o papel do corpo na inclusão, sugerindo-se novas pesquisas que venham dar continuidade à proposta de aproximação entre as temáticas corpo, inclusão e deficiência física.

Palavras-chave: Corpo - Educação Inclusiva - Deficiência Física

ABSTRACT

Mastership Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE INCLUSIVE EDUCATION OF HANDICAPPED PUPILS: PROBLEMIZING THE BODY IN THE SCHOOL CONTEXT

Author: Alenia Varela Finger
Supervisor: Soraia Napoleão Freitas
Date and local of defense: Santa Maria, March 23rd 2007

The present study, inserted in the Line of Special education, aimed to problemize the role of the body in the perspective of Inclusive Education, contextualizing it in the reality of physically handicapped students, included in the initial grades of the city schools in Caxias do Sul, Rio Grande do Sul state. So, it was first carried out a theoretical search in order to revisit the different perspectives about the body, as well as to put together the discussions related to the Inclusive Education. To learn conceptions and attitudes of participant teachers in the research concerning to the body and inclusive education and to identify the conditions of access of physical space in the studied schools, we made an exploratory study. The field research happened in city schools of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul state, that had physically handicapped students - mobility limitation (wheelchair users), included in common classes of initial series, being the participants the five schools and the teachers of those students, indicated by the City Education Secretary (SMED). The instruments for the data collection were the semi-structured interview, applied to the teachers, the sistematic observation of the physical space and the field diary. The collected data obtained with the interviews were analized in accordance with its content and, together with the data taken in the observations, were approached in a quantitave and qualitative manner. Reaching the proposed objectives, we identified the teachers' conceptions and positive attitudes facing the body and the inclusion, predominantly, even though, in some minor situations, we pointed out the fragmentary thought of the subject in body/mind, without the approach of the body in the practice in the classroom; about the body of the include students, we identified initial sentiments of fear and anxiety but these ones were reverted with the knowledge of their physical limitations and a later approach. The inclusion, generally, has been pointed out as positive and the mechanisms for the exclusion were found in a lower degree in their attitude aspects comparing to the architectonic. In the latest, we identified the lack of conditions of access because no matter the school effort is through their adaptation situations, these ones are limited to the relative mobility by constructing ramps but the students' autonomy is weak because there are no adapted bathrooms, water fountains and telephone booths. The study allowed to discuss the body's role in the inclusion, suggesting new researches that come to continue the proposal of putting together the body, the inclusion and physical handicap.

Key words: Body – Inclusive Education - Physical handicap

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES	152
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR	153

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - REQUERIMENTO DE PESQUISA	156
ANEXO B - DESPACHO NO 2006/5275-9	158
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	162
ANEXO E - DESENHO DE UM ALUNO INCLUÍDO DE UMA DAS ESCOLAS PESQUISADAS	164
ANEXO F – FIGURAS	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema demonstrativo da relação sentimentos/attitudes	116
Figura 2 - Piso do tipo “lajota”	166
Figura 3 - Piso de madeira do tipo “parquet”	166
Figura 4 - Piso de madeira	166
Figura 5 - Piso emborrachado	167
Figura 6 - Piso cimentado	167
Figura 7 – Símbolo Internacional de Acesso	167
Figura 8 – Largura dos corredores.....	168
Figura 9 - Largura dos corredores.....	168
Figura 10 – Rota de acesso pátio-escola sem desnível.....	168
Figura 11 - Rota de acesso pátio-escola sem desnível.....	169
Figura 12 - Rota de acesso pátio-escola - acesso principal	169
Figura 13 - Rota de acesso pátio-escola - acesso principal	169
Figura 14 - Rota de acesso pátio-escola - acesso secundário	169
Figura 15 - Rota de acesso pátio-escola - acesso secundário.....	169
Figura 16 - Rota de acesso rua-pátio.....	170
Figura 17 - Rota de acesso rua-pátio.....	170
Figura 18 - Rota de acesso pátio-quadra de esportes - rota adaptada	170
Figura 19 - Rota de acesso pátio-quadra de esportes - rota não adaptada.....	171
Figura 20 - Rota de acesso pátio-quadra de esportes - rota não adaptada	171
Figura 21 - Rota de acesso pátio-quadra de esportes - rota não adaptada	171

Figura 22- Rota de acesso pátio-quadra de esportes - rota não adaptada.....	171
Figura 23 - Escadas internas	171
Figura 24 - Escadas externas	172
Figura 25 – Banheiros sem adaptação.....	172
Figura 26 - Banheiros sem adaptação.....	172
Figura 27 - Banheiros sem adaptação.....	172
Figura 28 - Banheiros sem adaptação.....	172
Figura 29 - Banheiros sem adaptação.....	173
Figura 30 - Banheiros sem adaptação.....	173
Figura 31 - Banheiros com adaptação	173
Figura 32 - Banheiros com adaptação.....	174
Figura 33 - Banheiros com adaptação.....	174
Figura 34 - Exemplo de bebedouro não adaptado	174
Figura 35 - Exemplo de bebedouro não adaptado	175
Figura 36 - Mesas.....	175
Figura 37 - Mesas.....	175
Figura 38 – Mesas.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	81
Quadro 2 - Alunos relacionados à pesquisa	81
Quadro 3 - Quadro docente, discente e funcionários das escolas:	85
Quadro 4 - Data de criação e estrutura das escolas	86
Quadro 5 - Quadro representativo da análise quantitativa das categorias apresentadas	132
Quadro 6 - Registro da observação do espaço físico escolar	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados quantitativos da 1ª Categoria.....	93
Tabela 2 – Dados quantitativos da 2ª Categoria.....	98
Tabela 3 – Dados quantitativos da Sub-categoria “Limitações ao trabalho do corpo”	98
Tabela 4 – Dados quantitativos da 3ª Categoria.....	104
Tabela 5 – Dados quantitativos da 4ª Categoria.....	109
Tabela 6 – Dados quantitativos referentes aos “Sentimentos”	112
Tabela 7 – Dados quantitativos da 5ª Categoria.....	115
Tabela 8 – Dados quantitativos da 6ª Categoria.....	117
Tabela 9 – Dados quantitativos da 7ª Categoria.....	121
Tabela 10 – Dados quantitativos da 8ª Categoria	123
Tabela 11 – Dados quantitativos da 9ª Categoria	128
Tabela 12 – Dados quantitativos da 10ª Categoria	130

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE APÊNDICES.....	7
LISTA DE ANEXOS	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE TABELAS	12
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO I	
“O CORPO COMO LUGAR DE EXCLUSÃO SOCIAL”:	
QUEM É ESSE CORPO QUE EXCLUI E É EXCLUÍDO?	19
1.1 Diferentes perspectivas acerca do corpo	19
1.1.1 Revisitando Foucault	23
1.1.2 O corpo e a “ordem tecnocientífica-empresarial”	26
1.1.3 O corpo na “teoria social”	29
1.1.3.1 Proposta de uma “teoria analítica do corpo”	31
1.2 Vivendo no “século do corpo”	33
1.3 Problematizando o corpo na escola	38
1.3.1 O professor e seu corpo	41
CAPÍTULO II	
A DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	
INCLUSIVA: CONDIÇÕES LEGAIS E CONDIÇÕES REAIS PARA	
A INCLUSÃO DO CORPO	47

2.1 Problematizando o corpo do “outro”...	46
2.1.1 Corpo e identidade: possibilidades de inclusão/exclusão	54
2.2 Vendo a educação inclusiva sobre o viés do corpo	59
2.3 A inclusão do corpo e a deficiência física	65
2.3.1 Barreiras arquitetônicas	67
2.3.2 Barreiras atitudinais	74
CAPÍTULO III	
MATERIAIS E MÉTODOS	78
3.1 Caracterização do estudo	78
3.2 Participantes do estudo	79
3.3 Instrumentos para coleta de dados	81
3.2 Procedimentos metodológicos	83
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
4.1 Dizeres sobre o corpo e a inclusão do aluno com deficiência física	87
4.1.1 O corpo e a aprendizagem	89
4.1.2 O corpo e a inclusão	100
4.1.3 O corpo e a deficiência física	110
4.1.4 Inclusão e deficiência física	118
4.2 Conhecendo o espaço físico das escolas	133
4.2.1 Pisos	135
4.2.2 Sinalização	135
4.2.3 Tapetes	136
4.2.4 Corredores	137
4.2.5 Desnível (rampas e escadas)	137
4.2.6 Banheiros	138
4.2.7 Telefones e bebedouros	139
4.2.8 Outros	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	151
ANEXOS	155

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar sobre *Corpo* não é algo trivial, escrever sobre o *Corpo*, então, é de uma complexidade imensa. Não só pela sua própria complexidade, mas pelos inúmeros questionamentos que ele incute, e, conseqüentemente, pelas perspectivas diversas que tenta saná-las. A cada observação, ficamos mais instigados em relação ao *Corpo*, ponto inicial de nossos estudos e, principalmente, de nossas vivências profissionais. Como fisioterapeuta, parece-nos natural observar, analisar, estudar, tocar e – longe das tentativas de normalização (ou normatização) – tratar o *Corpo*.

Assim, este trabalho se faz em decorrência de uma caminhada que, mesmo ainda pequena e com passos ainda receosos, constitui-se pouco a pouco, entrelaçando conhecimentos iniciais, dúvidas antigas e outras tantas que se originam continuamente.

Com a proposta de ampliar nossos estudos para além da área da Saúde, ingressamos na área da Educação, aproximando a temática do “*corpo*” à “*aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral*”, através de nossa Monografia de Especialização em Educação Especial¹. Com aquele trabalho, pudemos constatar, inicialmente, que o corpo não era visto pelos professores como um constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, mas permanecia à parte deste, relegado apenas à educação física, ou à clínica de fisioterapia. Entretanto, após o trabalho proposto - o qual aproximou “Saúde” e “Educação” numa valorização da educação corporal na escola – pôde haver um maior reconhecimento e participação do corpo na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.

¹ “O Estímulo da Inteligência Corporal-cinestésica e suas implicações na aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral”, 2003. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Deficiência Mental, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Especial.

Ainda na área da Educação Especial, não pudemos deixar de nos envolver com a temática *Inclusão*. Motivo de acirrados debates não só no círculo acadêmico, mas em toda a sociedade, esta vem gerando posicionamentos ambivalentes, o que evidencia a necessidade de ser estudada e de ter sua reflexão cada vez mais ampliada. Dessa forma, influenciada por minhas nossas anteriores, e também com a intenção de contribuir com as discussões já existentes, passamos a questioná-la por um viés não muito comum: o *Corpo*.

Corpo e Inclusão parecem temáticas difíceis de serem aproximadas, mas, ao mesmo tempo, é como se já estivessem sobrepostas, ou superpostas e, a partir deste entrelaçamento, outras ainda surgissem: o corpo incluído/excluído; a inclusão/exclusão *do* corpo; a inclusão/exclusão *através* do Corpo.

Pesquisas vêm se originando a partir de cada uma destas temáticas, perpassando as mais diferentes áreas e evidenciando o seu olhar no aspecto filosófico, educacional, psicológico, sociológico, antropológico. Assim, fala-se da relevância do corpo na inclusão/exclusão social, através das questões de gênero, idade, sexualidade, aparência física... Discutem-se as representações sociais frente ao corpo do outro, aborda-se a influência cultural e/ou social sobre o corpo ou o uso do corpo, etc.

Especificamente em relação à educação inclusiva, porém, reflexões sobre o papel do corpo não são muito evidenciadas, o que justifica a realização do presente trabalho.

Estudos na área da *Saúde* – que nos chamaram atenção para o corpo e suas potencialidades –, atrelados a conhecimentos da área da *Educação* – que nos incitaram a problematizar e inserir o corpo num contexto sociocultural - associados ainda à perspectiva da *Educação Inclusiva*, originaram o questionamento quanto ao *papel do Corpo na Inclusão* (Ele existe/Qual é? Ele se faz presente/Como se faz presente?).

Assim, essa dissertação partiu do seguinte **problema de pesquisa**: Como está sendo considerado o papel do corpo na inclusão de alunos com deficiência física em séries iniciais da rede municipal de Caxias do Sul, segundo as concepções dos professores e as condições de acessibilidade apreendidas?

Como **objetivo geral** para o trabalho tem-se: Problematizar o papel do Corpo na perspectiva da Educação Inclusiva, contextualizando-o na realidade de alunos com deficiência física, incluídos em séries iniciais da rede municipal de Caxias do Sul, RS. E, como **objetivos específicos** pretende-se: visitar diferentes perspectivas acerca do corpo, bem como aproximá-las das discussões relacionadas à Educação Inclusiva; Apreender concepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa em relação ao corpo e a educação inclusiva; identificar as condições de acessibilidade referentes ao espaço físico das escolas pesquisadas.

Cabe ressaltar que, ao apontar a “*deficiência física*” como foco da pesquisa, não existe o propósito de categorizar as Necessidades Educacionais Especiais, mas, sim, o de fazer um “recorte” dentro de toda a temática da Educação Inclusiva, a fim de dar maior profundidade à discussão do corpo.

Inicialmente, então, apropriamo-nos da consideração de Stöer, Magalhães e Rodrigues (2001) do “Corpo como Lugar de Exclusão Social”, dirigindo a discussão para a exclusão escolar, colocando o Corpo, dessa forma, no cerne da discussão da Inclusão educacional.

Posicionamo-nos, de antemão, acreditando ser possível a Educação Inclusiva² (no caso deste trabalho, especificamente de alunos com deficiência física), desde que haja preocupação com a eliminação de barreiras atitudinais, tanto quanto com as barreiras arquitetônicas. Isto significa não somente a garantia da educação inclusiva na legislação brasileira, mas também a existência de condições reais para a mesma, através de atitudes comportamentais favoráveis à inclusão por parte dos professores, principalmente em relação ao corpo dos seus alunos – foco de discussão deste trabalho - bem como a efetivação das condições de acessibilidade para os alunos com deficiência física.

A dissertação, então, é dividida em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros compreendem o referencial teórico, enquanto que o terceiro e quarto capítulos são referentes à pesquisa realizada, visando aproximar o conhecimento prático do teórico.

² Entende-se por *Educação Inclusiva* a condição em que alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) estejam frequentando a classe comum, com condições de participação, sendo para isso realizadas as adaptações necessárias para o seu ingresso e permanência no ensino regular.

No primeiro capítulo, levantando a questão “quem é esse corpo que exclui e é excluído”, abordamos aspectos comportamentais, sociais e culturais do *Corpo*, através de diferentes perspectivas. Para tanto, realizamos uma revisitação às idéias foucaultianas referentes ao tema, para então discutir o corpo e a “ordem tecnocientífica-empresarial” (SANT’ANNA 2002), bem como situá-lo na “Teoria Social” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004) e, finalmente, apresentamos a proposta de Arthur Frank, de uma “teoria analítica do Corpo” (VILLAÇA e GÓES, 1998). Posteriormente, discutimos o significado do “século do corpo” em nossa sociedade, até direcioná-lo à instituição escola.

O segundo capítulo trata de relacionar o Corpo à Educação Inclusiva e, para tanto, problematiza o corpo do “outro” (SKLIAR, 2003), de acordo com as possibilidades de inclusão e exclusão de forma geral. Em seguida, levantamos o embate da Educação Inclusiva, lançando mão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) e da Lei de Acessibilidade (Lei n. 10.098/2000), para contrapor as condições legais às condições reais (centradas no corpo) para a inclusão dos alunos com deficiência física no ensino fundamental.

No terceiro capítulo, expomos os passos metodológicos e os instrumentos investigativos para a concretização da pesquisa realizada, em nosso propósito de investigar as condições de inclusão de alunos com deficiência física – usuários de cadeiras de rodas - em séries iniciais da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS. Com enfoque na inclusão/exclusão do corpo, buscamos apreender atitudes e concepções dos professores referentes ao corpo e à inclusão, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Da mesma forma, o conhecimento das condições de acessibilidade do espaço físico escolar se deu através da análise observacional, sistemática e não sistemática.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta os dados encontrados por meio da pesquisa realizada, levando-os à análise e à discussão. Neste último capítulo, então, reportamo-nos a conceitos e conjeturas abordados no referencial teórico que, entrelaçados com a realidade desvelada, fazem o desfecho do trabalho proposto.

Pretendemos, dessa forma, propor um novo olhar à Educação Inclusiva, situando o corpo não como cerne de críticas, mas como fonte de possibilidades nesta nova face da educação brasileira.

CAPÍTULO I

“O CORPO COMO LUGAR DE EXCLUSÃO SOCIAL”: QUEM É ESSE CORPO QUE EXCLUI E É EXCLUÍDO?

1.1 Diferentes perspectivas acerca do corpo

Sabemos que, durante toda a história da humanidade, o Corpo foi amplamente discutido, e teve diferentes atribuições, ora sendo supervalorizado, ora sendo destituído de uma maior significância. Dessa forma, para tentarmos entender as perspectivas de Corpo na sociedade atual, se faz necessário que conheçamos, ainda que de forma breve, alguns posicionamentos de importantes filósofos.

Abbagnano (1992) nos fornece um breve repasse histórico sobre estas perspectivas: durante muito tempo, a doutrina da instrumentalidade do corpo (o corpo como instrumento da alma) perpassou os pensamentos dos grandes filósofos antigos e medievais, como os Órficos, Platão, Aristóteles, Epicuro, Plotino, São Tomás de Aquino, Hobbes, entre outros; no agostinismo medieval (Santo Agostinho), entretanto, encontramos o corpo orgânico sendo considerado como uma forma ou substância diferente. Com o dualismo cartesiano, continua o autor, abandonou-se o conceito de instrumentalidade do Corpo, pois, segundo Descartes, o corpo e a alma constituem-se duas substâncias diferentes e independentes. Assim, o “cogito cartesiano” (como passou a ser chamado) fez com que a mente fosse privilegiada em relação à matéria, sendo afirmado por Descartes apud Abbagnano (1992, p.51) que “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na idéia de mente que pertença ao corpo”.

A partir disto, o autor supracitado procura definir quatro tendências da filosofia moderna e contemporânea que tentam solucionar este problema colocado por Descartes, com os respectivos autores: - a primeira nega a diversidade das substâncias, e reduz a substância corpórea à espiritual (Leibniz); - a segunda entende o corpo como expressão da alma, do espírito (Hegel), sendo que também se recupera, numa nova roupagem, o pensamento dos Órficos, de Platão, Aristóteles etc.; - a terceira interpreta o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância (Spinoza); - e a quarta analisa o corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido, mas que tem um caráter específico ao lado de outras experiências ou modos de ser (Husserl, Sartre e Merleau-Ponty) (ABBAGNANO, 1992).

A divisão cartesiana entre matéria e mente, de acordo com Medina (1990), teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental: ensinou-nos a conhecer a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual; habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos que nos proporcionem o “corpo ideal”; impediu os médicos de considerarem seriamente a dimensão psicológica das doenças e os psicoterapeutas de lidarem com o corpo de seus pacientes.

Além disso, completa Medina (1990), nas ciências humanas, a divisão cartesiana redundou em interminável confusão acerca da relação entre mente e cérebro, e na física, tornou extremamente difícil aos fundadores da teoria quântica interpretar suas observações dos fenômenos anatômicos.

Avançando na história, Villaça & Góes (1998), apontam alguns teóricos contemporâneos, os quais se lançaram por caminhos variados através de: - “versões neo-iluministas de controle, por movimentos libertários do Corpo seja como organismo (linha nietzschiana), seja como campo de forças (Deleuze)”; - “opções pelo corpo hedonista e narcísico no contexto da cultura do consumo (Lipovetsky)”; - “delação das estratégias de controle nas suas mais diversas formas com propostas de micropolíticas defensivas (Foucault)”; - “reflexões sobre o corpo do consumo de viés neomarxista (Featherstone, Canclini)”; - “versões das novas apropriações do corpo alienado no consumo (Eagleton)” e - “tiradas apocalípticas sobre o fim da corporeidade na simulação total (Baudrillard)” (VILLAÇA & GÓES, 1998, p. 38).

E ainda, dizem Villaça e Góes (1998, p. 38), “o corpo parece insistir com seu próprio discurso contra os filósofos da linhagem platônica/cartesiana e insiste contra todos os discursos de normatização provenientes do campo médico, jurídico, artístico, etc.”.

Podemos notar, de antemão, que estudar o Corpo é se embrenhar em uma rede de paradoxos, e, ao tentar responder a antigas questões, brotam novas discussões nos diferentes campos do conhecimento, alimentando tal complexidade.

Como dizem Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 32), ao tomarmos consciência da dimensão do estudo do corpo, visualizamos um corpo que é, ao mesmo tempo, “complexo, fonte inesgotável de sofisticados mistérios - visto como a ‘suprema máquina’ que engloba e resume todas as outras” -, mas também “limitado e tornado insuficiente para fazer frente às exigências que o cotidiano das sociedades industrializadas lhe exige”. Para estes autores, então, um dos paradoxos do Corpo é este: sua complexidade e dimensão ontológica por um lado, e, por outro, os seus limites e insuficiências.

Segundo Villaça e Góes (1998, p. 23), o discurso do Corpo não pode ser neutro, pois ele alterna duas faces: a “prometéica do desejo de prazer”, e a “perspectiva de fragilidade”. Dessa forma, segundo os autores, magnifica a vida e suas possibilidades infinitas, proclamando, ao mesmo tempo, nossa “morte futura” e nossa “finitude essencial”. Assim, conseqüentemente, toda visão filosófica oscilaria entre uma “denúncia do corpo como obstáculo, prisão e lugar de alienação” e a sua “exaltação como espaço de prazer” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).

A “grande discussão” que se mantém em torno do corpo e suas representações, para Villaça e Góes (1998, p.170), é a que “antagoniza o olhar essencialista” – a visão do corpo como dado natural, possuidor de unidade, estabilidade – e “o olhar construtivista” – o olhar no qual a cultura aparece interferindo nos menores gestos e no qual o corpo é infinitamente moldável. Para estes autores, ambas as interpretações são impregnadas de radicalismos, o que faz com que proponham um “corpo paradoxal, mantendo uma unidade entre o todo e as partes, a exterioridade e a interioridade, a natureza e a cultura” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.170).

Villaça e Góes (1998, p. 172) apontam a visão do “construcionismo social através da obra de Foucault, em que o corpo recebe sentido pelo discurso e é inteiramente constituído pelo discurso” (o que, para estes autores, é uma das mais radicais visões de construcionismo social). Já na linha de Goffman ou Giddens, assim como de Arthur Frank, existe a visão denominada pelos autores como “interacionista”, por “preocupar-se com a intercessão entre o dado corporal e as determinações sociais” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.172).

De acordo com Villaça e Góes (1998, p. 172), atualmente, tem-se ainda a corrente “cognitivista ou computacionalista”, e a “teoria conexãoista”. A primeira indiferencia homem e máquina, implicando uma redução do Corpo, sendo que a segunda preocupa-se com a estrutura cerebral como distinta da lógica do computador, propondo a relação mente/cérebro/Corpo (assim, pela mediação do corpo, as emoções participam da racionalidade, rompendo com a dicotomia razão/emoção). Villaça e Góes (1998, p. 173), entretanto, sublinham a possibilidade de compreender a dinâmica homem/máquina, mais uma vez, num processo interacionista.

Diante de tantos conceitos e teorias, percebemos até aqui que fica difícil “enquadrar” o Corpo em um único sistema de idéias. Falar do Corpo segundo a perspectiva de um só autor é limitar a discussão diante de sua complexidade, mas, por outro lado, é inviável apontar tão diversificadas posições (e oposições), sem assumirmos uma posição, ou melhor, uma tendência.

O que nos parece evidente é que “há uma relação entre o corpo e o poder institucional que precisa ser revelada” (MEDINA, 1990, p. 39), devido ao fato de que “o corpo é formado não apenas pela corporeidade, mas pelo jogo com os discursos e as instituições que a transcendem e alienam” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 48).

Assim, com o propósito de discutir o Corpo em sua dimensão social e cultural a fim de contextualizá-lo, posteriormente, na instituição escola (estabelecendo a sua relação com a Inclusão), abordaremos, entre outros autores, Michael Foucault, partindo, então, de seu conceito de “corpos dóceis” (instituídos).

1.1.1 Revisitando Foucault

Em *Vigiar e Punir*, Foucault descreve um sistema político (a monarquia) na sociedade do século XVII, em que “o Corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política, já que sua presença física era necessária para o funcionamento da monarquia” (FOUCAULT, 1999, p. 145). Já na República, segundo ele, é o Corpo da sociedade que se torna o novo princípio, no decorrer do séc. XIX.

Neste caso, é este Corpo (o Corpo da Sociedade) que será preciso proteger e, em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do Corpo do monarca, serão aplicadas receitas terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinqüentes (FOUCAULT, 1999, p.145) e “a eliminação pelo suplício” (*Vigiar e Punir*, 1999) “é substituída por métodos de assepsia, como a criminologia, a eugenia, a exclusão dos degenerados” (FOUCAULT, 1999, p.145).

Segundo Foucault (1999), é a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio Corpo dos indivíduos que faz surgir o Corpo social. Assim, o domínio, a consciência do seu próprio Corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do Corpo pelo poder, através da ginástica, dos exercícios, do desenvolvimento muscular, da nudez, da exaltação do belo Corpo (FOUCAULT, 1999), pois tudo isto conduz ao desejo de seu próprio Corpo através de um “trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre os corpos das crianças, dos soldados, sobre o Corpo sadio” (FOUCAULT, 1999, p.146).

Para Foucault (1999), em primeiro lugar é preciso afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder das sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do Corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade, já que, para ele, “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (p. 147).

Em Foucault (2002), a alma não é uma ilusão ou um efeito ideológico, pois ela existe numa realidade que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do Corpo. A alma é, ela mesma, uma “peça no domínio exercido pelo poder sobre o Corpo”, é “efeito e instrumento de uma anatomia política”, a alma é “prisão do Corpo” (p. 29).

De acordo com Foucault (2002), os historiadores vêm abordando a história do Corpo há muito tempo, através dos processos fisiológicos e de metabolismo (mostrando até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência). O que este autor nos chama atenção é para o fato de que o Corpo também está diretamente mergulhado num campo político, devido às relações de poder que têm alcance imediato sobre ele.

Este investimento político do Corpo está ligado à sua utilização econômica: como força de produção, o Corpo é investido por relações de poder e dominação, mas em compensação, sua utilização como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição; “o Corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo Corpo produtivo e Corpo submisso” (Foucault, 2002, p. 26). Assim, se instaura o que Foucault chama de “tecnologia do Corpo”, que é um “saber” do Corpo e um controle de suas forças: trata-se de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições.

Considerando que “o poder produz saber”, que “poder e saber estão diretamente implicados” e que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2002, p.27), temos o “Corpo político” como:

Conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (FOUCAULT, 2002, p. 27).

O “Corpo dócil” é então, definido por Foucault (2002, p. 118) como “um Corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. E, ainda, “os métodos que permitem o controle minucioso das operações do Corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são as chamadas ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2002, p. 118).

Essas técnicas exercem uma coerção de seus movimentos, gestos, atitudes, rapidez, de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2002).

Assim, a “anatomia política” ou “mecânica do poder” define como se pode ter o domínio dos corpos dos outros: a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”; a disciplina aumenta as forças do Corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2002).

As características básicas do poder disciplinar, por sua vez, são apontadas como: organização do espaço (técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório); controle do tempo (sujeição do Corpo ao tempo, produzindo o máximo de rapidez e o máximo de eficácia); vigilância como um dos mais importantes instrumentos de controle (Foucault se utiliza do “Panopticon de Bentham” para caracterizar o olhar invisível, que permite ver tudo permanentemente sem ser visto).

Segundo Foucault (1999), do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do Corpo pelo poder deveria ser denso, rígido, constante, meticuloso – daí os terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias. E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que as sociedades industriais poderiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o Corpo (FOUCAULT, 1999).

Foucault (1999) ainda ressalta que, a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio Corpo contra o poder e, como resposta à revolta do Corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação.

Neste sentido, o poder exercido não se utiliza mais das tradicionais disciplinas, submetendo o corpo aos rigores do espaço, tempo, etc. Na “reivindicação do seu próprio corpo”, tem-se a falsa idéia do domínio do corpo próprio, ou seja, “faz-se do seu corpo o que bem se entende”. O curioso é que este “fazer com o seu próprio corpo” não deixa de estar submetido a redes de poder sutis, exercidas sobre as vontades de cada um.

1.1.2 O corpo e a “ordem tecnocientífica-empresarial”

Sant’Anna (2002) inicia sua reflexão, partindo de Foucault com o paradoxo “controle e estimulação”, exploração do Corpo e sua valorização. Utiliza-se, ainda, dos trabalhos de Foucault sobre “biopoder” e as reflexões de Deleuze sobre “a sociedade de controle” para, segundo ela, encontrar subsídios para perceber as novas configurações da dominação capitalista em relação ao corpo e à vida, “cujas bases se situam na passagem de uma ordem político-jurídica para uma ordem tecnocientífica-empresarial” (p.99).

A passagem da ordem político-jurídica para uma ordem tecnocientífica-empresarial, segundo Sant’Anna (2002, p. 100) foi acelerada a partir de 1970, quando o desenvolvimento da genética “casou-se” com o da informática e com a massificação do consumo dos bens industrializados. Desde então, complementa a autora, esta passagem vem suscitando dois movimentos concomitantes: um movimento de expansão externa (em que cada Corpo conecta-se diariamente com as necessidades do mercado global) e um movimento de expansão interna (em que cada um volta-se para o seu próprio Corpo, querendo o controle e o aumento dos prazeres) e, assim, as singularidades de cada um são preteridas em favor das necessidades da economia de mercado e, para compensar, cada um tende a inflacionar o espaço dedicado aos cuidados de si, separando-o do mundo.

Para Sant’Anna (2002, p. 101), graças às análises de Foucault é possível perceber não apenas a historicidade da antiga vontade de dominar o próprio Corpo e de se livrar definitivamente dos sofrimentos físicos, mas também, a historicidade da própria “forma homem”. Esta “forma homem”, ela afirma, passa atualmente por um processo de transformação acelerada que pode desencadear duas atitudes opostas (que são os dois lados de uma mesma moeda): “salvar o que resta de humano ou descartar a humanidade em favor de uma nova via de evolução biológica” (p.101).

Sant’Anna (2002) justifica, afirmando que a ordem técnico-científica fala em nome de oito ações sobre os corpos:

a) O lugar da identidade humana está sendo destinado ao Corpo (e, por isso, conhecê-lo, salvá-lo, controlá-lo para ter sucesso, dignidade e felicidade) - diferente da ordem político-jurídica que privilegiava a alma: inserido no circuito do *marketing*, o

Corpo-alma transformou-se num material disponível às metamorfoses, através de dispositivos cada vez mais comprometidos com o mercado da saúde (e com as manipulações da ciência) (SANT'ANNA, 2002). A supervalorização da mente é transferida ao corpo e, da mesma forma em que se investia no aprimoramento da mente, tem se no corpo investimentos buscando aperfeiçoá-lo ;

b) É pregada uma liberação dos seres vivos em relação à terra, ao território e à fisiologia humana: “se a ordem político-jurídica necessitava de corpos dóceis e humanos, a nova ordem interessa-se pelo humano e pelo não-humano, pois, além da força de trabalho, ela quer sua carne, suas células, seus genes” (SANT'ANNA, 2002, p.103). O corpo vai além da sua materialidade, pois, com os avanços da ciência, há a possibilidade de um mesmo órgão perpassar a vida de mais de um indivíduo. Mais que isso, através de manipulações genéticas, se não controladas, pode-se ter o não-humano, ou sobre-humano;

c) Transformação de todas as práticas em experiências de busca de prazeres ilimitados: assim, o poder que investe no controle-estimulação constantes do Corpo torna o próprio prazer uma ordem sem exceção, e os fantasmas do par “controle-estimulação” passam ser a ameaça do descontrole e o pavor diante da desestimulação (SANT'ANNA, 2002). O controle, antes exercido através de práticas disciplinares, agora é realizado através do poder exercido sutilmente e intrinsecamente na busca constante do prazer;

d) “Tudo pode e deve funcionar como um remédio”: devido ao poder da megaindústria constituída pela reunião entre beleza, nutrição e saúde, as fronteiras entre bem-estar, saúde e dependência tendem a desaparecer (SANT'ANNA, 2002). Eis aí uma das redes de poder exercida sobre os corpos;

e) Medicalização e prevenção absolutas: se com as sociedades disciplinares as infrações incidiam sobre o Corpo indisciplinado, na sociedade de controle elas incidem sobre o Corpo que não sabe se manter no comando das situações. Além disso, se na sociedade disciplinar os ilegalismos incidiam sobre o roubo da propriedade, nas sociedades de controle eles incidem, também, sobre os acessos a seus usos; se a disciplina ocorria dentro dos imóveis e instituições, o controle incide dentro e fora deles (SANT'ANNA, 2002). A autora exemplifica esta forma de controle através da quantidade de senhas, pois o controle não precisa mais de instituições, uma vez que não há delimitação para que seja exercido;

f) Aprofunda-se uma tendência já existente na ordem político-jurídica de transformar todas as partes do Corpo em imagens de marca e num *marketing* do eu: “como Deleuze já havia escrito, o *marketing* é o instrumento de controle social da época atual” (SANT’ANNA, 2002, p.106). Neste caso, evidenciam-se os ideais capitalistas sobre o corpo, já que neste “marketing do eu” através de imagens do corpo, amplifica-se a busca pelo corpo ideal e, concomitantemente, enriquece a indústria da beleza (cosméticos, cirurgias plásticas, medicações...);

g) Há uma espécie de esvaziamento da política e uma inflação da publicidade: “enquanto a política é vista como o espaço de mentira, o da publicidade é encarado como o lugar da descoberta das verdades [...] como se os valores da cidadania, democracia e ecologia se tornassem, forçosamente, conseqüências do ato de consumir [...]” (SANT’ANNA, 2002, p.107). A publicidade é detentora de poder, uma vez que seus ditos são tomados como verdades absolutas;

h) Um novo arranjo das visibilidades e dos enunciados se estabelece, em que “a comunicação transforma-se num imperativo inquestionável e os comunicantes, seres incertos, questionáveis e rapidamente substituíveis” (SANT’ANNA, 2002, p.108): com a facilidade publicitária em postular a tríade emoção/risco/eficácia como modelo para a aquisição da juventude, da riqueza e do prazer, há também a retomada da ética e da prudência como modos de resistência atuais. A comunicação – seguindo a lógica da publicidade, já mencionada – é também um mecanismo de poder exercido através do controle, pois é exercida de forma tão corriqueira, que não temos tempo - nem cautela - para questionarmos as informações que nos chegam e as que fornecemos.

Assim, conclui Sant’Anna (2002), a nova ordem instiga todos a utilizar o próprio Corpo apenas como um móvel que se acessa por toda a parte (exemplo deste acesso são os telefones celulares e a internet) e que se modifica e se configura como se quer, mas raramente o encoraja a funcionar como um *e/lo* entre as potências dos demais corpos, criando com eles uma rede aberta a configurações relacionadas a cada situação na qual cada Corpo é nada mais e nada menos que um de nós.

Um primeiro gesto, então, para inviabilizar estas ações que deletam as nossas singularidades e as dos que nos rodeiam seria, de acordo com Sant’Anna

(2002), manter-se atento (principalmente porque, nessa nova ordem, a desatenção chega a ser considerada parâmetro de eficácia)!

Atentos, nesse sentido, às verdades que nos são impostas, ao que a sociedade espera e exige de nosso corpo, a como é compreendido este corpo atualmente.

1.1.3 O corpo na “teoria social”

Assim como Sant’Anna (2002), que abordou Foucault e Deleuze, Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004) utilizaram-se também das concepções de Corpo de dois autores: a de Foucault e a de Merleau-Ponty. Neste caso, porém, é apresentada mais uma “contraposição” do que uma “interposição”, como fez a primeira autora.

De acordo com Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004), Foucault apresenta uma concepção sócio-histórica do corpo em que este se apresenta “totalmente influenciado pela história”, e determinado pelos valores sociais e modo de organização econômica de cada sociedade. Para estes autores, em particular, no ensaio de “Vigiar e Punir”, Foucault (2002) apresenta em detalhe a emergência histórica de práticas sociais complexas que influenciam a conduta humana, moldando-a e forçando o portador dessas condutas a assumir responsabilidade por elas. “Na perspectiva de David Levin (1989), Foucault vê o corpo como um receptáculo passivo de forças históricas e políticas quando afirma, por exemplo, que o corpo é moldado por um grande número de regimes distintos” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 34).

A perspectiva de Foucault é muitas vezes colocada em confronto com a posição de Maurice Merleau-Ponty, afirmam Stöer, Magalhães & Rodrigues (2004), e, analisando estas duas perspectivas, Crossley *apud* Stöer, Magalhães & Rodrigues (2004), afirma que se está a gerar uma divisão nas teorias sociais sobre o corpo alicerçadas nestes dois autores, pois, por um lado, tem-se um corpo historicamente “inscrito” a partir do exterior - na posição de Foucault - e, por outro, tem-se o corpo apresentado como tendo uma certa autonomia, como corpo “vivido” e ativo - concepção de corpo veiculada por Merleau-Ponty.

“Para Merleau-Ponty, o corpo está em permanente e em ativa relação com seu envolvimento e cria um ‘espaço funcional’ à sua volta” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 34). Assim, “o corpo é visto como uma entidade ativa que usa os esquemas e hábitos que adquiriu para lidar e negociar com o mundo que habita”, constituindo uma unidade de sentido indissociável que se designou por “fenomenológica” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 34).

“Um bom exemplo das diferenças de perspectiva das concepções destes dois autores poderia ser encontrado na forma como é pensado o espaço” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 34): para Merleau-Ponty, o espaço é uma construção que o indivíduo faz a partir da sua experiência e da ação no seu envolvimento, isto é, o corpo constrói o espaço à sua volta; para Foucault, diferentemente, o corpo é posicionado no espaço e não torna o espaço funcional, pelo contrário, a função do corpo depende e é condicionada pelas propriedades do espaço em que está “enformado” (por exemplo, pelas regras e valores que são dominantes nas prisões, escolas, fábricas, etc.) (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 35).

Talvez, como nos alerta Crossley (1996 apud STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004), não exista uma verdadeira oposição entre estes dois autores ou, dito de outra forma, entre uma perspectiva mais fenomenológica ou mais centrada no que se designa construcionismo social. Isto porque, explica o autor, por um lado, Foucault ressalta a significação social das culturas corporais e de uma causalidade relacionada aos valores das sociedades.

Por outro lado, complementa o autor supracitado, Merleau-Ponty outorga ao corpo certa autonomia, sem rejeitar a grande influência que os valores sociais exercem sobre as culturas do corpo (e dá como exemplo a aquisição dos hábitos motores e da sua determinação social).

Uma nova perspectiva que talvez possa aproximar, de certa forma, destas duas visões é a de Arthur Frank (1990, 1993) apresentada por Villaça e Góes (1998) e discutida posteriormente.

1.1.3.1 Proposta de uma “teoria analítica do corpo”

Segundo Villaça e Góes (1998, p. 42), Arthur Frank (1990, 1993), ao propor uma “teoria analítica do Corpo”, aponta que o mesmo “não é apenas um problema funcional para a sociedade, mas um problema para si mesmo” – “um problema de ação, e não de sistema”. Assim, o problema teórico é “mostrar como os sistemas sociais são construídos a partir das tarefas do corpo, o que permite, em seguida, entender como os corpos podem experienciar tais tarefas como impostas pelo sistema” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 42).

Assim, o corpo não está totalmente submetido a ordenamentos sociais, da mesma forma que não está à parte da sociedade onde está inserido. As “tarefas do corpo”, como denomina o autor, constroem os sistemas sociais, da mesma forma que estão sujeitas a eles.

Arthur Frank (apud VILLAÇA e GÓES, 1998, p.42) postula, então, que os corpos existem entre “discursos, instituições e corporeidade”:

1) Os “discursos” implicam no mapeamento cognitivo das possibilidades e limites do corpo, formando parâmetros normativos de como o corpo pode entender-se; 2) As “instituições”, por outro lado, têm uma especificidade no tempo e no espaço. Se um discurso é dito, é ato, uma instituição é um lugar onde alguém pode ir e que pode ou não ainda existir. “Há uma dependência entre discursos e instituições, pois eles as constituem e elas os modificam”; 3) “Os corpos emergem de outros corpos”, assim “a corporeidade dos corpos é a terceira instância a ser considerada”.

Nesta perspectiva, o corpo surge da “intersecção de um triângulo equilátero, cujos ângulos são as instituições, os discursos e a corporeidade”. Entendemos, assim, que há um “componente interno”, de acordo com os discursos (o que acreditamos que é possível através de nossos corpos), bem como uma “delimitação externa” (o que, de fato, é possível, a partir do poder institucional), permeados ainda pela relação com outros corpos, apontada como corporeidade.

Villaça e Góes (1998, p.43), nos apresentam também quatro questões que qualificam quatro estilos de comportamento corporal, identificadas por Arthur Frank: 1) “Controle *versus* contingência, ou seja, em que medida o corpo pode ser previsível, por meio da adoção de disciplinas; 2) “Desejo em oposição à falta”, que

significa que, para que a disciplina e o controle sejam mantidos, o sentido da falta deve ser consciente, “a falta justifica a subordinação que, por sua vez, reproduz a falta” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.44); 3) “Relação com os outros”, que pode ser “monádica” – consigo mesmo - ou “didática” – com os outros, sendo que o segundo tipo desdobra-se em “ação comunicativa ou de dominação do outro”; 4) “Relação consigo mesmo”, ou seja, associação ou dissociação do corpo com sua corporeidade (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.44).

Assim, de acordo com as categorias acima, o corpo se desdobra em: “corpo disciplinado, corpo narcísico, corpo dominador e corpo comunicativo” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.44). Mas, ressaltam Villaça e Góes (1998, p. 44), “O importante na determinação dos diferentes usos do corpo é que este seja analisado em ação, pois é diante das resistências que ele se torna mais consciente de si”.

Com relação ao desejo,

o corpo disciplinado se sente em falta, e, enquanto é submetido ao regime disciplinar, o corpo é capaz de reconhecer-se (por exemplo, o soldado se conhece em treinamento). [...] Para que a disciplina seja mantida, o sentido da falta precisa permanecer consciente, e um recurso para isso é o corpo disciplinado se colocar em alguma hierarquia à qual ele se subordina (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 46).

A propósito da relação com os outros, o corpo disciplinado é monádico (se isola) (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 46). Quanto à dimensão da relação consigo mesmo, o corpo disciplinado estaria num processo de dissociação, pois falar do corpo disciplinado é falar do corpo disciplinador (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 46).

Relembrando Foucault, Villaça e Góes (1998) reportam-se ao poder dominador na sua fase disciplinar e de como o mecanismo disciplinar caminha para o estabelecimento das instituições fechadas, formando uma sociedade disciplinar marcada pela “observação”. Tal característica, segundo os autores, se desdobra hoje em maneiras mais sutis de controle disseminadas, sobretudo, pela mídia que veicula os padrões corporais no campo médico, ético e estético.

Nesse ponto, eles dizem, é que as relações de poder se tornam mais complexas, e o corpo disciplinado e o disciplinador se unem pela mesma falta de autocontrole: “o primeiro quer submeter-se a uma ordem para se reconhecer, o

segundo, guiado pela mesma contingência, encontra seu equilíbrio no domínio do outro” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 49).

Continuando a apontar os “desdobramentos do corpo”, podemos ter, ainda, o “corpo narcísico”, também chamado “corpo espelhado” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.50). Em relação ao controle, esse uso corporal encontra sua previsibilidade refletindo-se no que o cerca, por meio do consumo; na relação com os outros, o corpo narcísico também é monádico, pois ele se abre ao mundo exterior, mas com objetivos ligados à sua auto-contemplação, através de uma assimilação dos objetos do mundo pelo corpo e vice-versa (VILLAÇA e GÓES, 1998).

O “corpo comunicativo”, diferente do corpo disciplinado, do corpo espelhado e do corpo dominador, que estariam “no nível da descrição empírica”, é mais ligado à prática, pois emerge na dança e performance, na prática da relação entre o corpo doente e quem o atende, por exemplo. (VILLAÇA e GÓES, 1998, p.51).

Percebemos com Arthur Frank (VILLAÇA e GÓES, 1998), bem como com Sant’Anna (2002) anteriormente, novas perspectivas quanto ao corpo, sua influência ou submissão em relação à sociedade e aos outros corpos, as quais procuraram contextualizá-lo à época em que vivemos. Ampliaremos estas reflexões, então, tentando entender por que esta época está sendo concebida como “século do corpo”.

1.2 Vivendo no “século do corpo”

Como visto, na história conhecida da humanidade, sempre houve diferentes valores, práticas, ciências, técnicas corporais, que se desenvolveram nas várias civilizações e que, apesar de espalharem valores sociais, estabeleceram um diversificado diálogo com as condições do envolvimento (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004). Mas, questionam os autores, se sempre existiu esse acervo de culturas do corpo, por que é que, então, o século XX é chamado “o século do corpo”?

Em primeiro lugar, os autores supracitados fazem necessário elucidar o que de fato quer dizer essa expressão que, segundo Stöer, Magalhães e Rodrigues

(2004, p. 32), “pode ser vista em duas dimensões: pela importância que o corpo assume enquanto objeto de estudo e pela assunção da consciência da importância dos valores e práticas corporais”.

Nunca se falou tanto do corpo, e não para negá-lo, mas para afirmá-lo. Isto porque “se antes se abatia sobre o corpo um discurso anticorpo, hoje se estaria constituindo um discurso do corpo, e se erigindo mesmo o corpo enquanto discurso” (KOFES, 1991, p 46).

Como colocam Villaça e Góes (1998, p. 29), “pensar no corpo hoje é pensar suas performances, seus limites, numa visão que o contemple como um dos elementos constitutivos do amplo universo semiótico, no qual se produzem as subjetividades”.

Ainda nesta perspectiva, o corpo revelou-se um objeto de estudo surpreendentemente rico tanto no nível disciplinar, como no multidisciplinar e transdisciplinar. Inicialmente, objeto exclusivo da Medicina, o corpo foi sendo progressivamente objeto de interesse de outras áreas disciplinares, como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Educação e muitas outras (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004).

Medina (1990, p. 68) coloca que, culturalmente, “o homem tem vários corpos”, dependendo de sua prática e do ângulo de análise em que pende sua reflexão. “O próprio saber médico-científico só muito raramente incursiona para além do meramente fisiológico e psicológico, demonstrando uma visão não só limitada, como também fragmentada e às vezes distorcida do corpo” (MEDINA, 1990, p. 68).

Para Villaça e Góes (1998, p. 76), a medicina e a biologia perderam o monopólio do objeto corpo em proveito das ciências humanas que “o revelam trabalhado pelo inconsciente, a sexualidade, a linguagem, atravessado pelo imaginário, pelo fantasmático e também construído pelo social, como produto de valores e crenças culturais”.

Dessa forma, Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 32), concluem que “o século do corpo deu, pois, a este valor de estudo ‘em si’” – mesmo com a consciência da sua realidade multidisciplinar – valor que hoje se ampliou muito para além da sua dimensão puramente funcional. E, segundo os autores acima, esse

estudo dos significados e das influências do corpo é designado como “corporeidade”.

Segundo Villaça e Góes (1998, p. 28), o corpo, então, que à época das narrativas legitimadoras ocupava o pólo negativo da dicotomia classificatória, agora “se libera e se inventa em discussões”, “em produções que reconfiguram os estatutos de real e irreal, privado e público, natureza e cultura”. E, à medida que se altera o paradigma que orientou a racionalidade moderna, quando o corpo humano era considerado uma exterioridade a ser controlada, ele assume, lado a lado com as mais variadas instâncias pessoais, interpessoais ou coletivas, seu papel na produção da subjetividade (VILLAÇA e GÓES, 1998).

Assim, conclui Medina (1990, p. 42), se concretamente somos um Corpo que estabelece relações, cultural e conceitualmente temos muitos corpos, podemos falar de um “corpo-biológico”, de um “corpo-orgânico”, de um “corpo-objeto”, de um “corpo-carnal”, de um “corpo-monumental”, de um “corpo-acrobático”, de um “corpo-erógeno ou libidinal”, de um “corpo-saudável”, de um “corpo-torturado”, de um “corpo-produtivo”, de um “corpo-fragmentado”, e assim por diante.

De acordo com Villaça e Góes (1998), à sociedade de produção, seguiu-se a do consumo, e nesta, a percepção do corpo foi dominada pela existência de uma vasta gama de imagens que propõem padrões de representação corporal. O universo neoliberal fomenta a produção da identidade de cada um via “mercantilização” (p. 47) do Corpo, pois, neste momento de espetacularização e consumo de imagens, a produção das identidades investe no indivíduo e em sua aparência.

Da mesma forma, Louro (2000) afirma que investimos muito nos corpos, pois, de acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas, e são, também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres.

Assim, através de muitos processos - cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos - inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação (LOURO, 2000).

Conseqüentemente, Louro (2000, p. 15) coloca que

treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas 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.

Além disso, segundo Villaça e Góes (1998, p. 30), o novo espectro global de fluxos, redes e imagens é destinado a controlar, sobretudo, o cidadão consumidor, através da produção incessante de serviços e desejos e, assim, o que se percebe é “uma leitura do corpo como construção narcísico-hedonista, disciplinado pelas regras da estetização geral da sociedade pós-industrial, o que pode incidir numa versão redutora do papel do corpo”.

Corrêa (2004) chama a atenção para o fato de que Estado e comunicação, tomados como modelos, não são problematizados e, através das produções de discursos, ocorre a manutenção desses modelos. Assim, de acordo com o autor, a sujeição às leis e às normas que caracteriza a máquina estatal, e a imobilização do corpo, efeitos das estratégias comunicacionais, continuam mantidos.

Villaça e Góes (1998, p. 84) apontam diferentes proposições, referentes às reações diante do “diálogo homem/máquina”. Sérgio Augusto (1997), em *O Globo*, que ridiculariza o contato virtual como “masturbação tecnológica”, bem como Márcio Tavares d’Amaral (1996) no *Jornal do Brasil* coloca que na sociedade computacional a noção de sujeito é simplesmente fragmentada. Já para Pierre Lèvy, o virtual não se opõe ao real, e a virtualização coloca em causa a identidade clássica pensada com auxílio de definições, determinações, exclusões e inclusões, é heterogênesse, processo de acolhimento da alteridade.

Segundo Villaça e Góes (1998, p. 86), essa visão coincide, em certa medida, com a de Frederico Casalegno, o qual coloca o corpo virtual como desmaterializado, enfatizando a possibilidade de habitarmos mundos fantásticos, ultrapassar limites e, sendo que assim, o mundo virtual permite assumir diferentes papéis e identidades.

De acordo com Skliar (2003, p. 77), o mundo globalizado é a imagem de um “ciberespaço”, um espaço que suprime todo traço do tempo e anula sua própria espacialidade. Assim, neste mundo, a produtividade faz mudar essencialmente nossa pergunta sobre a existência “ser ou não ser?” pela pergunta sobre a

interconectividade “estar ou não estar conectado?”. A experiência humana é “uma forma de narrar ciberneticamente nossas subjetividades, de viver em uma nova fronteira que já não pode separar a máquina do humano, o real do virtual, uma fronteira que se ergue para ser/sentir-nos/perceber-nos/fabricar-nos/confundir-nos como ciborgues” (p. 77).

Assim, complementa Skliar (2003), a separação, o controle, o domínio sobre a tecnologia se transformou numa transfiguração, numa redefinição sobre o humano e sobre o não-humano. Por um lado, tem-se a aproximação analógica do ciberespaço com a idéia cristã de um certo Paraíso (o ideal, como diz Margaret Wertheim, de estar “além, por cima” de um mundo material) e, por outro lado, existe a desumanização do corpo e sua “sobretecnologização” (SKLIAR, 2003, p. 78).

Para Skliar (2003, p. 78), o mundo “*ponto.com*” e suas “*nets*” se autoproclamam como movimentos de vanguarda, como supostas gangues que vigiam os olhares daqueles poucos que ainda não se esforçam para entrar no “Paraíso do ciberespaço”. Nesta perspectiva, entendemos que, mesmo em países subdesenvolvidos onde apenas uma minoria têm amplo acesso ao “*mondo.ponto.com*”, não se escapam estratégias de controle, pois é com grande facilidade que são obtidas informações de qualquer indivíduo.

Dessa forma, segundo Eubanks (apud VILLAÇA e GÓES, 1998), o período pós-moderno e cibernético da tecnologia das comunicações e da visualização em que vivemos “torna permeáveis as fronteiras dos antigos sistemas e as margens de nossa cultura, resultando no interesse em definir os limites do corpo físico e do corpo social”. De acordo com os autores citados, isso faz com que as relações binárias “mente/Corpo”, “cultura/Corpo” e “cultura/natureza” sejam abaladas, exigindo novas acomodações ou quebra das antigas categorias de identidade e alteridade.

Identidade e alteridade, assim como deficiência e diferença, entretanto, são termos que nos obrigam a maiores elucidações, para, então, podermos inseri-los nas discussões pertinentes ao Corpo. Esse assunto, no cerne das discussões relacionadas à Educação Inclusiva, será abordado novamente, no capítulo II.

1.3 Problematizando o corpo na escola

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 72), “as escolas são microcosmos da sociedade”, uma vez que elas “espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros”. E, para os autores, as escolas devem, por isso, assumir as responsabilidades de melhorar as condições sociais negativas.

Se queremos que a sociedade seja um lugar onde um grupo cada vez mais diversificado de pessoas se relaciona, onde todas as pessoas sejam valorizadas como colaboradores para o bem comum [...] então as escolas devem refletir esses valores, proporcionando ambientes em que tais valores sejam moldados por adultos e por alunos, e em que as próprias estruturas, práticas de ensino e os currículos reflitam e exemplifiquem esses mesmos valores (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 72).

Além disso, Corrêa (2004, p. 23) afirma que a experiência escolar “antes de ser uma realidade consciente, transformável em palavras, é uma realidade do corpo”.

[...] 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).

Louro (2000), então, nos chama a atenção para o “corpo escolarizado”, que é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos.

Este corpo escolarizado, assim, pode ser considerado como um “corpo disciplinado pela escola” (LOURO, 2000, p. 21), pois é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala, concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Para o autor citado, “Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas” (2000, p. 21).

De acordo com Corrêa (2004, p. 11), “nas escolas acontece o mais extenso exercício compulsório de imobilização do corpo em situações de comunicação”, pois, se a informação transita, o mesmo não se pode dizer dos que estão se comunicando, já que o exercício de aprendizagem em situações de comunicação implica exercício de imobilização, como “uma espécie de atletismo, de preparação cuidadosa, para fazer parar o corpo e o pensamento”.

A comunicação ligada à escola, segundo Corrêa (2004, p. 39),

é uma comunicação tomada como exercício físico na medida em que pressupõe o seqüestro do corpo dentro da escola e a sua transformação, por meio de um exercício constante, em alguma coisa que é modelada e adaptável à situação de comunicação.

Assim, o corpo se adapta a funcionar menos, pois algumas partes são ativadas (visualmente, auditivamente e oralmente) enquanto outras são desativadas completamente, como diz Corrêa (2004, p. 39), “do pescoço para baixo uma imobilidade total”.

Assim como Sant’Anna (2004), já abordada anteriormente, Corrêa (2004) se remete a Deleuze e suas “sociedades de controle”, onde há a implantação de novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. No caso, em relação à disciplina, há uma mudança de intensidade no exercício do poder. A disciplina é exercida sobre os alunos em uma sala de aula, sobre os operários em uma fábrica, os doentes em uma ala do hospital, os presos em uma penitenciária (CORRÊA, 2004). Como disciplina, Corrêa (2004), destaca a adaptação dos corpos a eficientes equipamentos de imobilização tais como carteiras escolares (em torno de quatro horas diárias), bancos de automóveis, salas de cinema, em frente à televisão e ao computador, caracterizados pela capacidade de imobilização dos corpos.

“O confinamento das situações de comunicação ao espectro de variações possíveis da consciência [...] faz a adaptação mais efetiva e pífida de cada um ao abismo indiferenciado do mesmo” (CORRÊA, 2004, p. 224).

Para Corrêa (2004, p. 226), então, a descontinuidade que marca as estratégias educacionais é “basicamente tecnológica, do ponto de vista da ampliação em escala global do alcance dos efeitos que produz”.

Como já colocado por Foucault (1999), Corrêa (2004) reforça que as instituições família, escola e trabalho têm uma relação de interdependência muito importante para a garantia dos efeitos disciplinares que a escola, especialmente, consegue produzir, ao atuar individualmente sobre cada corpo a ela confiado e, simultaneamente, sobre o corpo social, mais precisamente o corpo da nação. “Quem é educado em uma família, depois na escola e depois assume um posto de trabalho, deu todas as provas necessárias de sua normalidade, de sua adequação à vida cidadã, de sua funcionalidade e utilidade no corpo social” (CORRÊA, 2004, p. 63).

De acordo com Corrêa (2004, p. 227), “a invenção de canais de comunicação no corpo” – privilegiados olhos, ouvidos e boca – por onde flui o pensamento, “e a intensidade da ocupação destes canais por um fluxo constante e veloz de mensagens” são o que de novo nos oferece, em termos pedagógicos, a “era do controle”.

“A comunicação consiste na nova tecnologia para o tratamento das feras” (CORRÊA, 2004, p. 227). E continua o autor, afirmando que o movimento da informação nas situações de comunicação “excita nossos canais de informação” (p. 227), ao mesmo tempo que “amortece o resto do corpo” distribuindo, no corpo, excitação e morte (p. 230).

Mesmo não pretendendo atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva, Louro (2000, p. 21) reconhece que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

Corrêa (2004, p. 228) alerta para o fato de que o acoplamento da escola, e sua matriz disciplinar - com as tecnologias de comunicação, ou de controle – “é o passo decisivo da instauração da era do controle”. Segundo este autor,

é daí que toma forma nosso corpo habituado à imobilidade, nossa fala moldada pelas mensagens escritas (informes), nossa cultura que é boa para todos (multiculturalismo), nossa ignorância que deve ser combatida pela aprendizagem constante nosso hábito de submetermos-nos a instruções programadas em alta velocidade, de que desfrutamos frente aos computadores pessoais: as novas máquinas de governar. [...] Reitero que sem a escola não teríamos sequer um corpo para o controle (CORRÊA, 2004, p. 228).

“O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o Corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2000, p. 115).

Para Louro (2000) passar ou não pela escola é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

1.3.1 O professor e seu corpo

Se partirmos da concepção de que “o corpo é linguagem” (DENIS-STRUIF, 1995) e que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 38), podemos concluir que a corporalidade, tanto de professores como de alunos, é também uma forma de dialogicidade e, conseqüentemente, de inteligibilidade.

A educação escolar, segundo Louro (1997), implica processos de construção, de produção de sujeitos, nos quais as aprendizagens corporais são interligadas aos processos de socialização, de formação e de escolarização que ocorreram (e continuam ocorrendo) ao longo das nossas vidas.

Como afirma Schwengber (2004, p. 74), “as práticas escolares são tomadas como teias, em que aprendemos, nos prendemos, somos presas e das quais, por vezes, também nos soltamos”.

A expressão corporal do professor em sua ação pedagógica exerce um importante papel não só na aprendizagem dos alunos, mas também na sua produção de significados e na sua constituição como sujeitos. A matriz pedagógica fundante que faz parte de nossa condição humana é querer, ter necessidade de aprender observando e imitando os outros (ARROYO, 2001). A observação do aluno em relação ao seu professor, por si só, já se constitui como um ato educativo.

Segundo Denis-Struif (1995), o corpo se expressa com a ajuda de nossos músculos, pela postura, pelo gesto e pela mímica e mesmo se a expressão for inibida, o sistema neuromuscular é ativado da cabeça às mãos e aos pés. Assim,

pensamentos e emoções acionam grupos musculares, ou seja, a linguagem corporal e o comportamento são designados em associação com o sistema muscular que concretiza a mensagem.

Mais uma vez, então, destacamos a complexidade do professor enquanto ser humano, dotado de emoções e sentimentos que, às vezes, e até imperceptivelmente, podem ser exteriorizados pelo seu corpo.

Schwengber (2004) realizou um estudo relacionando a corporalidade com a prática de professores, procurando problematizar como pedagogas foram constituídas como “corpos aprendizes”, e como constituem e marcam os corpos de seus alunos e alunas – na licenciatura -, sendo que, para a autora, as professoras podem criar condições para pensar a historicidade desses corpos. Percebeu-se, então, uma dificuldade “em sentirem-se à vontade com o seu corpo”, uma espécie de angústia que traduz o gosto amargo das experiências passadas, constituídas por significados, tais como “vergonha do próprio corpo” (p. 77 e 78) e muitas das pedagogas afirmam que foram educadas sob o signo do medo de tocar no próprio corpo, o que fez com que acabassem por silenciarem diante dos seus próprios corpos.

O estudo acima propôs, então, que se problematizem os conteúdos das aprendizagens corporais, o que seria, segundo Meyer (2002, p. 78),

uma saída inteligente para não ficarmos atreladas aos conflitos íntimos que, no passado [...] se inscreveram no corpo e na ‘alma’, além do fato de que compreender como foram posicionados os nossos processos de aprendizagens corporais [...] é investimento fundamental na formação de professoras.

E Schwengber (2004, p. 79), por fim, questiona-se: “hoje, na condição de professora, que marcas ajudo a inscrever nos corpos que aprendem?”.

A presença do professor na sala de aula, segundo Freire (1996, p. 65), é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos e, além disso, ele conclui que “o pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala”.

Essa ausência, por sua vez, pode não significar falta de presença, mas uma presença insignificante, descomprometida, desinteressada. E o educador, por mais

que esteja “presente” na sala de aula, pode fazer sua ausência ser sentida justamente pela sua falta de “envolvimento corporal”. Assim, a forma como o professor se expressa corporalmente diante do aluno – e se realmente ele se expressa, ou se esconde atrás de uma mesa e livros – também denota o seu envolvimento com o ensinar.

Quando Freire (1996, p. 41) fala-nos da importância do professor em “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador”, quer dizer que o fazemos na ação, em nossa postura, em nosso movimento, não só em nossas palavras.

É importante salientar, entretanto, não só o movimento, mas o valor da mobilização. Na prática pedagógica, segundo Freire (1996, p.45), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança [...]”.

O uso do corpo pelo professor, então, não se resume em gesticular, mas em fazer dele um instrumento de sensação, de percepção e de expressão – uma expressão ativa, crítica, mobilizadora, como diz Freire (1996, p. 94) “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

O mesmo autor, referindo-se também a essas possibilidades de ação, diz:

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a **solidariedade entre mente e mãos**, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o **corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos**³ (FREIRE, 1996, p. 51).

Conforme nos diz Denis-Struif (1995, p.13), “o *corpo oferece meios e caminhos* [...] excepcionais, em especial quando a palavra está ausente, é inadequada, desadaptada ou viciada”.

³ Grifos nossos.

Freire (1996), mesmo descrevendo esta atitude corporal como uma metáfora, soube exemplificar muito bem como é estar disponível a realizar esta “escuta” aos seus alunos:

Atitude correta de quem se encontra em permanente **disponibilidade a tocar e a ser tocado**, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, **aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa**. É na minha disponibilidade permanente à vida que **me entrego, de corpo inteiro** [...] (FREIRE, 1996, p. 134).

Não podemos deixar de problematizar o nosso corpo, e identificar como muitas vezes procuramos excluí-lo de nossas atitudes enquanto professor, sem que nos perguntemos por que, de fato, é tão difícil assumir a própria presença corporal e, além disso, por que é tão difícil perceber a presença corporal do aluno?

Por muitos profissionais, o movimento em sala de aula não é visto como positivo, bem pelo contrário: denota desordem, falta de autoridade do professor, indisciplina. A aproximação entre colegas, ainda, pode ser um indicativo de relação amorosa ou sexual, e por isso tem seu banimento indiscutível “nas melhores escolas”. Schwengber (2004, p. 82) lança-nos também o questionamento: “por que essas linguagens (linguagens da nossa corporalidade – a sensualidade, a sexualidade) incomodam e perturbam tanto a ordem das (e nas) práticas escolares?”.

Hooks (2000, p. 14 e 115) coloca:

Ninguém me falara sobre o Corpo em relação à situação de ensino, [...] o que se faz com o Corpo em sala de aula?. [...] Ao tentar recordar os corpos de meus professores e professoras, eu me sinto incapaz de lembrar deles. Eu ouço vozes, lembro de detalhes fragmentados, mas muito pouco de corpos inteiros.

Ignorar que é o corpo que nos permite as vivências necessárias para a organização das estruturas mentais e que movimento, muito distante de “mau comportamento”, pode significar aprendizagem, também às vezes é conveniente, para manter os alunos “sob controle”.

Segundo Corrêa (2004, p. 23), “a experiência escolar, [...] antes de ser uma realidade consciente, transformável em palavras, é uma realidade do corpo”. Dowling (apud SCHWENGBER, 2004, p. 82) também diz que “corpos que encolhem são cérebros que encolhem”. Assim, um “exercício de imobilização” como diz Corrêa (2004), que é feito mantendo-se os alunos estáticos sob o regime das rotinas escolares, não só atua sobre os corpos, mas também sobre as mentes.

Neste viés, é inevitável remeter-se a Foucault (2002, p. 22), dizendo que,

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 (1998) afirma ser o corpo inteiramente marcado de história e que a história é o que vai arranhando o corpo. Assim, define-se o “corpo dócil” de Foucault (1989, p. 126) como “[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. O corpo é tido, então, como modelável, treinável, obediente, manipulável e hábil, já que o mesmo está submetido a poderes, limitações, proibições e obrigações.

Conforme Pimenta (2005, p. 22),

o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores do conhecimento [...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Constata-se, mais uma vez, a responsabilidade do professor, que tanto pode reforçar as práticas imobilizadoras, exigindo de seu aluno a acomodação desejada para que se perpetue este “poder sobre os seus corpos”, ou pode optar por uma prática mobilizadora, instigadora de movimento e de ação.

CAPÍTULO II

A DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONDIÇÕES LEGAIS E CONDIÇÕES REAIS PARA A INCLUSÃO DO CORPO

2.1 Problematicando o corpo do “outro”...

De acordo com Skliar (2003), possuímos - ou nos estão disponíveis, ou nos são impostas - certas narrativas e metanarrativas do mundo, referentes à cultura, às comunidades, aos sujeitos, à educação, à língua, às identidades, etc., as quais são, na maioria das vezes, contraditórias, divergentes e ambíguas. Mesmo assim, diz o autor, cada uma dessas narrativas nos concede um mecanismo de olhar, ou melhor, nos chama para olhar o mundo em formas representacionais diversas.

Skliar (2003, p. 70) traz, então, uma definição de representação de acordo com a perspectiva de uma das correntes mais difundidas dos “Estudos Culturais”, em que “a representação é entendida como prática de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados que nos posicionam como sujeitos”.

Se voltarmos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*⁴ (SKLIAR, 2003, p. 71).

⁴ Grifo do autor.

Também Louro (2000) chama-nos atenção para o fato de que diversas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais.

Algumas delas, contudo,

ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a⁵ realidade. [...] as formas como elas se representam e são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder (LOURO, 2000, p.16).

Skliar (2003) explica terminologicamente à questão da “deficiência”, pois para muitas pessoas tais expressões constituem uma ação politicamente incorreta, o que não é o seu caso. Para o autor, esses termos foram utilizados com objetivo de evidenciar ou tornar visível o problema e a discussão, em torno dos significados e sentidos culturais.

Ao mencionar as palavras “deficiente” e “deficiência”, o autor diz não estar se referindo aos indivíduos concretos, mas a uma das representações dominantes que circulam sobre eles. Por outro lado, diz ele, “alteridade deficiente” é uma expressão que remete não ao indivíduo ou ao grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como “outro”.

“Diferente” do latim tem-se “*dis*”, como divisão e/ou como negação e “*ferre*”, que significa “levar com violência, arrastar: o outro diferente, que é arrastado a partir de uma identidade original e localizado como seu oposto, negativo” (SKLIAR, 2003, p. 61).

Baudrillard e Guillaume apud Skliar (2003, p.61) explicam a “alteridade radical” : “Em todo outro existe o próximo – esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical, (in) assimilável, incompreensível e inclusive impensável”. E Skliar (2003, p. 26) completa: “a mesma dualidade apontada (outro próximo - outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós”.

⁵ Grifo da autora.

De acordo com Skliar (2003), há uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente ativo de articulação; o outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode interferir nos jogos de imagens estabelecidos *a priori*. Na mesma direção do discurso colonial, diz o autor, a lógica binária é uma forma de distribuição desigual do poder entre dois termos de uma oposição: o outro da oposição binária não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, sua expressão negativa, como sendo necessitada de uma correção normalizadora.

O outro é aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e que nunca seremos, o outro está maleficamente fora de nós mesmos, o outro funciona como o depositário de todos os males, o portador das falhas sociais. Somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e aspirações (SKLIAR, 2003). Ainda, segundo o autor, esse tipo de pensamento supõe, entre outras coisas, que a deficiência é do deficiente.

Além disso, a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa própria identidade e a reforça ainda mais. Precisamos deles (dos outros, dos deficientes), basicamente, conforme uma intervenção que nos reposicione no lugar de partida para nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, “o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro” (SKLIAR, 2003, p. 121).

Assim, por exemplo, “o deficiente restitui ao *eu mesmo* seu não-ser-deficiente e também o constitui em relação às suas amplas margens (também inventadas, naturalmente) de normalidade” (SKLIAR, 2003, p. 120).

Portanto, não existe algo assim como o “deficiente” ou a “deficiência”: existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma; existe a fabricação da deficiência; e existe um outro antagônico e diferente, “cujo corpo, cuja mente, cuja língua não só refogue da norma, como bem quer, mas que ao fazê-lo deixa de referir-se à norma [...]” (SKLIAR, 2003, p.168).

Como afirma Louro (2000, p. 15), é fácil concluir que “nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de

diferenças”. Segundo a autora, tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. “O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos” (LOURO, 2000, p. 15).

De modo mais amplo, conclui Louro (2000, p. 15),

as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

Skliar (2003) salienta que existe uma concepção liberal que nos obriga a olhar a norma como algo que sempre esteve ali: “sempre” no sentido de que a mesmidade parece ser a dona de um desejo tão natural quanto milenário de ser comparado.

Dessa forma, segundo Skliar (2003, p. 188), é por “eleger uma identidade específica, torná-la desejável, única, convertê-la em *a identidade*⁶” que a norma é a supressão das identidades refratárias, incômodas, inomináveis; por isso, também, a alteridade deficiente acaba por ser a identidade deficiente, patológica, negativa; e, mais uma vez, é por isso, que não há diferença na deficiência, mas sim corpos incompletos, fragmentados, desumanos, absurdos.

No entanto, é como nos diz esse mesmo autor:

fala-se da invenção do sujeito, e não do sujeito, fala-se da fabricação de um corpo, e não do corpo. [...] o que é mais representativo da condição humana que o(s) corpo(s), suas temporalidades e espacialidades?; por que o corpo, por que os corpos – em suas diferentes *versões* e construções – não se podem transformar e ser, então, uma questão central da compreensão dessa condição?; por que não pode ser crucial indagar as formas sobre como os corpos, em suas variações, foram e são normalizados, anormalizados, metaforizados, formados e deformados, tratados e maltratados, vigiados, silenciados, aprisionados, excluídos e incluídos etc.? (SKLIAR, 2003, p.166).

Para Louro (2000, p.14), “nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade”. Segundo a mesma autora, o Corpo parece ser

⁶ Grifo do autor.

inequívoco, evidente por si, o que faz com que esperamos que o Corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância. Aparentemente, deduz-se uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. “Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados” (p. 14).

Como a civilização ocidental se desenvolveu a partir da dicotomia do mesmo e do diferente, para lidar com a multiplicidade de culturas, procurou-se uma verdade transcendental, garantindo uma epistemologia fundada nos princípios de perfeição, estabilidade, permanência, unidade e racionalidade, construindo-se um corpo ideal em oposição de um corpo monstruoso (VILLAÇA e GÓES, 1998). Como dizem estes autores, para o moderno é o outro que precisa ser excluído, para poder manter seus limites; o outro é o que ameaça pela sua diferença e deve ser nomeado como tal.

De acordo com Skliar (2003), as revisões de Galton⁷ produziram dispersões e disseminações nas representações, nos discursos e nas práticas sobre o normal e o anormal, as quais seriam: a) a tentativa de redefinir o conceito de ideal, traduzindo-o inexplicavelmente para normal em relação à população geral; b) o fato de que a aplicação da idéia de norma ao corpo humano criou por sua vez a idéia de desvio ou de corpo desviado; c) essa idéia de norma originou outra idéia necessária, a de uma variação normal do corpo através de uma guia estrita da forma que o corpo deveria ser.

E, como diz Skliar (2003), quando uma determinada cultura sugere uma forma ideal de corpo – de corpo divino -, todos os sujeitos, sem exceção, permanecem ao redor desse ideal.

O conceito da norma, entretanto, é diferente de ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria, de alguma forma, ser parte dela, estar nela contida, de

⁷ Galton revisou a curva de Gauss ou curva de Bell – através da representação gráfica da superioridade de um traço desejado em particular -, a qual podia fixar, por meio de um artifício matemático, as características normais do homem, e também as características que se desviam da norma. A estatística de Galton não pode ser considerada responsável pela criação da eugenesia, mas precisou dela. [...] existe uma relação simbiótica entre a ciência estatística e a eugenesia, pois ambas oferecem à sociedade o conceito de norma, particularmente a idéia do corpo normal, e criam, portanto, a idéia do corpo anormal (MACKENZIE apud SKLIAR, p. 181, 2003).

qualquer maneira. Se o ideal determinava mundos e pessoas não-ideais, senão grotescas (isto é, humanas), a norma traduz com rapidez o grotesco em deficiência, corpos humanos em deficientes, o mundo em anomalia, em uma espacialidade e uma temporalidade somente desviante (SKLIAR, 2003).

Assim, concluem Villaça e Góes (1998), na modernidade, uma política de identidade e diferença garante as margens de segurança e perigo - o diferente precisa ser colocado fora das fronteiras: negros, estrangeiros, animais, classes inferiores, doentes e mulheres – porque são corpos considerados ameaças à norma, significantes transgressores.

Mas, de acordo com Skliar (2003), com a modernidade, inaugura-se não só um tempo de fabricação da alteridade deficiente, como também a era da produção do Outro em geral. Para ele,

o outro foi alterizado e sua alteridade foi examinada sob a lupa de um processo estatístico e eugenésico, matemático e moral, físico e social; grande parte de seu corpo ficou pulverizada, anatomizada, desumanizada (SKLIAR, 2003, p.186).

“O outro foi o outro de uma norma da mesmidade e a norma que, por ser colonial, estabeleceu discursos e práticas, espacialidades e temporalidades, que determinaram a produção de um outro deficiente, de um outro anormal” (SKLIAR, 2003, p.186).

Dessa forma, de acordo com Skliar (2003), a representação colonial do outro é sua infantilização, sua normalização, sua estereotipia, sua medicalização, sua institucionalização e sua separação institucional, sua regulação por meio da caridade e da beneficência, seu ser somente objeto de curiosidade científica, seu ser somente o segundo termo (negativo) da oposição da lógica binária; a destruição de seus corpos, a separação de seus corpos, a mutilação de seus corpos, a cisão de seus corpos. E a invenção maléfica do outro deficiente criou o significado e a norma do “falar bem, aprender bem, atender bem, representar-se bem, ler e escrever bem, inscrever-se bem no Corpo” (SKLIAR, 2003, p. 193).

Também Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004) dizem haver tipos de exclusão que encontram a sua razão principal no corpo: pelo corpo passaram, e passam as marcas que determinaram a categorização e a valorização desigual das pessoas.

“No corpo não só seguiram e reproduziram os caminhos da exclusão, mas também foram criadas formas particulares, por vezes discretas e capciosas, de exclusão” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 33), e uma destas formas vem, certamente, em decorrência do “Corpo deficiente”.

“As marcas da deficiência encontram-se presentes no Corpo” (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 47), pois é o corpo que, por sua imobilidade, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controle, descontrole, integridade, amputação, forma, expressão não-verbal, etc. anuncia o que podíamos designar como uma deficiência.

Para Carvalho (1998, p. 102), sob o aspecto da aparência física e das características psicológicas, todos concordamos quanto à existência de diferenças inter-individuais. Como convivemos com esse fato, geralmente essas diferenças não despertam nossa atenção, passando como que despercebidas. Mas, conclui a autora, aquelas resultantes de deficiências como a mental, as sensoriais e as físicas, por que têm maior visibilidade, destacam-se e despertam sentimentos variados entre os outros ditos normais.

Podemos dizer, então, segundo Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004), que o corpo é um lugar primordial da deficiência, e é nele que se alicerça a avaliação que conduz à exclusão. Os autores ainda apontam três razões principais para tal:

Em primeiro lugar, por se considerar que a deficiência é uma condição imutável uma “tragédia pessoal” que não é possível melhorar: a visibilidade da deficiência origina também uma ingenuidade de análise que leva as pessoas a crerem que, pelo fato de a deficiência não se poder “curar”, ela resulta numa condição inalterável e solicitando uma intervenção de tipo assistencial, caritativo ou ocupacional (é o que está presente no chamado “modelo médico”, o qual via a deficiência como um defeito da própria pessoa, situando nela todos os esforços de “recuperação” ou de “reabilitação”).

De acordo com Jhonstone apud Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004), a análise da deficiência com base num modelo social que, ao contrário do modelo médico, reconhece que a deficiência é causada pelas barreiras sociais e estruturais criadas pela sociedade e sabe da necessidade de participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões sobre si próprias. Este modelo social da

deficiência encontra-se muitas vezes articulado, na ação e na teorização, como modelo afirmativo.

O modelo afirmativo “ênfatisa uma perspectiva não-dramática da deficiência, realçando as identidades sociais positivas tanto individuais como coletivas, baseadas em eventuais benefícios do estilo de vida e da experiência de vida de ser deficiente” (SWAIN e FRENCH, apud STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 47).

O corpo como lugar da deficiência, em segundo lugar, confirma-se pelo fato de não se reconhecer às pessoas com deficiência, autonomia e cidadania. Contra esta perspectiva paternalista, desenvolveu-se o chamado modelo de direitos que, ao consagrar na legislação os direitos da pessoa com condições de deficiência e ao prever sanções para qualquer ato discriminatório, muda o eixo da relação do nível da “boa-vontade” para o nível das suas obrigações constitucionais e legais. A pessoa com condições de deficiência é assim reconhecida como uma pessoa com autonomia, com direito a participar das decisões e políticas e cujos direitos de cidadania são invioláveis (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004).

A terceira razão para a exclusão de pessoas com deficiência relaciona-se a atitudes em que se encaram as pessoas com condições de deficiência como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade. O desenvolvimento de programas de formação e integração profissional, a utilização sistemática de tecnologias de apoio e o inerente sucesso de processos de autonomia profissional são a comprovação de que é um erro perspectivar quem tem condições de deficiência como um eterno devedor, como consumidor de subsídios ou como cidadão improdutivo. A exclusão social com base no “corpo deficiente”, concluem os autores, é assim uma forma ingênua e pouco sociológica de considerar a deficiência imutável, e pessoas com condições de deficiência permanentemente dependentes e improdutivas (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 48).

Entretanto, para Skliar (2003), o fato de falar infinitamente sobre a existência natural das normas – psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, psiquiátricas, institucionais etc.-, não nos permitiu entender absolutamente nada sobre o *corpo deficiente*⁸. E, para o autor, o que é ainda pior: de tanto nos concentrar nas normas,

⁸ Grifo do autor.

não pudemos nem mesmo ver ali um corpo, nem suas sexualidades, gêneros, raças, idades, gerações, religiões, classes sociais etc.

De acordo com Skliar (2003, p. 169),

ao falar das normas e da alteridade deficiente, anormal, não estamos sequer mencionando aquilo que deveria ser colocado sob suspeita em primeiro lugar: a questão do *corpo normal*⁹ [...] Normalidade e corpo normal, esse é o problema.

É para nós proposta a reflexão, então, do que entendemos como “corpo normal”, pois antes de enquadrarmos o corpo do outro dentro dos parâmetros de normalidade, seria preciso questionarmos quais são estes parâmetros, e quem os estabelece (e por quê).

2.1.1 Corpo e identidade: possibilidades de inclusão/exclusão

Falando do “espaço do outro”, Skliar (2003) aponta a relação exclusão/inclusão como um das mais típicas representações espaciais e territoriais, a partir da qual foi organizada uma pressão sistemática para organizar o mundo.

Notamos, então, que por estarem diretamente relacionadas, torna-se muito difícil - senão impossível - falar de inclusão sem falar de exclusão.

Segundo Skliar (2003), o binômio “exclusão/inclusão” não é original nem recente, ainda que se pretenda introduzi-lo hoje sob um novo rosto, político, cultural e/ou educativo.

Já Foucault (1999) havia analisado a genealogia dos processos de exclusão e inclusão dos indivíduos na Idade Média, os quais ocorriam a partir de medidas tomadas em relação aos leprosos e aos doentes acometidos pela peste. Neste caso, aos leprosos era dirigido um poder punitivo, negativo e marginalizador, e sobre os doentes acometidos pela peste se exercia o poder do conhecimento, do exame, do cuidado.

⁹ Grifo do autor.

Assim, para Skliar (2003) existem pelo menos quatro problemas que deveríamos analisar mais detalhadamente: O que é a exclusão? De quem é a exclusão? Quem é o sujeito outro da exclusão? Existe o contrário, o oposto, o inverso – e necessariamente *positivo* – da exclusão?

Skliar (2003) aponta a existência de três mecanismos arquetípicos na construção e na produção da exclusão, assinalados por Robert Castel: por aniquilamento (o massacre, o genocídio, a matança do outro), a exclusão por separação institucional (o afastar o outro, a distância do outro, o olhar tenso e vigilante da mesmidade sobre a distância) e a exclusão através da inclusão (uma aproximação somente momentânea do outro que logo resultará, isto é, será traduzida, será compreendida e será praticada mais cedo ou mais tarde, como seu aniquilamento ou sua separação).

De acordo com Skliar (2003, p.88), ainda, a exclusão apresenta-se como uma dupla fórmula perversa, através da “mercadologização do outro” – em que a responsabilidade/irresponsabilidade do indivíduo se refere exclusivamente à sua relação com o mercado (capitais, propriedades, objetos) - e sua “dessubjetivação” - nomeado como indivíduo como corpo anômalo e amorfo, sem outras identidades.

Carvalho (1998) diz que precisamos considerar que as características orgânicas mais se destacam (e se agravam), em contextos de privação de recursos de toda ordem. Sob essas condições, segundo a autora, as pessoas com deficiência ficam em situação de desvantagem, não apenas pelas limitações que lhes são impostas, pelas deficiências de que são portadoras, mas pelo nível de expectativa da sociedade quanto à sua capacidade produtiva de bens de consumo (tal como convém ao mundo do Capital, com seu culto ao lucro).

Isto porque, de acordo com o citado autor, imagina-se, erroneamente, que pessoas portadoras de deficiência são incapazes e pouco produtivas, usuárias eternas de serviços assistenciais. Engendram-se, assim, os “estigmas e estereótipos que discriminam e marginalizam, colocando os deficientes como pessoas atípicas”, numa dimensão de “alteridade comprometida pela capacidade representacional de um determinado sujeito psicológico, dito normal, inserido numa determinada cultura que privilegia a norma” (CARVALHO, 1998, 102).

Skliar (2003, p. 85) aponta, entretanto, que:

a insistência em considerar a exclusão um problema essencialmente econômico faz com que sua centralidade, suas extensões, suas implicações e seus efeitos para com o mundo social resultem num emaranhado pouco ou nada claro para analisar.

Já para Carvalho (2004, p. 48):

A cada dia, vamos tomando consciência de que os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e, também, de determinados fatores constitutivos da sociedade.

Segundo Skliar (2003, p. 89), começou-se a “praticar um jogo bem diferente nas ciências sociais e humanas, tendendo para a subcategorização”, em que a exclusão podia ser identificada, delimitada, purificada e inclusive autorizada, pois, além dos “excluídos de sempre” (imigrantes, mulheres, pobres, deficientes, gays e lésbicas, etc.), “foram sendo agregadas outras listas para que todos tivessem à disposição seu próprio fragmento e/ou parcela de exclusão”, de acordo com a “produção e invenção na exclusão da alteridade”.

O autor ainda afirma que, “toda nova categorização, por mais refinada ou diferente que seja ou aparente, parece nos conduzir para representações idênticas da exclusão e dos excluídos” (SKLIAR, 2003, p. 90). O autor explica que, em primeiro lugar, já não há uma dimensão econômica pura, mas outra semelhante, de caráter tecnológico-econômico; em segundo lugar, continua existindo uma exclusão fundamentalmente maciça ao redor das questões sexuais, de raça, de gênero, da normalidade do corpo e de suas idades etc.; em terceiro lugar, não existe uma exclusão que pareça deter-se em um determinado ponto - ainda que toda exclusão acredite identificar sua vítima quanto ao seu atributo mais sensível -, ninguém é, apesar das aparências, simultaneamente, transversalmente excluído; e, por último, a exclusão continua sendo do/o sujeito outro: a exclusão da mulher é sua sexualidade e seu gênero; a do negro, sua negritude; a do deficiente, sua deficiência; a dos homossexuais, sua opção sexual; e assim sucessivamente.

Como diz Carvalho (1998, p. 101), a questão das diferenças entre as pessoas e das desigualdades delas resultantes não se restringe, apenas, às suas

características individuais, “ela é bem mais complexa, pois envolve a cultura e as condições em que vivem, segundo as regiões geográficas, países e continentes”.

E talvez seja por isso que, segundo Skliar (2003), as fronteiras da exclusão não são estáveis, elas aparecem, desaparecem, reaparecem, multiplicam-se, disfarçam-se. Conseqüentemente, “o controle se exerce sobre os corpos, as cores, as linguagens, as peles, as sexualidades, as territorialidades, as religiões da alteridade” (p. 90).

“As manifestações de exclusão, então, além do biopsicosocial (visão individualizada), merecem ser inseridas numa moldura política, econômica e cultural (visão globalizada)” (CARVALHO, 1998, p. 103).

A exclusão, diz Skliar (2003), é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros. Não é, então, uma propriedade do sujeito, nem um atributo *objetivo*¹⁰ do sujeito, mas a criação de uma norma que proíbe, é um discurso de verdade.

O termo “exclusão”, que foi naturalmente localizado no espaço individual do outro, parece deslizar-se na direção de uma dinâmica de relações sociais, culturais, políticas, lingüísticas etc. que enfatizam a ação até o sujeito, e não sua própria essência, seus atributos ou a falta de seus atributos, sua responsabilidade ou sua irresponsabilidade (SKLIAR, 2003).

Portanto, conclui Skliar (2003, p. 90), diante da pergunta “de quem é a exclusão?”, poderíamos responder que:

não é do sujeito nem está no sujeito, circula na cultura, ou melhor, em um fragmento pontual dela como um significado que não é natural e que não foi naturalizado, [...] um mecanismo de poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos dos outros.

É importante lembrar, entretanto, que, como diz Sasaki (2005), a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Assim, ela

começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população [...]

¹⁰ Grifo do autor.

desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social [...] *recentemente*¹¹ adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2005, p. 16).

De acordo com Sasaki (2005, p. 40),

conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade.

Sasaki (2005, p. 40) coloca que os praticantes da inclusão se baseiam no “modelo social da deficiência”, ou seja,

para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. [...] o desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas fazerem parte da sociedade (SASSAKI, 2003, p. 40).

Skliar (2003) questiona, porém, se

todo o humano estaria aprisionado numa relação de exclusão/inclusão, se toda voz, todo corpo (cada gesto e cada olhar), todo espaço e todo tempo é exclusão e/ou inclusão. Não é este binômio (inclusão/exclusão) uma forma perversa de olhar, de representar-se e agir no mundo [...] um modo de escurecer/obscurecer o híbrido, o inclassificável, o indeterminável, o ambíguo, o ambivalente e, enfim, a contradição? (SKLIAR, 2003, p. 95).

E o autor continua, perguntando se “não se estará acabando assim com as contradições em que a exclusão se dilui na inclusão e a inclusão resulta em um Paraíso, ainda que se mantenha intacta uma intensa produção e invenção dos que foram expulsos” (p. 95). Assim, “é acaso a inclusão o contrário, a positividade da exclusão, o outro com corpo, sexo, rosto e língua?” (p. 84).

De acordo com Sasaki (2005), o movimento de inclusão social tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: - celebração das

¹¹ Grifo do autor.

diferenças; - direito de pertencer; - valorização da diversidade humana; - solidariedade humanitária; - igual importância das minorias; - cidadania com qualidade de vida.

Skliar (2003) ressalta que o excluído é somente um produto da impossibilidade de integração e que “torna-se insustentável quando percebemos que (a exclusão) é um discurso e uma prática gerada de um hipotético centro para algumas periferias imaginadas” (p. 90).

Mas é importante evidenciar também que, como diz Sasaki (2005), a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Da mesma forma, Carvalho (2004) coloca que a inclusão é processo, implicando em dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões em torno de sua operacionalização, na escola e na sociedade.

2.2 Vendo a educação inclusiva sobre o viés do corpo

Relembrando Stainback e Stainback (1999, p. 72), ao considerarem as escolas como “microcosmos da sociedade”, constatamos a responsabilidade ímpar da educação inclusiva para se estabelecer, então, uma sociedade inclusiva.

No espaço escolar é que podemos visualizar as múltiplas diferenças postas em cheque, ancoradas nos papéis instituídos, disciplinarizadores, na demarcação de espaços de poder/saber, de regiões de quem fala, nos instrumentos para produzir efeitos sobre corpos e mentes (EIZIRIK, 2005).

Da mesma forma, de acordo com Beyer (2005, p. 27), “a escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidade”.

Eizirik (2005), numa análise foucaultiana, considera a escola como um sistema vigilante e punitivo, e nela se observa o movimento da homogeneização, da estabilização, da constrição, da normatização, do enquadramento. Desde a formação, ainda na família, depois continuando através da escola e permeando todo

o sistema social, a palavra de ordem é conformação à norma, ao sistema; é obediência a determinadas regras.

A inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente*¹² mecanismos de controle (EIZIRIK, 2005).

A dialética exclusão/inclusão trata-se de um conceito-processo (JAPIASSU apud SILVA, 2006), o qual indica o movimento e não a essencialidade que as palavras exclusão e inclusão assumem no contexto contemporâneo. Ao contrário de constituírem, cada uma, uma categoria com um significado dados por qualidades específicas, segundo Silva (2006) seriam a mesma substância que formariam um par indissociável constituído na própria relação.

Entretanto, de acordo com Sasaki (2005), a prática da inclusão repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por “origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência” (p. 40).

De certa forma, estes princípios não seriam tão “novos” assim, uma vez que se assemelham muito aos “Princípios e fins da Educação Nacional” da LDB, que no art. 3º apontam que “o ensino será ministrado com base nos princípios da ‘*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*’ (I) e ‘*respeito à liberdade e apreço à tolerância*’” (IV).

Também é apontado na Seção III (“Do Ensino Fundamental”), no art. 32, que “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de *solidariedade* humana e de *tolerância* recíproca em que se assenta a vida social (IV)”.

De acordo com Mazzotta (1996), discutir a educação de "alunos com necessidades educacionais especiais" (e, dentre eles, os que possuem deficiência física) implica resgatar o sentido da "Educação Especial".

¹² Grifo da autora.

Beyer (2005) aponta, na história da educação especial, primeiramente, o paradigma clínico-médico, sendo o segundo, o paradigma sistêmico (fragmentação entre os sistemas escolares) e o terceiro, o paradigma sociológico, segundo Bleidick (1981 apud BEYER, 2005).

No “paradigma clínico-médico”, a deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada (BEYER, 2005, p. 91). A implicação para a prática da avaliação é decorrente, ou seja, destacam-se os aspectos clínicos da deficiência, bem como a causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se os aspectos de anamnese ou da história clínica do sujeito. Conseqüentemente, as propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica.

Conforme o “paradigma sistêmico”, a deficiência apresentada pelo aluno é avaliada com base nas demandas impostas pelo sistema escolar, e este busca lidar racionalmente com as crianças que não respondam conforme o esperado, a partir do parâmetro normativo estabelecido (o currículo). Assim, aos alunos cujo insucesso na aprendizagem signifique a impossibilidade de progressão na escola regular, outras alternativas serão oferecidas (BEYER, 2005).

A partir do “paradigma sociológico”, a deficiência é definida por um processo de atribuição social. Desloca-se o olhar do indivíduo (conforme costuma ser a situação do primeiro paradigma) para o grupo social. A deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social, e a forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual. Isto tem repercussão na avaliação escolar, pois os professores também estão imbuídos de critérios valorativos do grupo social, que refletem na forma de avaliar o aluno e na expectativa que têm de sua aprendizagem (BEYER, 2005, p. 92).

Segundo Mazzotta (1998), na reflexão e estudo sobre a relação entre os educandos e a educação escolar, duas vias de análise podem ser utilizadas: “a visão estática ou por dicotomia e a visão dinâmica ou por unidade”. Pela primeira, segundo ele, os educandos são percebidos como comuns ou “especiais” (diferentes, deficientes, anormais, etc.) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado e, de outro, alunos “especiais” e escolas ou classes especiais. Pela segunda, contrapõe o autor, entende-se que

cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva).

Mazzotta (1998), então, defende a abordagem dinâmica que, baseada no princípio da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender.

A expectativa mais freqüente é de que cada vez mais crianças, com necessidades educacionais especiais, estejam nas classes comuns e escolas comuns, sendo efetivamente atendidas em suas demandas escolares, ao mesmo tempo em que cada vez menos classes e escolas especiais sejam necessárias. E, nesse movimento objetiva-se descartar os serviços educacionais segregados e procurar, além da integração, garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade. Mas, para isso, é fundamental que atitudes de respeito ao outro como cidadão sejam concretizadas em ações de reestruturação da escola atual com vistas a tal propósito (MAZZOTTA, 1998).

Segundo Beyer (2005, p. 63), entretanto, poderíamos afirmar que uma escola com “qualidade pedagógica” daria conta de qualquer demanda, mas aí estaríamos adentrando o campo do ideal e do utópico. O autor expõe o seu posicionamento contra posturas que parecem ingênuas e um tanto reducionistas, quando alguns autores afirmam que a escola para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre as crianças. Sem dúvida, todas elas têm direito ao acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não-distinção ou, melhor dito, a não-identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem.

Beyer (2005, p. 62) considera a idéia de uma “escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas” é “altamente desafiante”. Stainback e Stainback (1999), neste viés, colocam que os efeitos positivos da inclusão na renovação da escola só aparecem quando as pessoas envolvidas: 1) percebem discrepâncias entre o que eles querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas; e 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão.

Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência na educação geral vem sendo implementada no Brasil há pouco tempo, mas já foram realizadas várias discussões sobre este tema (SASSAKI, 2005).

Para suas análises, Carvalho (1998, p. 30) utiliza as barreiras existentes nas “macro-relações” políticas, econômicas ou sociais, bem como aquelas que se originam nas “micro-relações” interpessoais, sendo que ambas, segundo ela, interferem na educação de portadores de deficiências.

Assim, nas “macro-relações” interinstitucionais, os indicadores são: a igualdade de oportunidades, a organização do sistema educacional e financiamento da educação. Por sua vez, nas “micro-relações”, são consideradas as relações interpessoais, a medicalização da Educação, as respostas educativas da escola e organização do atendimento escolar. (CARVALHO, 1998, p. 31).

Se pensarmos na Educação Inclusiva sob o viés do corpo, podemos também fazer essa análise de acordo com as barreiras existentes nas “macro-relações”, bem como nas “micro-relações”. Nesta mesma perspectiva, então, teríamos as barreiras arquitetônicas, assim como as barreiras atitudinais, adentradas nas “micro-relações”, mas vinculadas às “macro-relações” pelas leis que as determinam ou, até mesmo, pela condição social em que estão inseridas.

Podemos destacar, na LDB (Lei n. 9.394/96), a referência que é feita à Educação Especial, por meio do Capítulo V (“Da Educação Especial”), sendo que o art. 58 (§1º) afirma que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. E, além disso, o art. 59 estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em nosso entender, para visualizarmos inclusão do corpo na escola (independente do aluno ter necessidades educacionais especiais ou não), é necessário que façamos uma análise de como ele está sendo visto sobre o aspecto legal (macro-relações), bem como estão sendo dadas condições físicas e sociais para sua vivência (micro-relações).

A única menção que se faz, especificamente, em relação ao corpo dos alunos na LDB (Lei n. 9.394/96), independente de possuírem necessidades especiais ou não, está relacionada ao Capítulo II (“Da Educação Básica”), art. 26, §3º, que coloca que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2000).

No mesmo capítulo II da LDB (Lei n. 9.394/96), destaca-se, no art. 27, que “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento (II); – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (IV)” (BRASIL, 2000).

Além disso, Carvalho (2004, p. 26) atenta-nos para o fato de que a distância entre “o concebido e o realizado” pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão, pois “o fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns da educação especial, acarreta a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado”.

Também isto justifica a proposta deste estudo, visualizando a Educação Inclusiva sob um novo ponto de vista, e vislumbrando de que forma pode ser concretizada (com qualidade), compreendendo as necessidades de inclusão do corpo dos alunos com deficiência física nas escolas.

“A Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou um relatório em que o Brasil é o país que possui a legislação mais avançada entre os da América” (AUDI, 2005, p.19), mas,

parece haver, em nosso país, um certo anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da educação especial, instauradas com maior força a partir da LDBEN/1996, e a realidade do sistema educacional brasileiro (BEYER, 2005, p. 56).

O autor aponta um descompasso muito grande entre o que se propõe e o que se quer em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar – público e particular – nos diferentes Estados brasileiros. “O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis” (BEYER, 2005, p. 56).

Beyer (2005, p. 9) coloca que “seria no mínimo ingenuidade pensar na transformação das escolas em decorrência do estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas”. “O caminho é, ainda, extenso, muito precisa ser feito em termos de conscientização na comunidade escolar e também na sociedade” (BEYER, 2005, p. 9). É importante, segundo o autor, uma ação planejada de conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os equívocos de determinadas representações sociais em relação às pessoas com deficiência. A partir daí, diz ele, conscientizar sobre as novas concepções, do lugar que elas têm direito a ocupar em uma sociedade que deve procurar a superação gradual da exclusão.

2.3 A inclusão do corpo e a deficiência física

Após termos iniciado a discussão relacionada à educação inclusiva pelo viés do corpo, serão abordados aspectos relacionados à educação inclusiva de alunos com deficiência física, especificamente.

Como já apontado, se considerarmos o corpo como lugar de exclusão social (STÖER, MAGALHÃES E RODRIGUES, 2001) e, naturalmente, como exclusão educacional, este poderá ser demarcado principalmente em situações em que as diferenças estão relacionadas diretamente a este corpo, como no caso de uma deficiência física.

A partir disto, percebe-se a necessidade de um entendimento melhor do que, de fato, vem a ser a deficiência física como uma necessidade educacional especial.

No Brasil, são matriculados em escolas públicas e privadas cerca de 31.434 alunos com deficiência física, correspondendo a 5,5% das vagas totais (SEESP/INEP, 2004), entendendo-se a deficiência física como:

diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas (SILVA, 2006, p.17).

Dessa forma, os alunos com deficiência física “são aqueles que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional” (SILVA, 2006, p.18).

De acordo com Silva (2006), quando estas alterações influenciarem na aprendizagem dos alunos, deve haver atendimento psicopedagógico, recursos didáticos adaptados e equipamentos especiais.

Silva (2006) destaca ainda, em alguns casos, a importância da equipe multidisciplinar, composta por educadores especializados, médicos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas e outros.

Quando a deficiência física apresenta-se como única, não havendo déficit cognitivo, o comprometimento em relação à aprendizagem deve-se, normalmente, ao aspecto físico, nas questões de mobilidade ou manipulação de objetos.

Ressalta-se, no entanto, que existem tipos variáveis de deficiência física, bem como com complexidades distintas. É fundamental, dessa forma, que o profissional que atuar no processo pedagógico do aluno com deficiência física, conheça o tipo de deficiência física. Segundo Silva (2006), este conhecimento ajudará ao docente na elaboração de estratégias de ensino a fim de focalizar o potencial dos alunos e não suas limitações, em seus programas pedagógicos.

O entendimento quanto às condições clínicas do aluno, então, não remete ao retrocesso do paradigma clínico-médio, mas possibilita pontuar limites a serem respeitados e evidenciar possibilidades a serem exploradas, em relação ao corpo do aluno que possui uma deficiência física.

Silva (2006) propõe classificações em relação à deficiência física de acordo com: 1) permanência; 2) causa; 3) tipos de comprometimento.

Quanto à permanência, a doença física pode ser: a) Temporária: após tratamento, o indivíduo volta às suas condições anteriores; b) recuperável: quando existe melhora com tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas; c) definitiva: apesar de tratamento, não há possibilidade de cura, substituição ou suplência; d) compensável: quando ocorre melhora por substituição de órgãos (ex: uso de prótese após amputação).

A causa da deficiência física pode ser: a) hereditária: por doenças transmitidas por genes; b) congênita: existente no indivíduo ao nascer ou na fase intra-uterina; c) adquirida: após o nascimento, em função de infecções, traumatismos ou intoxicações. Podem estar associadas à causa da deficiência física: doenças do sistema osteoarticular (destruição, deformidade, má formação ou processos inflamatórios comprometendo ossos e/ou articulações); doenças musculares (atrofias musculares por alterações do sistema nervoso central ou das próprias fibras musculares); doenças do sistema nervoso (afecções no sistema nervoso central ou periférico, por causas diversas); lesão medular (interrupção da passagem de estímulos pela medula, por trauma ou patologia); ostomia (intervenção cirúrgica para construção de trajeto para saída de fezes e urina); queimaduras.

Quanto ao tipo de comprometimento, pode haver: a) de um ou de ambos os membros superiores; b) de um ou de ambos os membros inferiores; c) da vitalidade, por doenças que afetem os sistemas circulatório, respiratório, digestivo, geniturinário, etc.

De acordo com Silva (2006), a partir das diferentes condições físicas, então, é necessário promover adequações ao ambiente escolar e ao currículo.

“O importante é que as adaptações necessárias sejam providenciadas de acordo com as necessidades dos alunos e que sejam removidos os obstáculos que impedem sua inclusão” (SILVA, 2006, p.18).

A fim de discutir estes possíveis obstáculos e suas respectivas formas de superação, é que serão abordados aspectos relacionados às barreiras arquitetônicas atitudinais.

2.3.1 Barreiras arquitetônicas

Entre as adaptações a serem feitas pela sociedade, existem as que se relacionam aos espaços físicos, mesmo porque estes “são culturalmente utilizados como vias de acesso, e incluí-los implica proporcionar à pessoa que apresenta algum tipo de deficiência acesso aos serviços, mercado de trabalho, escolas e lazer” (AUDI, 2004, p. 8).

Silva (2006) considera as barreiras arquitetônicas como os maiores empecilhos para as pessoas com necessidades educacionais especiais – deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Tais barreiras nem sempre são voluntárias, mas sem dúvida, são fruto do imenso descaso e da não obediência às leis vigentes (SILVA, 2006, p. 26).

De acordo com Audi (2004, p. 8), quando todas as pessoas, independentemente de suas características físicas ou falta de habilidades, tornam-se capazes de fazer escolhas, numa vida produtiva e independente, temos a inclusão. E para tornar possível essa independência do indivíduo e, conseqüentemente, favorecer a inclusão, precisamos atentar para as adaptações necessárias, entre elas, as que dizem respeito ao aspecto arquitetônico.

A Lei n. 10.098/2000, de acordo com o Art. 1, estabelece:

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida¹³, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

Assim, a Lei n. 10.098/2000 define alguns termos que nos cabe destacar:

- **Acessibilidade** é definida como “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000).

- **Barreiras** são consideradas “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”, e podem ser classificadas em “arquitetônicas urbanísticas” (as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público), “arquitetônicas na edificação” (as existentes no interior dos edifícios públicos e privados), “arquitetônicas nos transportes” (as existentes nos meios de transportes) e “barreiras nas

¹³ “Pessoa com mobilidade reduzida”, segundo a Norma Brasileira (NBR) 9050, é “aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo”. “Entende-se por pessoa com mobilidade reduzida, a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS, ABNT, 2004).

comunicações” (qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação) (BRASIL, 2000).

Falando em Educação Inclusiva, é importante salientar que o art. 12 da Lei n. 10.098/2000 determina que:

os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 2000).

As adaptações nas edificações escolares foram previstas nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2000) para a educação no ensino fundamental, que estabeleceu que isto ocorresse gradativamente, num prazo de cinco anos. No PNE, foi previsto também que essas adaptações deveriam obedecer às normas técnicas sobre os requisitos básicos de acessibilidade em edificações públicas, espaços e equipamentos urbanos, a NBR 9050 (AUDI, 2004).

A segunda edição da NBR 9050 (ABNT, 2004) “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade”. Também:

no estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como: próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais (NBR 9050, ABNT, 2004).

Esta Norma visa:

proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos (ABNT, 2004).

De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2004), todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos,

montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis.

Assim, segundo Audi (2004), são necessárias adaptações, a fim de se alcançar o desenho universal, nos espaços escolares em que, na época de implantação, não houve previsão do projeto para atender aos requisitos de acessibilidade. O “desenho universal”, segundo a NBR 9050 (ABNT, 2004), é definido como “aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população”.

Para Manzini (2005), entretanto, o termo “acesso” tem sido muito utilizado atualmente: na área da educação, fala-se sobre o acesso ao currículo; na saúde, sobre acesso a medicamentos; na área social, fala-se em acesso ao trabalho. Esses conceitos, apesar de estarem relacionados, possuem essências são diferentes, pois, para Manzini (2005), “acesso” parece “refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo, um processo para atingir algo (remetendo à necessidade de luta)”. Além disso, “parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão” (p. 31). Já o termo “acessibilidade”, segundo este autor citado (p. 31), “parece refletir algo mais concreto, palpável” e, assim, “acessibilidade” está mais relacionada a situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, como “algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado” (p. 32).

A NBR 9050 (ABNT 2004) define os conceitos de “acessibilidade” e “acessível”, bem como de “adaptado”, “adaptável” e “adequado”. “Adaptável” é conceituado como “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torne acessível”; “adaptado” é o “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis” e adequado é definido como “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características foram originalmente planejadas para serem acessíveis”.

O termo “acessibilidade” foi ampliado na NBR 9050 (ABNT, 2004), em relação à Lei n. 10.098/2000, definindo-a como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de

edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. “Acessível”, entretanto, é definido como

[...] espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida [...], o termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (ABNT, 2004).

Essas adaptações no meio físico, diz Audi (2004, p. 9), “devem seguir rumo a uma arquitetura com desenho universal, pois esta proporciona opções de escolha para as pessoas utilizarem os espaços”. Esse tipo de arquitetura, completa a autora, gera a necessidade de superação de barreiras físicas para que pessoas com deficiência interajam com outras pessoas ou realizem atividades diversas, e, dessa forma, “atua como um facilitador no processo de inclusão” (p. 9).

Entretanto, de acordo com Carvalho (1998), ao considerarmos as exigências básicas favoráveis ao êxito das propostas inclusivas, constatamos que, geralmente, as construções deixam muito a desejar, principalmente em termos de acessibilidade.

Carvalho (1998) observa que há falta de rampas ou elevadores, o calçamento das áreas externas é irregular e, via de regra, mal conservado, as dimensões das portas são impeditivas do trânsito de pessoas em cadeira de rodas, os banheiros não estão adaptados, faltam sinalizações (inclusive olfativas) que facilitem a movimentação, particularmente de alunos portadores de deficiência visual, dentre vários outros aspectos físicos de dificultam o êxito da inclusão.

Audi (2004) destaca a pesquisa de Vitta, Silva e Moraes (2004), a qual verificou que a infra-estrutura do meio físico - entre outros fatores, como os conhecimentos sobre o assunto e suporte de profissionais - influencia a atitude e mobilização dos professores, diante da possibilidade da inclusão. Baleotti (2001 apud AUDI, 2004) também analisou o ponto de vista de alunos com deficiências físicas inseridos em salas de ensino regular, sendo percebido que, entre as dificuldades encontradas, estava a existência de barreiras arquitetônicas nos espaços escolares. Os alunos relataram a falta de acessibilidade, principalmente no acesso entre ambientes, vãos de passagens e nos banheiros.

Notamos, como lembra Carvalho (1998), que embora a remoção das barreiras arquitetônicas seja lema de luta constante das famílias e dos próprios portadores de

deficiência, além dos muitos educadores comprometidos com a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, inúmeros obstáculos persistem, mesmo em algumas escolas recém-construídas.

Para promover adaptações, rumo ao desenho universal, em escolas públicas de ensino fundamental da União, sejam municipais ou estaduais, Audi (2004, p. 11) diz que “existe a necessidade de realizar um diagnóstico das condições de acessibilidade nessas edificações escolares”.

Além disso, a autora coloca que “a acessibilidade é um processo que permite ao usuário autonomia para tomar decisões e tem sido estudada em diversas áreas de conhecimento” (AUDI, 2004, p. 12). Nas ciências da informação, por exemplo, estuda-se a acessibilidade ao uso das redes de informação por todos, independentemente de suas características (HAYASHI, HAYASHI e MOTTI apud AUDI, 2004). Já nas ciências humanas, estuda-se a acessibilidade através de facilitações ao ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais em sistemas de ensino (OLIVEIRA apud AUDI, 2004).

Certamente, tem-se avançado na questão da remoção de barreiras físicas, diz Carvalho (1998), o que nos motiva a seguir esclarecendo engenheiros, arquitetos, administradores, políticos, num processo permanente de conscientização e de mudança de atitude.

Assim, para facilitar a inclusão, há a necessidade de viabilizar capacitação para professores, suporte de profissionais especializados e adaptações nas estruturas físicas das escolas (AUDI, 2004).

Manzini (2005, p. 32) ainda atenta-nos para o fato de que “os termos acesso e acessibilidade têm, muitas vezes, sido interpretados como condições para que a inclusão social ocorra e isso, segundo o autor, nem sempre é verdadeiro”.

A inclusão social deve ser vista, medida e interpretada, tendo como referencial o próprio meio social e não somente as condições de acessibilidade. As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (MANZINI, 2005).

2.3.2 Barreiras atitudinais

De acordo com as proposições já estudadas, Carvalho (1998) afirma que examinar necessidades especiais também exige um “olhar” para a pessoa, contextualizando-a, e, por isso, uma vez mais a questão é relacional, incluindo o meio ambiente.

A idéia de espaço nos faz pensar, inicialmente, nas dimensões físicas da escola - suas salas de aula, dependências administrativas, áreas externas e outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia (CARVALHO, 1998). Entretanto, salienta esse autor, também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão, a qual inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola.

Ainda de acordo com Carvalho (1998, p.180), este espaço atitudinal é difícil de ser quantificado, pois envolve elementos não mensuráveis, tais como:

conhecimentos, as experiências, os sentimentos, filosofia de educação daqueles que convivem, permanentemente, nos intramuros das escolas (alunos, professores, administradores, equipe de infra-estrutura administrativa...).

Além disso, participam também do espaço escolar as “diretrizes oriundas dos órgãos responsáveis pela gestão escolar, sejam da esfera municipal, estadual, do Distrito Federal ou do próprio Ministério da Educação e do Desporto (MEC)” (CARVALHO, 1998, p. 180).

A dimensão atitudinal não se traduz pelo número de salas, por suas áreas, ou por quaisquer outras medidas e, para Carvalho (1998, p. 183), “tem, relativamente, mais importância que o espaço físico da escola, pois, em última análise, é a responsável pela condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos”.

Carvalho (1998) ainda diz que a escola é um espaço público contido em outro (igualmente público, e bem maior): a comunidade na qual se insere, “E é justamente nessas esferas públicas que se constitui o espaço da alteridade no qual o ‘eu’ e ‘os

outros' se dinamizam, estabelecendo-se fronteiras que tanto ligam, quanto separam as pessoas" (p.184).

Além disso, para Carvalho (1998), as relações interpessoais com portadores de deficiência podem se constituir em significativas barreiras ao seu desenvolvimento, pois desde o convívio familiar (em termos de aceitação e apoio), os obstáculos existentes dificultam ou impedem o processo de aprendizagem daqueles que têm características diferenciadas e necessidades específicas.

No entanto, de acordo com Stainback e Stainback (1999), a questão da integração ou da inclusão educacional tem sido o enfoque de muitos debates, mas há pouca ou nenhuma atenção concentrada sobre a maneira pela qual a inclusão na educação regular influencia o desenvolvimento da auto-identidade positiva¹⁴ entre alunos com deficiências.

Assim, Stainback e Stainback (1999, p. 74) colocam que:

para que a reforma das escolas obtenha sucesso, estas devem tornar-se claramente comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados. [...] Se esta característica da comunidade for negligenciada ou se sua importância for subestimada, os alunos com necessidades especiais vão continuar a ser segregados e as escolas para todos não conseguirão atingir seus objetivos.

Sobre esta questão, Silva (2006) salienta que a baixa auto-estima não é uma consequência direta da aparência física (no caso de uma deficiência física), mas que é definida pela natureza da relação estabelecida entre a pessoa e seu entorno social.

Por isso, Carvalho (1998) ressalta a importância de problematizar, na dimensão atitudinal do espaço escolar, a percepção dos que nele transitam acerca do outro, quando deficiente. Nesta condição, esse "Outro passa a ser "olhado" pelo que tem de diferente" (p.184).

A alteridade, diz Carvalho (1998, p. 184), "passa a ser fator de exclusão e, sob a influência das representações sociais em torno da deficiência, criam-se os estereótipos e os preconceitos, cuja consequência é a segregação".

¹⁴ Entendemos como desenvolvimento de uma auto-identidade positiva atitudes que valorizem a potencialidade de seus alunos.

Para Beyer (2005), “o deficiente desvia-se das normas da sociedade” porque ele é, segundo Goffman (1988, 89) o “outro de uma forma não desejável”. “Mecanismos sociais de controle equipam-no com a etiqueta da deficiência (assim denominada “*labeling approach*”), a qual significa a estigmatização, o rotulamento e a atribuição de um *status* social” (BLEIDICK apud BEYER, 2005, p. 23).

Beyer (2005, p. 23) ainda diz ser importante diferenciar entre o “estigma defectivo” e o “culposo”: o primeiro vincula-se ao estigma visível, socialmente atribuído a uma pessoa com deficiência física, sensorial ou mental, por exemplo; a expressão “defectivo” deve-se ao conceito do déficit ou de handicap, este último significando a implicação social da limitação individual. A limitação individual torna-se intensa e implica fracasso diante das demandas da vida social, isto leva ao segundo conceito de estigma. O segundo, então, está atrelado a não-correspondência entre a performance do indivíduo e os níveis de desempenho socialmente estabelecidos, situação recorrente no ambiente escolar (BEYER, 2005).

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 82), um “ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias, visando a garantir o sucesso do aluno”, não é ameaçador para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino.

E, além disso, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 83), “pesquisas têm mostrado que as mudanças de atitude não têm de preceder as mudanças de comportamento”. Por isso, não é eficiente esperar que as atitudes das pessoas sobre uma determinada inovação mudem antes que a mudança seja implementada (GUSKEY apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 83).

Na verdade, alguns estudos revelaram que a única maneira de mudar atitudes é orientando os indivíduos a mudarem seu comportamento – segue-se, então, uma mudança de atitude (MCDONNELL e HARDMAN apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 83).

Ressalta-se, assim, a importância do “exercício da alteridade” (CARVALHO, 2004, p. 40), o qual é entendido como “prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade”.

Assim, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 288), “não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças (assim como nossas semelhanças), transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado”.

“Se os professores não se referem às diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 288). Beyer (2005, p. 29) é mais incisivo, afirmando ser “errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira”.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 289), “nosso objetivo como educadores deve ser o de explorar honestamente as diferenças, dando oportunidade aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protetora”.

“Uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar” (BEYER, 2005, p. 29), nem mais, nem menos. “[...] Crianças fisicamente sadias podem correr mais rapidamente e pular mais alto do que crianças com limitação ou deficiência física” (BEYER, 2005, p. 29).

Stainback e Stainback (1999, p. 187) colocam ainda que “os alunos com deficiências devem desempenhar um papel que contribua para as interações sociais no contexto das atividades acadêmicas, físicas ou sociais”. Os autores sugerem, por exemplo, que na aula de educação física, um aluno portador de uma deficiência física pode ser envolvido como capitão do time, treinador, estatístico, organizador do equipamento ou atirador de lance livre em um jogo de basquete.

Também na questão da deficiência física, o corpo do aluno não precisa (nem deve) ser negligenciado. É importante ressaltar que ignorar o corpo do aluno não é uma atitude frente apenas àqueles que possuem necessidades educacionais especiais, mas pode ocorrer sempre que o professor acreditar que o corpo nada tem a ver com a aprendizagem. Assim, muitas vezes acredita-se que a sala de aula é o “lugar da mente”, e o pátio ou ginásio da escola, durante os intervalos ou nas aulas de educação física, são os “lugares do corpo”.

Para Stainback e Stainback (1999), as matérias acadêmicas tradicionais podem ser ensinadas utilizando-se atividades que envolvam vários movimentos. Os

autores sugerem, então, atividades que podem ser incorporadas, como: usar os movimentos do corpo para responder perguntas (solicitando apenas aos alunos que levantam suas mãos); usar a sala para representar histórias em forma de dramatizações, problemas ou outros assuntos; fazer com que os alunos representem por mímica determinados conceitos; aprender por meio de materiais concretos; usar movimentos corporais específicos para construir um conhecimento específico etc.

Podemos concluir, juntamente com Carvalho (1998, p. 180), que se trata de “um espaço plural, extremamente complexo, impregnado de regras, de valores (nem sempre consensuais) e de muitos sentimentos contraditórios quanto às funções políticas e sociais das escolas”.

Para Mazzotta (1998), é importante reiterar que as atitudes da escola frente à *inclusão, à integração e à segregação* do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

Isto porque, é na convivência com outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam (MAZZOTTA, 1998). Em razão disso, o autor diz ser importante questionar os critérios que têm sido utilizados para distinguir as necessidades especiais das necessidades comuns e vice-versa, em particular no contexto escolar.

De acordo com Mazzotta (1998) é fundamental, então, a compreensão de que a inclusão e integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade.

CAPÍTULO III

MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Caracterização do estudo

O presente estudo caracteriza-se por ser do tipo exploratório, sendo estas investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno (LAKATOS e MARCONI, 2001) ou, ainda, com o problema (GIL, 1991), e ainda modificar e clarificar conceitos (LAKATOS e MARCONI, 2001) e aprimorar idéias (GIL, 1991).

Para responder ao problema de pesquisa “Como está sendo considerado o papel do corpo na inclusão de alunos com deficiência física em séries iniciais da rede municipal de Caxias do Sul, segundo as concepções dos professores e as condições de acessibilidade apreendidas?”, realizamos uma Pesquisa de Campo, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2001), é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos e a relação entre eles. Acreditamos, então, que a pesquisa realizada teve um caráter de aproximação entre o referencial teórico estudado e a realidade investigada.

Utilizamos a abordagem quantiqualitativa na análise dos dados, como será descrito no próximo capítulo, já que a apresentação numérica, em alguns momentos, serviu como complementação (e também para facilitar a visualização) da análise qualitativa.

Segundo Chizzotti (1998), as pesquisas quantitativas prevêm a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis e, nelas, o pesquisador descreve, explica e prediz. As pesquisas qualitativas, entretanto, fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos, sendo que o pesquisador participa, compreende e interpreta (CHIZZOTTI, 1998).

Salientamos, então, o caráter qualitativo predominante da pesquisa. Chizzotti (1998) completa, ainda, que algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares, o que vai ao encontro da presente pesquisa.

3.2 Participantes do estudo

A pesquisa de campo ocorreu em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Caxias do Sul – RS, as quais possuem alunos com deficiência física incluídos em classes comuns, sendo participantes da pesquisa as próprias escolas e os professores dos referidos alunos.

Para uma maior fidedignidade científica, tivemos, como delimitação do estudo, a realização da pesquisa em a) escolas municipais, com b) professores regentes de turmas de séries iniciais, e que tinham c) alunos com deficiência física e locomoção por cadeiras de rodas (cadeirantes), d) sem déficit cognitivo.

A intenção desta delimitação foi conhecer mais profundamente a realidade pesquisada (escolas municipais e professores regentes de séries iniciais) e ter a maior apreensão possível das variáveis estudadas (barreiras arquitetônicas e barreiras atitudinais), sem interferências. Quanto às barreiras arquitetônicas em relação à deficiência física, imaginamos que a existência ou não das mesmas exercerá um maior impacto sobre os alunos que tiverem maiores dificuldades de mobilidade, no caso, alunos que se locomoverem em cadeiras de rodas. Da mesma forma, as barreiras atitudinais poderiam sofrer influência em relação a outras deficiências associadas à deficiência física, ou ao grau da deficiência física.

A fim de verificar as possibilidades para a realização do trabalho proposto na rede municipal, realizamos um contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul, RS, por meio de uma visita, previamente agendada. Nesta, houve a explanação do projeto (seus objetivos e metodologia) à responsável do Departamento de Educação Especial da SMED.

Seguindo os procedimentos burocráticos, apontados pela SMED, o requerimento referente à pesquisa foi protocolado na Prefeitura Municipal, via processo administrativo (nº 2006/5275-0), em fevereiro de 2006 (Anexo A).

Após a análise do documento, realizada pela Assessoria de Educação Especial da SMED, a solicitação foi deferida segundo “Comunicação de Despacho nº 2006/5275-9”, de 22 de março de 2006 (Anexo B), bem como foram determinadas, pelo mesmo documento, as escolas a serem pesquisadas, de acordo com os critérios de inclusão já expostos.

Pelo documento acima, foram apontadas sete escolas a serem pesquisadas, com as respectivas situações clínicas que caracterizavam a deficiência física dos alunos incluídos. O número de escolas foi determinado de acordo com a presença de aluno(s) com alguma deficiência física, matriculados e incluídos em classe comum.

A partir disto, realizamos contato telefônico com estas escolas para certificarmos se estas se caracterizavam de acordo com a delimitação da pesquisa¹⁵. Assim, das sete escolas apontadas, duas foram excluídas da pesquisa: uma delas devido à desistência da aluna¹⁶ e a outra em decorrência do aluno incluído possuir deficiência física associada à deficiência mental.

Desta forma, foram participantes da pesquisa cinco escolas e cinco professores, sendo que uma dessas professoras possuía duas alunas incluídas, como observamos no quadro seguinte:

¹⁵ Inclusão de alunos com deficiência física e locomoção por cadeiras de rodas (cadeirantes), sem déficit cognitivo, em séries iniciais.

¹⁶ Segundo informação da direção, a aluna não estava presenciando as aulas porque não tinha mais condições de saúde, em virtude do progresso de uma doença degenerativa.

Escolas	Número de alunos	Número de professores Participantes
1. Argentina (A)	1	1
2. Brasil (B)	1	1
3. Chile (C)	1	1
4. Dinamarca (D)	1	1
5. Equador (E)	2	1

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Os alunos com deficiência física, utilitários de cadeira de rodas, incluídos em escolas comuns e em séries iniciais foram, ao todo, seis, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino. Em relação à causa da deficiência física, dois alunos possuem, como causa, Distrofia de Duchenne, três possuem Paralisia Cerebral, e uma aluna possui histórico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, mas não apresenta um diagnóstico definido. Podemos visualizar, no quadro que segue:

Codínome	Sexo	Idade	Escolaridade	Situação clínica
Aluno A	Feminino	6 anos	1º ano	(não identificada)
Aluno B	Masculino	10 anos	4ª série	Distrofia de Duchenne
Aluno C	Masculino	10 anos	3ª série	Distrofia de Duchenne
Aluno D	Masculino	9 anos	1ª série	Paralisia Cerebral
Aluno E	Feminino	9 anos	1º ano	Paralisia Cerebral
	Feminino	6 anos	1º ano	Paralisia Cerebral

Quadro 2 - Alunos relacionados à pesquisa

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, os estudos descritivos exigem do investigador, de acordo com Triviños (1987, p. 112), “uma

precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação de dados”.

Dessa forma, nesta pesquisa utilizamos, como instrumentos para a coleta de dados, uma 1) Entrevista Semi-estruturada, realizada com os professores participantes da pesquisa, bem como 2) Observação Sistemática, realizada nas escolas pesquisadas e 3) Diário de Campo, com relato do pesquisador em relação às visitas.

Entrevista Semi-Estruturada

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a entrevista trata-se de uma conversação de natureza profissional, efetuada face a face através do encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, de maneira metódica (LAKATOS e MARCONI, 2001). A entrevista semi-estruturada, por sua vez, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, as quais vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987).

Na presente pesquisa, então, a realização da Entrevista Semi-estruturada com os professores participantes foi o instrumento utilizado para identificar a existência de barreiras atitudinais (e, se presentes, quais seriam), em relação aos alunos com deficiência física incluídos – mais precisamente em relação ao corpo deles – representadas por sentimentos, percepções e concepções, relatadas de acordo com o roteiro de perguntas previamente estabelecido (Apêndice A).

A entrevista possuiu um roteiro com quatro questões, sendo duas delas com sub-questões, além de outras questões surgidas ocasionalmente. Optamos por elaborar um número reduzido de perguntas, para que as mesmas proporcionassem ao entrevistado discorrer livremente em suas respostas. O embasamento para a estruturação das perguntas se deu através do referencial teórico estudado, sendo que o próprio ordenamento das perguntas pré-estabelecidas foi relacionado aos tópicos abordados no *corpus* teórico.

Observação Sistemática

Para a verificação da existência (ou não) de barreiras arquitetônicas nas escolas pesquisadas, utilizamos o instrumento Observação Sistemática, também denominado observação estruturada ou padronizada (GIL, 1991; CHIZZOTTI, 1998; TRIVIÑOS, 1987), sendo que esta consiste na coleta e registro de eventos observados, que foram previamente definidos (CHIZZOTTI, 1998, p. 53) quando se deseja colocar, em relevo, traços específicos do fenômeno que se estuda (TRIVIÑOS, 1987).

Foram realizadas observações sistemáticas das escolas participantes da pesquisa, com foco no espaço físico das mesmas. Os itens para observação, previamente definidos, foram baseados na NBR 9050 (ABNT, 2004) e apontados de acordo com sua relevância para a autonomia de alunos com deficiência física no ambiente escolar (Apêndice B). Os dados obtidos com as referidas observações foram registrados em planilha e também através de fotografias.

Diário de Campo

O instrumento Diário de Campo constou de observações não sistemáticas realizadas pelo pesquisador, a cada visita às escolas participantes da pesquisa. Estas tiveram o objetivo de enriquecer o material de pesquisa coletado com os instrumentos supracitados, já que o seu caráter informal possibilita a captura de fatos ocasionais, bem como falas não registradas nas gravações.

Através do Diário de Campo, realizamos também o registro das conversas informais tidas com os alunos e diretoras, mesmo que estes não tenham sido diretamente participantes da pesquisa.

3.4 Procedimentos metodológicos

A fim de manter o anonimato das escolas e das professoras¹⁷, estas serão denominadas da seguinte forma: as escolas segundo o nome de países, os quais

¹⁷ Como as participantes eram todas do sexo feminino, daqui por diante utilizará o termo "professoras".

corresponderão às primeiras cinco letras do alfabeto brasileiro; para caracterização das respectivas professoras, serão utilizadas as letras (A,B,C,D e E), bem como para os alunos (por exemplo, escola Argentina, professora A, aluno A), sendo que, para a escola “Equador”, tem-se os alunos “E1” e “E2”.

As professoras participantes da pesquisa foram contatadas, a fim de solicitar sua participação na pesquisa, mediante a apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸ (Anexo C). Para a participação da escola na pesquisa, houve, da mesma forma, a explanação de um Termo de Consentimento Institucional à Direção de cada escola (Anexo D).

A obtenção dos dados com os instrumentos já referidos (entrevista, observação e diário de campo) foi realizada simultaneamente em cada escola, sendo que o agendamento das visitas para a coleta dos dados foi realizado mediante: - disponibilidade da professora para responder à entrevista; - presença do aluno na escola; - possibilidade de registro fotográfico no ambiente escolar, incluindo a área externa (boa luminosidade e ausência de chuvas).

As entrevistas foram realizadas em salas de aula, estando presentes apenas o entrevistado e o entrevistador. Estas foram gravadas em fita cassete, utilizando-se um gravador-reprodutor “Sony TCM-150 Cassette Recorder”. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pelo pesquisador.

As observações sistemáticas do espaço físico escolar foram registradas em planilha e em máquina fotográfica digital “Canon Power Shot A 400”.

O diário de campo foi realizado após cada visita, em ambiente próprio do pesquisador.

Algumas fontes documentais, como as pastas com informações pessoais, foram consultadas eventualmente a fim de se ter uma melhor apreensão da realidade dos alunos quando as informações fornecidas eram incompletas ou confusas.

Para uma maior compreensão da análise e discussão dos dados referentes às escolas, achamos importante uma breve descrição do corpo docente, discente e

¹⁸ Elaborado com base na resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, publicada no Diário Oficial número 201, 16/ 96.

funcionários, bem como de sua infra-estrutura, apresentados nos Quadros que seguem:

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Nº de Alunos Matriculados	1046	347	876	469	82
Nº de Funcionários	9	7	12	6	não tem
Nº de Professores	57 professores Nomeados + 17 em Hora Extra	32 professores Nomeados + 5 em Hora Extra	55 professores Nomeados + 6 em Hora Extra	33 professores Nomeados + 7 em Hora Extra	6 professores
Nº de Turmas / Séries-Anos atendidos	1º ano (2 turmas) 1ª série (4 turmas) 2ª série (3 turmas) 3ª série (3 turmas) 4ª série (3 turmas) 5ª série (4 turmas) 6ª série (4 turmas) 7ª série (3 turmas) 8ª série (2 turmas) EJA – T 1 (1); T 2 (1); T 3 (1); T 4 (1); T 5 (1); T 6 (1);	1º ano (2 turmas) 1ª série (2 turmas) 2ª série (2 turmas) 3ª série (1 turmas) 4ª série (2 turmas) 5ª série (2 turmas) 6ª série (2 turmas) 7ª série (2 turmas) 8ª série (1 turmas)	1º ano (3 turmas) 1ª série (5 turmas) 2ª série (4 turmas) 3ª série (4 turmas) 4ª série (4 turmas) 5ª série (3 turmas) 6ª série (3 turmas) 7ª série (3 turmas) 8ª série (2 turmas)	1º ano (2 turmas) 1ª série (2 turmas) 2ª série (2 turmas) 3ª série (2 turmas) 4ª série (2 turmas) 5ª série (2 turmas) 6ª série (2 turmas) 7ª série (2 turmas) 8ª série (2 turmas)	1º Ano do I Ciclo (1 turma) 2º Ano do I Ciclo (1 turma) 3º Ano do I Ciclo (1 turma) 1º ano do I Ciclo (1 turma) 2º Ano do I Ciclo (1 turma)

Quadro 3 - Quadro docente, discente e funcionários das escolas:

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Data do Decreto de Criação	26/03/1981	27/07/1972	23/06/1982	18/06/1956	27/07/1972
Nº de Salas de Aula	14 + 1 Biblioteca	09 + 1 Biblioteca	17 + 1 Biblioteca	12+ 1 Biblioteca	2
Refeitório -	01	não tem	não tem	01	não tem
Sala de Recursos	Não tem	01	01	não tem	não tem
Prédio	2 pavilhões, um só andar	2 pavilhões, um com 2 andares	2 pavilhões, um só andar	2 pavilhões, um com 2 andares	um só andar
Quadra de esportes	01 (não coberta)	01 (não coberta)	01 (não coberta)	01 (não coberta)	01 (não coberta)

Quadro 4 - Data de criação e estrutura das escolas

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Dizeres sobre o corpo e a inclusão do aluno com deficiência física

O material obtido através das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo, a qual é definida como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.37).

De acordo com o processo de categorização característico (mas não obrigatório) deste tipo de análise, foi possível reunir as unidades de registro e sistematizar a gama de informações obtidas nas entrevistas. As unidades de registro, neste caso, foram apontadas como temas, submetidas ao processo de codificação, baseado na freqüência das mesmas.

Após o Estado da Arte referente às temáticas “Corpo, Educação Inclusiva e Deficiência Física”, constatamos praticamente a inexistência de pressupostos teóricos que satisfizessem as três dimensões da pesquisa. Assim, mesmo reconhecendo a importância de uma teoria de base para o processo de análise de conteúdo, este estudo não teve um único pólo teórico norteador, mas sim o entrelaçamento de diferentes teóricos que abordam tais dimensões.

Dimensões:

- Corpo;
- Educação Inclusiva;
- Deficiência Física.

O estabelecimento das categorias, dessa forma, veio ao encontro da proposta do referencial teórico, cujo caminho percorreu “o corpo na aprendizagem”, “o corpo e a deficiência física” e “o corpo na inclusão”, os quais podem ser considerados como “Temas”. Além disso, as categorias foram apontadas *a posteriori*, já em concordância com o roteiro da entrevista.

Temas:

- O corpo e a aprendizagem;
- O corpo e a inclusão;
- O corpo e a Deficiência Física;
- Inclusão e Deficiência Física

Lançamos mão, então, destas quatro instâncias na construção da categorização da pesquisa, já propondo a análise do corpo no contexto da educação inclusiva, de acordo com os referentes indicadores.

Categorias:

1. Concepções sobre o corpo.
2. Criatividade na realização de atividades com a utilização do corpo.
3. Capacidade em incluir o aluno com DF nas atividades com uso do corpo.
4. Pertinência do espaço físico: barreiras arquitetônicas e adaptação da escola e ambiente correlacionado.
5. Atitudes para com o corpo do aluno com DF.
6. Atitudes dos colegas.
7. Atribuições ao aluno incluído.
8. Percepções quanto ao aluno incluído.

9. Apoios e resistências.

10. Opiniões em relação à Inclusão.

4.1.1 O corpo e a aprendizagem

A partir desta temática, buscamos apreender quais seriam as opiniões dos professores quanto à relação entre o corpo e a aprendizagem: se ela existe e como ocorre, ou ainda, se eles poderiam exemplificar, de forma concreta, uma possível aproximação.

1ª Categoria: Concepções sobre o corpo

A categoria “Concepções sobre o corpo” esteve vinculada à questão nº 1 do roteiro da entrevista “*Você acredita ser possível utilizar o corpo para a aprendizagem em sala de aula? Por quê ?*”

Os indicadores encontrados para esta categoria foram:

a) Imprescindível e indissociável (da aprendizagem)

As respostas que levaram a este indicador foram marcadas por afirmações com convicção, associando diretamente corpo e aprendizagem, com justificativa às respostas afirmativas.

Observamos alguns exemplos:

Com certeza, **eu não vejo aprendizagem sem o corpo. Porque** no momento que tu tem o domínio corporal, tu consegue externar, através da assimilação (...) **E eu sempre trabalho corpo junto com o trabalho que eu faço em sala de aula.** (...) Quando é que a criança consegue transpor pro papel? Quando ela domina o corpo dela, esta questão no espaço e do espaço. Então **eu acredito que uma não acontece sem a outra** (Professora D).

Eu trabalho sempre o corpo primeiro. A **aprendizagem para mim passa pelo corpo.** Se tu não consegue controlar o teu corpo, se tu não acompanha o ritmo, tu vai ter dificuldade então mais pra frente (...) **Eu não vejo que aconteça alguma aprendizagem fora do corpo,** quando eu falo

do corpo é o movimento todo. Eu não saberia dizer que não existe o corpo na aprendizagem (Professora E).

Ao atribuir o papel do corpo à aprendizagem, a primeira professora referiu-se à relação existente entre o corpo próprio do aluno e o mundo externo ao corpo, exemplificando, ainda, a noção de espaço adquirida pela criança. Já a segunda professora ressaltou a importância de conhecer o próprio corpo, exemplificando com o acompanhamento de ritmos, e destacou sua proposição de trabalho com o corpo como movimento. Evidenciaram-se, assim, duas concepções semelhantes sobre a importância do corpo para a aprendizagem e a sua valorização, como forma de conhecimento.

Não cabe a esta discussão levantar pressupostos teóricos que fundamentem o trabalho realizado com o corpo, mas a sua valorização em si enquanto prática pedagógica. Neste sentido, Louro (1997) evidencia a educação escolar como responsável na construção e produção de sujeitos e, neste contexto, as aprendizagens corporais estão interligadas aos processos de socialização, de formação e de escolarização que ocorrem ao longo de nossas vidas.

A relevância do trabalho com o corpo, além de coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, é mais tênue e, ao mesmo tempo, inegável, ao considerarmos que, no corpo, são inscritas marcas de um momento da vida substancial. De acordo com Louro (2000), as marcas mais permanentes atribuídas à escola não se referem aos conteúdos programáticos propostos, mas as situações do dia-a-dia vivenciadas. Corrêa (2004) reitera, salientando que a experiência escolar é, antes de tudo, uma experiência do corpo.

b) Importante (de forma duvidosa)

Neste caso, obtivemos uma resposta positiva em relação à possibilidade da utilização do corpo para a aprendizagem, mas a mesma teve uma conotação de incerteza.

Observamos o segmento descritivo:

Eu acho que sim, que é possível... a gente usa muito né? (...) **Eu acho** que é importante, **eu não sei**, **eu acho** que é importante (Professora A).

Apenas neste trecho discursivo, foram pronunciadas as expressões “eu acho” três vezes, identificando-se, por meio destas, a dúvida da professora em relação à afirmação de acreditar que o corpo está relacionado à aprendizagem. Além disso, tal afirmação não foi justificada, ou seja, não se apontou o “porquê” desta importância.

Esta incerteza, ou “credibilidade duvidosa” pode ser justificada pela não reflexão existente sobre este assunto por parte de muitos professores. Em muitas situações, o corpo não é concebido como importante para a aprendizagem, como será observado posteriormente. Em outras, ainda, até pode existir uma prática pedagógica vinculada ao trabalho com o corpo, mas não necessariamente ter um planejamento e conhecimento específico de como este corpo pode estar influenciando a aprendizagem do aluno. Dessa forma, temos, em algumas situações, não somente um desconhecimento quanto às possibilidades cognitivas proporcionadas pelo corpo, como também a não percepção da sua significação na formação e construção do aluno como sujeito.

Schwengber (2004) atribui a relação estabelecida entre os professores e o corpo de seus alunos à própria relação do professor com seu próprio corpo. Neste caso, as “marcas” que os professores inscreveriam sob os corpos de seus alunos são influenciadas pela forma como estes professores foram constituídos como “corpos aprendizes” (SCHWENGBER, 2004, p.77). Sobre este assunto, Hooks (2000) relembra sobre a não menção ao corpo em relação à situação de ensino enquanto estudante - o que fazer com o corpo em sala de aula - e ainda, diz que, ao tentar recordar dos corpos de seus professores e professoras, sente-se incapaz de lembrá-los. Esta colocação traz à tona lembranças – ou a falta delas – em relação ao papel do corpo, nos tempos de aluna, e isto pode interferir na não reflexão sobre o corpo quando profissional da educação.

Assim, esta ausência de reflexão perante o corpo dos alunos em sala de aula pode estar relacionada ao não questionamento quanto às possibilidades do seu próprio corpo, e não apenas a não percepção quanto às possibilidades do corpo destes. Pode, ainda, advir da ideologia cartesiana do corpo como substância diferente da alma, pois tal ideologia permeia pensamentos e atitudes relacionados

ao corpo na educação, sem que muitas vezes se perceba. Estas concepções ainda serão observadas e discutidas posteriormente.

c) Importante, mas dissociável (da aprendizagem)

Refere-se, a este indicador, um apontamento afirmativo quanto à possibilidade de utilização do corpo para a aprendizagem, e, semelhante ao indicador anterior, tal afirmação não foi justificada.

Neste sentido, visualizamos a seguinte colocação:

É muito importante porque eles trabalham... [não completou a frase] **esta parte** é fundamental. (...) E vem a ajudar muito, principalmente na motricidade fina **que é o que** eles vão usar depois. (...) Eu acho também que em todas as áreas **ajuda um pouco** a criança, na lógica também ajuda (Professora B).

Observamos certa subjugação por meio da expressão “esta parte” e em “ajuda um pouco”. Além destas, identificamos uma restrição da gama de possibilidades de utilização do corpo apenas à “motricidade fina”, a qual seria uma destas formas. Esta concepção de corpo nos remete ao conceito de “corpo escolarizado” (LOURO, 2000, p.21), o qual é capaz de ficar sentado por muito tempo em carteiras escolares, podendo até expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que não o sejam de verdade. O “corpo escolarizado” tem uma forte vinculação ao “corpo disciplinado” de Foucault, o qual será abordado novamente, mais adiante.

Nos segmentos discursivos da professora, também se evidenciou a tendência à segregação quanto ao uso do corpo na expressão “*Depende da atividade. A **minha parte é mais a parte trabalhada com o cognitivo, né***” (Professora B). Neste caso, a professora quis dizer que “a parte dela”, como professora em sala de aula, é “trabalhar o cognitivo”, e não com o corpo, dissociado do cognitivo. Subentendemos, então, que o trabalho com o corpo seria “extra-sala”. Neste caso, resgatamos, novamente, fragmentos históricos do tão discutido dualismo cartesiano, na famosa divisão “corpo/mente”.

Segundo Medina (1990), atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual seria um dos efeitos da divisão cartesiana na sociedade atual. Ainda que não concebidos como superior/inferior, corpo e mente - ou intelecto -, apontados como segregados, já presume esta tendência cartesiana.

Segundo Hooks (2000),

nós, professores e professoras, treinados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, aceitamos a noção de que há uma separação entre o Corpo e a mente. “Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o Corpo” (HOOKS,2000,p.115).

A própria sala de aula é estabelecida como “local da mente” e, conseqüentemente, a professora dos conteúdos abordados em sala de aula (ou professora regente de turma, no caso das séries iniciais) remete-se ao trabalho intelectual, dissociado de um trabalho corporal.

Representação Quantitativa da 1ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa da 1ª Categoria, temos os seguintes dados:

Tabela 1 – Dados quantitativos da 1ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Imprescindível e indissociável	40%
Importante (de forma duvidosa)	40%
<i>Importante, mas dissociável</i>	20%

Observamos, assim, que a maioria das professoras acha importante a utilização do corpo para a aprendizagem (80%), mas que somente a metade, 40%, teve uma resposta afirmativa e com justificativa, sem vestígios de dúvidas. 20%, no entanto, apontou a dissociação entre o trabalho com o corpo do trabalho “com o cognitivo”.

Destacamos um relato de uma professora que, no primeiro indicador, evidenciou a importância da utilização do corpo para a aprendizagem, mas onde percebemos uma colocação contraditória, vista em seguida:

E eu até **me surpreendi** [que eles aprenderam], por que eu fiquei pensando **“meu Deus, acho que eu brinquei muito com a turma”**. (Professora E)

Demonstram-se pareceres antagônicos uma vez que, ao se acreditar que é imprescindível a utilização do corpo à aprendizagem, não seria surpresa confirmar que os alunos adquiriram conhecimento por meio de atividades que tiveram este enfoque. Como já comentado, mesmo que se tenha uma concepção do corpo associada diretamente à aprendizagem, valorizando-o em suas possibilidades e em sua importância enquanto experiência na escola, os vestígios do pensamento cartesiano ainda podem permear pensamentos e atitudes.

2ª Categoria: Criatividade na realização de atividades com a utilização do corpo

A 2ª Categoria “Criatividade na realização de atividades com a utilização do corpo” referiu-se de forma mais prática, à aproximação “corpo e aprendizagem”, ao contrário da 1ª Categoria, com caráter mais teórico. Assim, foi através da exemplificação de atividades propostas pelos professores que pudemos perceber, de fato, se existe ou não esta aproximação.

Os discursos referentes à segunda questão do roteiro da entrevista “*Você costuma estimular o uso do corpo dos seus alunos através de atividades propostas em sala de aula? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?*” possibilitaram apontar os seguintes indicadores:

a) Exemplos diversificados

Referem-se às atividades exemplificadas pelas professoras e por elas propostas, as quais estimulariam o uso do corpo de forma vinculada aos conteúdos teóricos desenvolvidos.

A maioria das respostas consideradas neste indicador constou de vários exemplos (mínimo cinco exemplos e máximo seis exemplos), sendo as seguintes atividades apontadas (e número de professoras que citaram esses exemplos):

- Brincadeira com Bambolê (2)
- Trabalho com letras no chão (2)
- Trabalho com música (2)
- Trabalho com ritmo (2)
- Brincadeira de “Dança da cadeira” (1)
- Brincadeira “Dominó humano” (1)
- Brincadeira “Morto-vivo” (1)
- Brincadeira de Roda (1)
- Brincadeira com bastão (1)
- Brincadeiras em geral (1)
- Dramatização (1)
- Trabalho com material concreto (1)

Observamos, então, uma variedade de exemplos de atividades que de fato exigiram o uso do corpo por parte dos alunos, e, ainda, a relação destas atividades com os conteúdos propostos.

Em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, foram citados: alfabetização, formas geométricas, classificação, entre outros. Também foi citado o próprio trabalho corporal como conteúdo a ser desenvolvido, como, por exemplo, através do desenvolvimento da lateralidade, equilíbrio e noção de espaço.

Estes exemplos e sua contextualização assemelham-se a algumas propostas de Stainback e Stainback (1999), como usar movimentos para responder perguntas, dramatizar histórias, representar conceitos através de mímicas, aprender através de materiais concretos, etc.

Além das atividades mencionadas pelas professoras, destacou-se um relato sobre o posicionamento dos corpos dos alunos em sala de aula:

Eu nunca trabalho um atrás do outro! (...) eles trabalham sempre em grupos! Muitas vezes eu organizo os grupos, tem um dia que é a escolha do grupo livre. E em várias posições: eles trabalham **em fileiras, em grupos de seis, em grupos de cinco, um do lado do outro**, são várias as maneiras (Professora D).

O relato da professora quanto à transposição de seus alunos em sua sala de aula pode parecer, num primeiro momento, algo simples, mas sob olhos foucaultianos pode estar carregado de significado. Relembrando Foucault (2002), temos a organização do espaço, técnica de distribuição dos indivíduos inseridos em espaço individualizado, classificatório, e combinatório, como uma das características do poder disciplinar, juntamente com o controle do tempo e a vigilância dos corpos.

Assim, a clássica forma de distribuição dos alunos em uma sala de aula em classes individuais postas uma atrás da outra e com relativo afastamento é vista como uma das várias técnicas disciplinares necessárias para a manutenção do controle sob os corpos. Diferente da explanação da referida professora, o posicionamento de ordenação é que normalmente é encontrado nas salas de aula. Por este prisma, salientamos a iniciativa em propor formas diversificadas de posicionamento dos alunos como quebra destas regras disciplinadoras e, por conseguinte, como liberação dos corpos de estratégias de controle.

b) Exemplos descontextualizados

Este indicador refere-se a um exemplo considerado pela professora como “atividade que utiliza o corpo”, mas que expressa justamente a imobilização do aluno no trabalho realizado em sala de aula:

Observamos o exemplo seguinte:

Mesmo no movimento que faz, **nem que seja olhar para a tabuada**, já... [trabalha com o corpo] (Professora B).

A idéia expressa em que “olhar para a tabuada” seria uma forma de movimento¹⁹ parece equivocada a partir do entendimento do movimento como forma de expressão humana, de comunicação através do corpo. Este “equivoco” remete ao já referido “corpo escolarizado”, na expressão do corpo na escola também como um corpo disciplinado, submetido às disciplinas como técnicas de controle dos corpos.

Na situação anterior, mencionamos o corpo disciplinado em relação à questão do posicionamento dos corpos. No “corpo escolarizado” entendido por Louro (2000), destacamos, ainda, o controle do tempo, como característica do poder disciplinar (FOUCAULT, 2002). Neste caso, é o tempo aliado à imobilização dos corpos, pois os alunos passam horas do seu dia sentados nas carteiras escolares, que, num somatório, corresponderiam a inúmeros dias de suas vidas. Enquanto as mãos, os olhos e ouvidos são “adestrados” para as tarefas intelectuais, permanecem desatentos para tantas outras (LOURO, 2000).

Nesta perspectiva, Corrêa (2004) destaca que nas escolas, o corpo é submetido a exercícios compulsórios de imobilização, e ainda, que a comunicação transita enquanto o corpo permanece parado. Assim, questionamos, através de uma explanação que destaca o olhar para a tabuada como movimento do corpo, o que seria considerado como imobilização do corpo!

Representação Quantitativa da 2ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa, percebemos na Categoria “Criatividade na realização de atividades com a utilização do corpo” os indicadores observados na tabela:

¹⁹ No sentido cinesiológico, “olhar para a tabuada” seria entendido como movimento do pescoço.

Tabela 2 – Dados quantitativos da 2ª Categoria

Indicadores	Frequência
Exemplos diversificados	80%
<i>Exemplos descontextualizados</i>	20%

Identificamos, pelos dados acima, a maioria dos relatos apontando diferentes exemplos de atividades que utilizam o corpo para o trabalho realizado em aula. Em algumas falas, porém, deixou-se transparecer limitações quanto ao trabalho com o corpo, podendo-se considerar *Limitações ao trabalho com o corpo* como uma sub-categoria, apresentada na tabela seguinte:

Tabela 3 – Dados quantitativos da Sub-categoria “Limitações ao trabalho com o corpo”

Indicadores	Frequência
nível de escolarização dos alunos	80%
<i>nenhuma limitação</i>	20%

Nos segmentos discursivos, percebemos ainda o estabelecimento de uma relação entre o nível de escolarização e o trabalho com o corpo. Na maioria dos casos, entende-se que, quanto maior o nível de escolarização (quanto mais o aluno avança de nível), mais o trabalho com o corpo é segregado dos conteúdos desenvolvidos.

Observamos os segmentos discursivos:

A gente trabalha bastante, **principalmente com eles de série inicial** (...) (Professora C).

Agora no último trimestre que eu tô fazendo mais trabalho de escrever, de conhecer o caderno [até então a professora relatava as atividades com o corpo que vinha fazendo]. Eles tão indo pra primeira série, então eles têm que ter um conhecimento (...) (Professora E).

(...) já não seria a parte... [referindo-se ao corpo] porque a 4ª série tem muitos conteúdos que tem que ser vencidos (...) (Professora B)

Notamos que, na fala da Professora C, é evidenciada a possibilidade de se trabalhar com o corpo em séries iniciais, não tão viável na 4ª série, segundo o relato da Professora B. A Professora E, que até então vinha trabalhando de forma mais lúdica, coloca a necessidade de dar o enfoque do seu trabalho no uso do caderno,

porque eles estão indo para a 1ª série. Contrariamente, outra professora aponta como limitação para o uso do corpo o fato de os alunos serem pequenos demais e cansarem, sendo apontado, neste caso, o fator limitante como o baixo nível escolar, diferentemente das colocações anteriores.

Podemos observar na colocação abaixo:

(...) porque **eles cansam muito**, porque eles **são muito pequenininhos**, eu dou um **trabalhinho de grupo sentadinhos** (...) (Professora A)

Embora em situações inversas, ora porque os alunos já estão em níveis mais elevados, ora porque ainda são muito pequenos, ambos os posicionamentos denotam “barreiras atitudinais” em relação à utilização do corpo para o trabalho em sala de aula, isto porque a situação do aluno é entendida como impeditiva para a realização do mesmo.

Na primeira situação, porém, identificamos nuances ideológicas do cogito cartesiano corpo/mente, ou seja, retrata-se novamente a separação entre o nível intelectual e o nível corporal. Quando as professoras se referem aos conteúdos que devem ser dados, os quais aumentam à medida em que os alunos graduam-se, parece se estabelecer uma distância em relação ao uso do corpo. Já para Stainback e Stainback (1998), as matérias tradicionais podem ser ensinadas utilizando atividades que envolvem o movimento do corpo.

Em relação aos alunos da educação infantil, evidentemente, esta proposição não pôde ser apontada. Neste caso, então, a barreira apontada foi justamente os corpos dos alunos. Através das expressões “eles cansam muito” e “eles são muito pequenininhos”, atribui-se, em relação aos corpos dos alunos a idéia de fragilidade, e até diminuição. E assim, para estes corpos frágeis, a solução encontrada é “trabalhinho em grupo sentadinhos”, iniciando, desde muito cedo (já na educação infantil), o exercício de imobilização dos corpos, já apontado por Corrêa (2004).

4.1.2 O corpo e a inclusão

Após aproximarmos Corpo e Aprendizagem numa discussão que evidenciou concepções e atitudes frente à utilização do corpo de forma abrangente, ou seja, contemplando a turma de forma geral, propomos, através da temática “O corpo e a inclusão”, focar as possibilidades (ou impossibilidades) de utilização do corpo diante das situações de inclusão.

3ª Categoria: Capacidade em incluir o aluno com DF nas atividades com uso do corpo

Esta categoria esteve associada à 3ª questão do roteiro da entrevista “*Se a resposta da pergunta anterior for SIM, como isso acontece com seu aluno com deficiência física?*”. Relacionada à questão anterior, ou seja, às atividades propostas que utilizam corpo, esta questão teve o intuito de verificar de que forma as professoras procedem com o seu aluno incluído quando realizam as atividades relatadas anteriormente: se estas atividades são adaptadas para o aluno participar, se ele fica à parte do trabalho proposto ou até se nem mesmo são propostas.

Assim, os indicadores encontrados foram:

a) Adaptação das atividades:

Este indicador apontou um esforço por parte das professoras para incluir o aluno com deficiência física nas atividades propostas aos demais alunos.

As adaptações eram realizadas, normalmente, através da locomoção do aluno por um outro colega (empurrando a cadeira de rodas), ou até mesmo na colocação do aluno com deficiência física no chão pela professora, sobre colchonetes, quando os outros colegas também se encontravam nesta posição. A movimentação ou mobilidade do aluno foi apontada pelas professoras até como benéficas para a saúde do aluno em decorrência de sua condição física.

São exemplos destes relatos:

(...) a gente sempre tenta... se ele não pode ser beneficiado de alguma forma, tenta adaptar, **tenta fazer uma atividade diferente pra poder incluir ele ao máximo** (Professora C).

(...) tudo **o que eu proponho pros outros alunos, eu proponho pro aluno D, e eu faço ele fazer exatamente como os outros fazem.** (...) eu coloco um colchonete no chão (...), e ele faz as atividades junto com os colegas (...) (Professora D).

Eu tento que elas participem o máximo que der das atividades, porque assim, pular corda elas não conseguem, mas aí eu pego os pezinhos delas e coloco eles em cima dos meus e pulo... Quer dizer, **ela tá pulando? Ela não tá, mas ela tá podendo participar.** Tem coisa, como rolar no colchão com a gente, rola... tudo que **até ajuda no corpo delas**, e tem coisas que não, como correr, atividades que tem que ficar empurrando na cadeira, então tem umas que elas participam, que **a gente vê que a criança participa mesmo**, outras a questão de **'ah, eu também estou nesta brincadeira'**, neste sentido, **tem estas duas intenções** (Professora E).

Em todas as situações relatadas, as professoras reconheceram que, em determinadas atividades, o aluno com DF não participava ativamente com o movimento do corpo, mas lhe era atribuída outra função no grupo ou equipe. De nenhuma forma, no entanto, o aluno era excluído da atividade. Estas atitudes vêm ao encontro de Stainback e Stainback (1999), quando estes autores pontuam sobre a importância de alunos com deficiências desempenharem papéis que contribuam para interações sociais, sejam elas no contexto acadêmico, físico ou social.

A adaptação das atividades visando propor ao aluno com deficiência física a participação nas mesmas têm relevância no aspecto físico, social e psicológico. No âmbito físico, destaca-se a importância da mobilização corporal de tais alunos que, justamente pela sua condição de limitação de mobilidade, apresentam esta necessidade. Se o “corpo escolarizado” (LOURO,) atua privando o movimento dos alunos de forma geral, imaginamos a situação daqueles que, por suas dificuldades de mobilização, não podem “disparar” correndo quando toca o sinal para o intervalo ou término da aula (num gesto de libertação!). Já a questão social está relacionada diretamente à inclusão ou exclusão, pois estar incluído na atividade representa estar se relacionando com os colegas e ter uma função social no grupo. O aspecto psicológico é inerente aos anteriores, pois sentir-se bem com o seu corpo (ou não) e relacionar-se com o grupo social (ou não) repercute no sentir-se bem (ou não).

Valentin (2002, 2006) evidencia o papel do professor como motivador de seus alunos. A autora aponta pesquisa em ambientes de ensino que implementam climas de motivação (Ames, 1987, 1992a, b; Nicholls, 1984, 1989) , as quais sugerem que

a natureza e as interpretações das experiências das crianças influenciam a adoção de objetivos voltados para a satisfação do ego (egoorientado) ou para a satisfação em explorar e dominar a tarefa (orientado para a maestria) (VALENTINI, 2002 , p. 62).

De acordo com Valentin (2002), ambientes de ensino que enfatizam o interesse dos alunos e promovem aprendizagem significativa e contextualizada fortalecem o sucesso escolar e a motivação dos estudantes (p. 62) e, conseqüentemente, promovem relações positivas entre colegas.

b) Apenas inserção do aluno na atividade:

Foi constatada, neste indicador, a atitude por parte da professora de inserir o seu aluno na atividade num primeiro momento e, em seguida, excluí-lo da atividade por “cansar de segurá-lo”.

Observamos, no relato abaixo:

(...) eu procuro sempre integrar. **Levando ele, né...** dando alguns passinhos, porque ele dá alguns passinhos, mas tem... por exemplo na dança da cadeira, porque **cansa muito ficar lá segurando ele, aí a gente faz um jeito pra ele sair, né!** (Professora A).

Esta forma de inclusão já havia sido assinalada por Skliar (2003) como um mecanismo arquetípico na construção e na produção da exclusão, ou seja, ocorre a exclusão através da inclusão. Neste caso, existe uma aproximação momentânea do outro, e, em seguida, ele é remetido à sua posição original de exclusão. Através da “instabilidade existente nas fronteiras da exclusão” (SKLIAR, 2003), contudo, o indivíduo pode não estar permanentemente excluído – ou não ter uma posição original de exclusão - mas sofrer práticas excludentes através da dinâmica das relações sociais.

No relato seguinte, a deficiência física do aluno é enfatizada como um problema para a realização de algumas atividades.

Visualizamos na fala abaixo:

(...) na rodinha ele senta no chão com os outros, ele joga, ele brinca, o dominó, os bambolês também, **as mãos... ele né... O problema dele** é alguém tem que apoiar o tronco... (Professora A).

Percebemos na colocação anterior que “nas mãos ele não tem problemas, o problema é apoiar o tronco”. Já na situação posteriormente descrita, a professora evidencia as limitações na realização das atividades em decorrência da deficiência física, e a sua falta de iniciativa para transpor estas limitações e adaptar a atividade para proporcionar a participação do aluno.

Observamos ainda:

(...)eu acho que tem que haver inclusão, **mas tem coisas que ele não consegue fazer, né, que ele não consegue [reforça]**. Por exemplo, hoje, que as crianças tavam enfeitando o Saci, e **daí eles caminhavam**, iam até o quadro, e davam “bom dia, boa tarde” pro Saci e pro Curupira que tavam lá na sala, **e ele não, ele não pede pra fazer isso e ele fica lá, né...** (Professora A).

Além disso, uma importante reflexão neste caso seria: de quem deve partir o esforço para a inclusão do aluno nas atividades: do próprio aluno ou do professor, mediador do processo ensino-aprendizagem? De acordo com Silva (2006), cabe ao professor compreender as potencialidades e necessidades de seus alunos, para que possa ajudá-los efetivamente.

c) Não propõe atividades que utilizem o corpo:

Observamos no seguinte relato:

Como o aluno B é limitado nos movimentos dele, o máximo que eu consigo é com a motricidade fina, trabalhar um pouco e nada assim tão he... como é que eu vou dizer? Tão específico para ele, porque isto teria que ter um professor extra para trabalhar. Porque **a minha função não é trabalhar motricidade com ele, essa parte física**. Seria mais a área de educação física, né. (Professora B)

Este indicador veio reforçar um dado já encontrado na 1ª Categoria, “Corpo e aprendizagem”, em que a professora fez a segmentação entre o “trabalho com o

corpo” e o “trabalho com o cognitivo”, sendo a sua função, especificamente, trabalhar com o cognitivo (segundo ela). Confirmamos, ainda, a redução do trabalho com o corpo à motricidade fina. Nesta situação, não evidenciamos a limitação do trabalho ao aluno com DF especificamente, ainda que inicie sua colocação condicionalmente (“como ele é muito limitado nos movimentos dele”), mas sim uma limitação ao próprio trabalho com o corpo, ou a noção de que é a função de outros profissionais e não do professor de sala de aula.

Sobre este assunto, já havia se iniciado a discussão em relação à concepção cartesiana de fragmentação do homem em corpo e mente, e evidenciamos, mais uma vez, como esta ideologia permanece enraizada nos dizeres e fazeres dos indivíduos, fato já apontado por Medina (1990). Assim, mantém-se a visão clássica de que o trabalho com o corpo é remetido apenas ao professor ou professora de educação física, e, preferencialmente, longe da sala de aula.

Representação Quantitativa da 3ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 4 – Dados quantitativos da 3ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Adaptação das atividades	60%
Apenas inserção do aluno na atividade	20%
<i>Não propõe atividades que utilizem o corpo</i>	20%

Constatamos a real inclusão dos alunos com DF em 60%, pois, ainda que se reconheçam algumas limitações em relação à condição física destes alunos, estas não impedem a valorização do corpo dos mesmos pelas suas possibilidades. Em 40% das respostas não foi estabelecida, de fato, a inclusão nas atividades, por dois fatores determinantes diferentes: 20% em detrimento de limitações físicas do aluno e 20% pela não valorização do trabalho corporal na prática pedagógica, já identificada na 1ª Categoria.

Na maioria das situações encontradas, então, deparamo-nos com a efetivação de práticas inclusivas, uma vez que as diferenças não foram negadas – nem devem ser (CARVALHO, 1998, STAINBACK e STAINBACK, 1999, BEYER, 2005) e as limitações, além de respeitadas, foram analisadas para que prejudiquem da menor forma possível aos alunos (e isso se deu através do esforço em realizar adaptações às atividades).

Em outras situações, no entanto, foram apresentadas, ainda que não abertamente, formas diferenciadas de barreiras atitudinais tanto em relação ao corpo na aprendizagem quanto em relação ao corpo com deficiência física. A primeira parece não estar vinculada à questão da inclusão. A segunda, ao contrário, demonstra relação com a inclusão, apesar de já terem sido expressas, pela mesma professora, limitações quanto ao trabalho com o corpo, mesmo quando direcionado a todos os alunos e não somente ao aluno com deficiência física.

É importante a reflexão ante a estes indicativos, uma vez que determinadas concepções sobre o corpo podem influenciar a prática educativa e privar os alunos de explorar as máximas potencialidades de seus corpos. Neste sentido, Mazzotta (1998) reitera que, ao educador, não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades.

4ª Categoria: Pertinência do espaço físico

Diferente das categorias anteriores, agregadas às questões do roteiro de entrevistas, a “pertinência do espaço físico” veio a ser apontada como categoria devido à constância de colocações relacionadas à presença de barreiras arquitetônicas ou adaptações do ambiente.

Para além das conveniências administrativo-pedagógicas, é imperioso que sejam eliminados os mecanismos e procedimentos dificultadores da integração e da inclusão de todos na escola pública e gratuita com a qualidade esperada pela sociedade (...) (MAZZOTA, 1998).

Sua abordagem, dentro da temática “corpo e inclusão” se deu pela dependência que existe entre condições de acessibilidade e possibilidades do corpo, discussão já iniciada no referencial teórico, e que será ampliada mais adiante.²⁰

Assim, os indicadores encontrados foram:

a) Dificuldades:

Este indicador foi apontado segundo relatos quanto à presença de barreiras arquitetônicas nas edificações das escolas e ambientes correlatos, ou seja, ambientes públicos de visita dos alunos. Nestes casos, a existência destas foi vista como uma dificuldade para o processo de inclusão.

Foram explanados os seguintes relatos:

(...) não tinha nenhuma rampa na escola, mesmo ele sendo nosso aluno já.
 (...) Não tinha nenhuma rampa. Ele ficou 1º, 2º ano, **2 anos de cadeira de rodas sem nenhuma rampa** na escola (...) ta faltando ainda toda a parte do banheiro que **a cadeira dele não entra no banheiro** (...) eu posso levar ele no banheiro das profes que é maior (...) não tem **nada de barra de apoio** (...) a gente pediu a construção da rampa pra ele poder ir pra esta 1ª quadra também foi feita agora porque **ele ficava na parte de baixo vendo os outros na parte de cima** (...) mas nós temos mais uma quadra lá em cima que é da parte nova da escola que não tem como chegar. (...) ano que vem, que a gente vai ter que fazer uma mudança, a 4ª série vai descer e eu vou subir com a 3ª (...) Então vai ter que ser mais uma adaptação interna da escola (...) (Professora C)

Destacamos, entretanto, a iniciativa por parte das escolas para mudar tal situação.

Isto pode ser visualizado abaixo:

(...) nós tivemos que fazer rifa pra pagar a **rampa**. Foi pela escola (...) estamos tentando no **computador**, mas daí também, ele ficou **estragado**, e sabe como são estas coisas, a gente não tem o dinheiro, e tal... (...) nós inclusive fizemos vários ofícios informando (...) das necessidades (...) seria mais fácil a questão de recursos (...) tudo facilita. (Professora E)

A gente fez uma cartinha (...) Eu até quando eu dei a sugestão eu lembrei das rampas, do banheiro das barras, mas as crianças já falaram que “o aluno C nunca vai poder tomar água no bebedouro, porque é muito alto”, e

²⁰ A questão da Acessibilidade vem a ser discutida na discussão dos dados obtidos através do instrumento Observação Sistemática, aplicada nos espaços físicos das escolas.

“se o aluno C algum dia tiver que ligar pra casa dele ele não pode porque só tem um orelhão alto” (Professora C).

A “cartinha” na qual a professora se referiu foi realizada por ela em conjunto com a turma de alunos, e enviada à Prefeitura Municipal. A mesma professora evidenciou a exclusão do aluno quando ocorreram alguns passeios em função da falta de adaptação de determinados locais.

Observamos o exemplo:

(...) a gente foi sempre fazendo algumas coisas pra deixar ele bem dentro da turma, pra excluir o mínimo possível, e ainda assim... Por exemplo, quarta-feira a gente teve o passeio à Ana Rech oferecido pela Secretaria de Turismo e **o aluno C não pôde ir**. Quando a gente foi ao Museu Municipal, **o aluno C não pôde ir, porque não tem acesso à cadeira de rodas**. [E se referindo a outra visita] (...) aí a gente levou o aluno C porque lá não tem escadas (...) (Professora C).

A existência de barreiras arquitetônicas como dificuldade na inclusão não se limita apenas ao ambiente escolar, mas a todos os espaços utilizados pelas escolas, inclusive naqueles de visita, como museus, pontos turísticos, etc. No entanto, Silva (2006) coloca que

O conceito de acessibilidade deve ser respeitado em todas as áreas da sociedade, e a eliminação de barreiras arquitetônicas deve ser um compromisso de arquitetos, profissionais e autoridades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e bem-estar do povo. As pessoas com alguma limitação ou deficiência devem ter liberdade de ir e vir (SILVA, 2006,p.26).

No espaço escolar, destacamos como principal barreira arquitetônica:

- Banheiros: em cem por cento (100%) dos casos os alunos precisam das professoras ou auxiliares para irem ao banheiro. Em todos estes casos, o banheiro utilizado é o das professoras, pois na única escola em que há um banheiro com barras, ele faz parte do banheiro masculino, e a aluna é do sexo feminino.

Esta discussão ainda será ampliada na discussão da observação do espaço físico das escolas.

b) Facilidades:

Este indicador compreendeu o apontamento de “adaptações”, tanto na edificação, como de determinados materiais. Não significou a afirmativa de que não existem tais barreiras arquitetônicas, mas o destaque nas colocações foi a facilidade na transposição destas limitações.

São exemplos da situação explanada:

(...) ele foi muito bem recebido, tanto que a mãe dele veio conversar sobre a matrícula em dezembro e em janeiro a direção **já mandou fazer rampas**, providenciou a **sala de aula aqui embaixo**, esse ano também a **biblioteca se mudou pro piso térreo**. Então, **todas as adaptações foram feitas** pra que o aluno D tivesse uma mobilidade com tranquilidade, adequada. (...) nós temos uma outra **mesa adaptada** e nós temos o **parapódium**, que é pra ele manter a postura em pé (...) (Professora D)

A mesma professora relata outras adaptações em nível de materiais pedagógicos.

Visualizamos o seguinte relato:

(...) nós estamos em fase de abertura de uma **sala de recursos** na escola, já ta tudo pronto, só falta efetivamente ela abrir, pra continuar dando esse apoio porque muitos **materiais tem que ser confeccionados** pro aluno D. O lápis tem que ser engrossado, a questão do livro e do folhear, então muitos materiais têm que ser adaptados... porque ele não tem a força muscular pra fazer o movimento de escrita. E no **computador**, no laboratório de informática, ele surpreende, porque daí ele consegue digitar, ele consegue o teclado, ele tem mais facilidade no manuseio. E eu acho que por aí é o futuro do aluno D, com o computador.

Sobre os materiais, Silva (2006) salienta a importância da utilização de recursos pedagógicos adaptados como foco pedagógico para alunos com deficiência física, uma vez que estes, em sua maioria, tem o cognitivo preservado e não necessitam de grandes adequações nos conteúdos curriculares. Podem apresentar, no entanto, alguma lentidão na realização de tarefas, a qual é atribuída à deficiência motora.

Assim, os recursos pedagógicos adaptados têm o objetivo de minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais de alunos, e facilitar o processo de

ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2006), o professor deve ser o principal idealizador desses recursos, tendo, para isso, a máxima atenção em observar o aluno nas atividades de sala de aula, buscando identificar a necessidade de cada um. É evidente, entretanto, que não basta a idealização de determinados materiais, mas também recursos financeiros para a sua concretização.

c) Insignificância

Este indicador não expressa a opinião por parte dos professores de que o espaço físico seria insignificante, mas identifica a não consideração do mesmo pelos referidos professores. Ou seja, não foram expressadas verbalmente facilidades ou dificuldades advindas do espaço físico no processo inclusivo dos alunos de tais professores, o que nos deixa a dúvida se elas não existem (dificuldades ou facilidades), ou se não são percebidas.

Representação Quantitativa da 4ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 5 – Dados quantitativos da 4ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Dificuldades	40%
Facilidades	20%
<i>Insignificância</i>	40%

Questionamos, a partir dos dados apresentados, o que determina a facilidade (correspondendo a 20%) ou dificuldade (correspondendo a 40%) na transposição de barreiras arquitetônicas existentes. Percebemos que existe “boa vontade” por parte das professoras ou escolas, mas que, muitas vezes estas esbarram na questão financeira. Além disso, de acordo com a análise acima, observamos que quarenta por cento (40%) das professoras (duas delas) não abordaram o espaço físico.

Resta-nos, então, a seguinte inquietação: até que ponto existe a reflexão (por meio de profissionais e mantenedoras) quanto às possibilidades e limitações do

corpo na inclusão? Ou, ainda, o quanto o aluno é observado pelos (as) professores (as) a fim de serem identificadas as suas limitações e elaboradas formas de superá-las? E ainda (utilizando um fragmento da fala da Professora C, a partir de sua observação): de que forma “estar na parte de baixo vendo os outros na parte de cima” pode repercutir na vida de um aluno com DF?

4.1.3 O corpo e a deficiência física

Através desta temática, pretendemos evidenciar concepções e atitudes dos professores e dos colegas (relatadas pelas professoras) em relação ao corpo do aluno com deficiência física, presentes em suas falas no decorrer das entrevistas.

5ª Categoria: Atitudes em relação ao corpo

Para Rodrigues (1972, p. 398) as atitudes são integradas a partir de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. O componente cognitivo é formado pelas crenças, conhecimentos e maneiras de encarar o objeto. O componente afetivo é o sentimento pró ou contra um determinado objeto social, sendo esse o componente mais característico da atitude. O componente comportamental é o componente ativo, instigador de comportamentos coerentes com as cognições e afetos em relação aos objetos sociais.

Neste sentido, as atitudes em relação ao corpo do outro estariam imbricadas nas crenças e conhecimentos em relação ao corpo (corpo no geral, e em relação ao corpo do outro especificamente), no sentimento em relação a este corpo (ou ao indivíduo que possui este corpo) e às ações correspondentes aos comportamentos.

Tomando como um dos componentes das atitudes o afetivo – considerado por Rodrigues (1972) como o mais significativo das atitudes - foram abordados sentimentos agregados aos relatos das professoras, os quais parecem impulsionar ou influenciar as atitudes posteriormente apresentadas.

Assim, os seguintes sentimentos foram demonstrados:

- Medo

- Angústia
- Expectativa
- Compaixão
- “Indiferença”

Observamos os exemplos abaixo, relacionados aos sentimentos:

- Medo:

(...) **Eu tinha muito medo, sabe o que, do corpo delas no início, tu entende? Eu tinha medo de virar cambalhota... Quem me ajudou foi uma mãe das meninas**, que ela me dizia “profe, tu pode virar que não tem problema”. Então, comecei a virar, perdi o medo. **Eu tinha medo de machucar aquele corpo sem defesas, entende?** De rolar, também, mas aí a mãe foi me dizendo (...) (Professora E)..

- Ansiedade:

(...) eu **fiquei muito ansiosa** quando eu soube que eu ia ser profe do aluno C. Até porque como é uma doença progressiva, eu não sei o que vai acontecer esse ano ainda, né. Então, **bah, eu tava muito ansiosa**. Só que ele te tranquiliza (...) Então isto te ajuda, te estimula a lutar, a não ficar só pensando na parte negativa da doença dele. (Professora C).

- Expectativa:

(...) eu conhecia o aluno D, **eu sempre apostei** que ele, que ele tinha que sair da instituição pra **ir pra uma escola regular**. E eu tava aqui na escola o ano passado e ele mora aqui pertinho, e a mãe dele e ele veio nos procurar pedindo que ele queria vir estudar aqui, que **o sonho dele era aprender** a ler. E eu disse “Aluno D, **eu estava te esperando**” (...) como ele entraria na 1ª série, eu até me coloquei à disposição pra fazer este trabalho com ele (...) (Professora D).

- Compaixão:

(...) eu sei que ele precisa de muito estímulo, né... Porque, como **ele é uma criança abandonada**, bem dizendo (Professora B)..

Nesta situação, o sentimento de compaixão da professora está relacionado à história familiar do aluno que, evidentemente, é agravada com a sua condição física (doença degenerativa).

- Indiferença: Apenas uma professora não demonstrou nenhum sentimento em relação ao aluno.

Representação Quantitativa dos sentimentos encontrados

A análise quantitativa dos sentimentos encontrados é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 6 – Dados quantitativos referentes aos sentimentos

Indicadores	Frequência
Medo	20%
Ansiedade	20%
“Expectativa”	20%
Compaixão	20%
<i>Indiferença</i>	20%

A partir dos sentimentos identificados, foram explanadas as seguintes atitudes, enfatizando a relação professor – corpo do aluno com DF:

1. Aproximação

A atitude considerada como “aproximação” refere-se não somente a aproximar-se dele, mas também tocá-lo, manipulá-lo, ir ao seu encontro. Para isto, evidentemente, houve de antemão a aceitação do corpo deste aluno, ainda que permeada por sentimentos como medo, insegurança ou ansiedade. Neste caso, é possível que os outros componentes das atitudes – cognitivo e comportamental (RODRIGUES, 1972) - tenham exercido influência de forma a apaziguar estes sentimentos, que seriam impeditivos para tais atitudes num primeiro momento.

O componente cognitivo, nesta situação, esteve provavelmente ligado a crenças favoráveis quanto ao corpo do outro, ainda que concebido como um corpo frágil. O componente comportamental, por sua vez, pode estar relacionado também com a perspectiva que estes alunos têm de seus professores, dando a eles certa responsabilidade quanto às suas atitudes. De qualquer forma, as atitudes apreendidas nos discursos das professoras vão ao encontro de uma concepção positiva em relação ao corpo de seu aluno, aceitando-o em primeiro lugar e, mesmo que conhecedoras de suas diferenças e fragilidades (o que gerou os sentimentos iniciais), estando próximas deles.

Aceitando a condição do outro, seja ela qual for, outras ações são permitidas. Uma destas ações é expressa no exemplo:

Todo dia eu tiro elas da cadeira pra ficar deitada no tapete, **porque me cansa de ver elas ali**, entende? (Professora E).

Neste caso, apesar de parecer uma simples ação da professora “tirar seus alunos da cadeira de rodas”, esta atitude destaca-se pela superação do medo inicial de “tocar no corpo frágil” em função da inquietação em vê-los numa situação de imobilização. Estas atitudes vêm ao encontro do chamado “exercício da alteridade” (CARVALHO, 2004), ou seja, a prática de colocar-se no lugar do outro, sendo o outro igual e diferente de mim, ao mesmo tempo. Para tanto, reitera a autora, faz-se necessário compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença, bem como a diferença na igualdade.

Um dos segmentos discursivos explicita bem este pensamento:

Então é assim, a primeira coisa que eu vejo é a afetividade, é aceitar. No momento que tu te coloca no lugar do outro, tu vai procurar fazer o melhor por ele, né (Professora D).

Ainda, nesta perspectiva, coloca Mazzotta (1998) que o sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro.

2. Proteção

Observamos as seguintes colocações:

(...) dias frios, muitas vezes ele vinha com pouca roupa, então a gente agasalhava ele (Professora B).

(...) Então assim ó, todo o trabalho que ele não consegue fazer, ou eu faço, ou algum colega faz, assim, copiar as atividades, a resolução quem tem que fazer é ele. (...) não dá pra exigir muito do aluno B (Professora B).

A atitude de proteção manifestadas em algumas ações como “agasalhar o aluno”, “copiar algumas atividades para ele”, etc., parecem estar bem relacionadas ao sentimento de compaixão supracitado e serem consequência tanto da situação de saúde do aluno quanto da desestruturação familiar, especificamente.

Em relação ao componente cognitivo, a atitude de proteção pode advir também da concepção de um corpo frágil (acometido por uma doença degenerativa) e desprotegido (sem apoio familiar). Sobre a fragilidade do corpo, Villaça e Góes (1998) colocam-na na oscilação vivenciada pelo corpo entre as promessas de prazer e a sua fragilidade, sendo o prazer como representativo da vida através do corpo e a fragilidade, a morte, finitude do corpo.

Os autores Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004) abordam também o antagonismo do corpo enquanto “máquina suprema”, por um lado, e “limitado e insuficiente”, por outro. Imaginamos, então, que conceber a fragilidade do corpo e a provável finitude de uma criança, é se deparar com a sua própria fragilidade enquanto corpo. Por outro lado, de acordo com Skliar (2003, p.121), a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa própria identidade, reforçando-a ainda mais. Neste sentido, a atitude como “forte e protetora” pode ainda ser uma forma de colocar seu corpo no outro lado do antagonismo, de força e possibilidades.

3. “Transferência”

Visualizamos o seguinte relato:

(...) a gente segura (...) mas sempre a monitora ajuda, ou eu faço, né (...)a gente traz ela com a cadeira (...)E normalmente ela vem com a cadeira de rodas, e daí tem uma tia da cozinha e umas crianças que cuidam deles no recreio.(...)

Este indicador foi apontado segundo as colocações da professora que, ao ser questionada sobre “como trabalhava com o aluno”, etc., sempre atribuía a outros funcionários a função de segurá-lo, locomover-se com ele, etc, raramente referindo-se a si mesma em atitudes de aproximação de seu aluno; nestas situações, ainda, ela se colocava em segundo plano (“a monitora e eu”).

Correlacionado a esta atitude, foi identificado o sentimento de “indiferença”, por não existir nenhuma demonstração afetiva (favorável ou desfavorável) em relação ao aluno. Analisando o componente “cognitivo”, já haviam sido percebidas barreiras na realização do trabalho com o corpo, tanto dos alunos de forma geral, quanto com o aluno com DF. Em última instância, o comportamento “de afastamento” vem ao encontro dos componentes anteriores.

É importante questionar, neste sentido, a causa que estaria suscitando tais comportamentos e atitudes, pois eles podem estar relacionados a um preconceito velado ou simplesmente caracterizar o perfil da professora. Ainda assim, destacamos a necessidade do professor em estar atento às necessidades de seus alunos, como disse Freire (1996, p. 134), “estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam (...)”.

Representação Quantitativa da 5ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 7 – Dados quantitativos da 5ª Categoria

Indicadores	Frequência
Aproximação	60%
Proteção	20%
“Transferência”	20%

Após a visualização quantitativa, apresentamos a relação entre os sentimentos e as atitudes no seguinte “esquema demonstrativo”, sendo algumas atitudes apresentadas como produto direto, e outras como superação de sentimentos iniciais, provavelmente influenciados pelo componente cognitivo e comportamental:

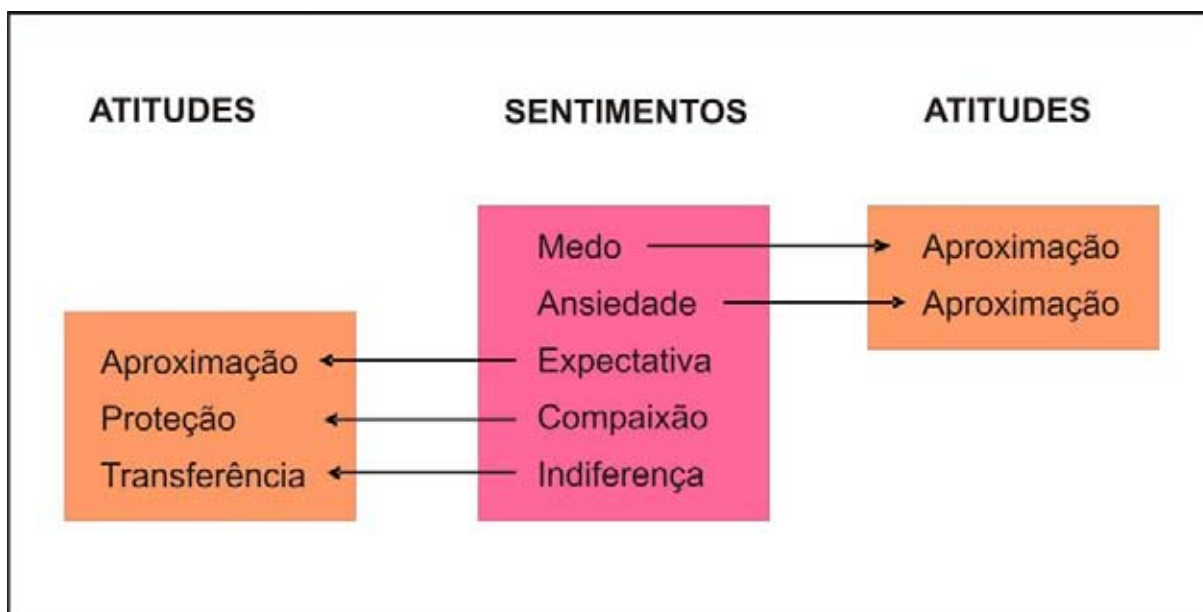


Figura 1 - Esquema demonstrativo da relação sentimentos/atitudes

É importante, desta forma, conhecer e discutir tais atitudes, pois as ações, inclusivas ou não, serão nelas alicerçadas. As atitudes da escola frente à *inclusão*, à *integração* e à *segregação* do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar (MAZZOTTA, 1998).

6ª categoria: Atitudes dos colegas

Após a discussão em relação às atitudes dos professores, mostraram-se, como importante foco para a discussão, as atitudes dos colegas em relação ao aluno com deficiência física no âmbito corporal.

Inicialmente, cabe ao educador orientar seus alunos a acolher e compreender as limitações físicas dos colegas, para que haja melhor interação social entre todos (SILVA, 2006). Neste sentido, a maioria das professoras mencionou esta orientação.

Observamos os relatos:

“(…) as crianças gostam muito dela também. Sempre gostaram, que ela já vem da escolinha” (Professora A).

“(…) qualquer coisa que o aluno B precisa eles saem do lugar, eles vão, eles ajudam, **eles tão sempre prontos a ajudá-lo**. É muito positivo!” (Professora B).

“Se integra muito com a equipe, com a turma (...) e a turma fica bem triste, eles sentem [quando o aluno não está presente nas atividades] (...) sabe **aquela coisa de solidariedade, despertou muito na turma. Todo mundo quer ajudar!**” (Professora C).

“Todo mundo ama ele, adora, faz tudo por ele. (...) as crianças adoram ele! (...) **Os adultos é que ficam um pouco com olhar diferente, mas as crianças aceitam** tranquilamente o aluno D” (Professora D).

“(...) meu medo, neste início de ano, em como é que a turma iria aceitar (...) **eles naturalmente aceitaram**. Eles secam a baba das meninas, se elas tão com as pernas pra fora, eles botam, se eles não conseguem, eles me chamam, sempre automático, assim, **natural. O preconceito ta em nós, né! Nós somos feios! E elas aceitam** assim, olha! Eu tenho dois (alunos) que é de arrepiar, sabe, do que eles fazem (...) o Eduardo ²¹já pegou a balinha, e já tirou do papel e já botou na boca dela, ninguém disse nada (...)” (Professora E).

De acordo com o relato das professoras, o indicador “aceitação” foi apontado em 100% das situações. Através de atitudes solidárias (auxiliando o colega) e atitudes afetuosas (expressão de carinho pelo colega), revelou-se a aceitação dos alunos em relação ao corpo do outro colega, um corpo que é diferente do seu por possuir importantes limitações, mas limitações que não se constituíram como obstáculos para o estabelecimento de relações sociais.

Estes achados condizem com Sasaki (2005), que aponta, como princípios da prática da inclusão a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade e a aprendizagem através da cooperação.

Representação Quantitativa da 6ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 8 – Dados quantitativos da 6ª Categoria

Indicadores	Freqüência
<i>Aceitação do corpo do colega com DF</i>	100%

Destacamos ainda, nos segmentos discursivos das Professoras D e E, a equiparação estabelecida entre as crianças (os alunos) e os adultos, ao referir-se ao

²¹ Nome fictício.

estranhamento quanto à condição física, ou até mesmo o preconceito, que é mais freqüente por parte dos adultos do que das crianças. Este apontamento se repetirá na 9ª Categoria “Apoios e resistências”.

A diferença básica estabelecida entre adultos e crianças, neste sentido, é o quanto estes foram influenciados por normas sociais pré-estabelecidas, ou seja, as crianças ainda não foram tão absorvidas por valores indicativos do que é “normal e anormal”. Como diz Skliar (2003), a norma parece ser algo que sempre esteve ali. Assim, segundo Villaça e Góes (1998), a civilização ocidental se desenvolveu a partir da dicotomia do mesmo e do diferente.

Os adultos, membros desta sociedade (constituintes e formadores), têm impregnado fortemente em suas mentes o que é o “mesmo” (e, conseqüentemente, entendido como “normal”) e, a partir disto, gritam-lhe aos olhos o diferente. Ao contrário, as crianças estão ainda em processo de formação de suas concepções, e à medida que elas tiverem contato com outras crianças diferentes de si, desfavorece a ocorrência do estranhamento perante o outro. Além disso, ignorar as diferenças transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não deve ser comentado (SASSAKI, 1999).

4.1.4 Inclusão e deficiência física

Após o lançamento das discussões contemplando o corpo e sua relação com a aprendizagem, com a inclusão e a deficiência física, a temática “Inclusão e Deficiência Física” foi proposta como desfecho da presente análise, bem como resgate de concepções que já estavam se revelando.

Atreladas à quarta (e última) questão do roteiro da entrevista, descortinaram-se as seguintes categorias:

7ª Categoria: Atribuições ao aluno incluído

Esta categoria aponta algumas atribuições dadas ao aluno com DF por parte das professoras, segundo os indicadores:

1. Bem resolvido psicologicamente:

Segundo os relatos das professoras, seus alunos seriam “resolvidos psicologicamente” por apresentarem um comportamento tranqüilo e alegre, ter consciência de suas diferenças e suas limitações, mas não manifestarem revolta ou sentimento de inferioridade por isto.

Foram relatos sobre os alunos:

(...) ele não é de falar muito, mas **ele é um amor**. Ele é uma pessoa assim que te transmite **tranqüilidade** (...) ele te **tranqüiliza** porque **ele é calmo, ele é feliz, ele não reclama, ele sonha, ele tem sonhos, ele espera conseguir coisas** (...) como **ele é uma pessoa muito querida, muito boa**, ele se ajuda.

(...) ele não é revoltado, ele não briga. **Ele fala pouco, e quando ele fala, ele fala coisas boas.**

(...) ele sabe que ele é diferente, **ele sabe que ele tem as limitações**, e ele nunca disse “ai, isso eu não posso fazer”, ele sempre fica na dele, então ele sabe, mas ele aceita (Professora C).

E ele tem é... consciência das limitações dele. E ele é uma pessoa, uma criança muito bem resolvida psicologicamente. (...) **ele sabe o tempo dele e eu respeito esse tempo**, que ele tem. (...) ele **nunca se colocou na posição de coitadinho** pra ter ganhos secundários. Muito pelo contrário, ele se coloca como uma maneira até de ajudar os outros. (Professora D).

De acordo com Stainback e Stainback (1998), a auto-identidade positiva de um aluno que possua deficiência, interpretada como sentimentos de confiança e valorização, decorre da incorporação da sua deficiência, ou seja, do reconhecimento da mesma. E, neste sentido, o professor tem um papel fundamental, pois ele é um dos principais motivadores para com o seu aluno. As atitudes do professor, valorizando suas potencialidades e incentivando a superação de suas dificuldades, são determinantes na formação identitária dos seus alunos, tenham eles deficiência física ou não. Um exemplo desta atitude foi a iniciativa de uma professora em organizar uma exposição dos desenhos de seus alunos, valorizando a sua potencialidade para tal (Anexo 5).

2. Participativo:

Visualizamos o segmento discursivo:

(...) **participam** oralmente **muito**, muito, falam bastante, sabe? E **se impõem**, e **se incluem** mesmo (Professora A).

A professora em questão possui em sua turma dois alunos incluídos, e destacou em ambos a capacidade de participação, que denota, por parte destes alunos, seu sentimento de igualdade perante a turma. Sobre o relato observado, Sassaki (1998) ressalta que as próprias pessoas com deficiência têm com freqüência demonstrado que elas são como as demais pessoas e desejam ser incluídas e tratadas como as demais pessoas em recintos comuns.

3. Cansado e desatento

Observamos o relato:

(...) não dá para julgar tanto, se é cansaço físico, ou se é às vezes ele tá tentando se desligar, né, porque ele vê que em casa... (...) é uma criança abandonada, bem dizendo (...) ele fica num sofá todo o dia. (...) **ele é distraído também**, né. Ele tá procurando uma outra forma... (Professora B).

Nesta situação, já relatada anteriormente, a professora identifica novamente de que forma a história familiar influencia o comportamento do aluno em sala de aula, pois apesar de atribuir a ele adjetivos como “desatento”, ela reforça “não dá para julgar”.

Sobre a baixa auto-estima de alunos com deficiência física, Silva (2006) salienta que esta não é decorrente diretamente da aparência física, mas é definida “pela natureza da relação que se estabelece entre a pessoa e seu entorno social” (SILVA, 2006, p.24).

Um dos papéis dos educadores, conforme Silva (2006) é o de desenvolver ações que levem a família e a comunidade a acolher a criança com sua diferença e proporcionar à família e à comunidade atividades que favoreçam a convivência e estimulem a confiança e, ainda, estimular a família a participar da vida da criança.

Evidencia-se, assim, o posicionamento da família como suporte primeiro e básico da criança com deficiência física. E ressalta-se, ainda, que, embora a escola tenha um papel fundamental já discutido anteriormente, ela atua como

“estimuladora” de algumas ações, que seriam concretizadas pela família. Desta forma, escola, família e comunidade, atuam como impulsionadores de uma auto-identidade positiva do aluno, com cooperação entre estas três instâncias, mas é importante salientar que isto não significa que cada uma tenha o seu papel a cumprir.

4. Nenhuma atribuição

Este indicador esteve relacionado com outros indicadores encontrados em outras categorias, sendo eles: sentimento de indiferença e atitude de transferência. Reforça, ainda, o comportamento de afastamento.

Sabemos que a forma pela qual o indivíduo vê o outro é também influenciada pelas concepções deste indivíduo. Desta forma, evidencia-se uma relação existente entre a atribuição em relação ao aluno e as atitudes, previamente discutidas.

Representação Quantitativa da 7ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 9 – Dados quantitativos da 7ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Bem resolvido psicologicamente	40%
Participativo	20%
Cansado e desatento	20%
<i>Nenhuma atribuição</i>	20%

8ª Categoria: Percepções quanto ao aluno incluído

A presente categoria foi estabelecida segundo segmentos discursivos apreendidos no decorrer da entrevista explicitando como as professoras perceberam (e se perceberam) e como os seus alunos com DF demonstravam estar se sentindo na situação de inclusão.

Foram apontados os seguintes indicadores:

1. Contentamento

(...) **muitas vezes ele vem pra cá triste. Quando ele chega ele já te outra carinha**, tanto que ele não falta, tá chovendo, tá caindo maior “toró”, ele vem pra escola (...) dias frios, muitas vezes ele vinha com pouca roupa, então a gente agasalhava ele. O que eu percebo é que tá faltando uma ajuda em casa. (...) a escola faz o que pode, não dá pra exigir muito do aluno B (...)” (Professora B).

(...) **ele gosta de vir pra escola**, a gente vê, ele participa, ele faz as coisas (...) eu acho que o aluno C tá bem feliz de vir pra escola (...) (Professora C).

A maioria dos professores expôs que seu aluno demonstra contentamento na escola, em sua turma. Este contentamento, segundo os relatos das histórias dos alunos, aparentemente está relacionado ao próprio fator de estarem na escola, relacionando-se com outros colegas e percebendo suas potencialidades: começar a ler e escrever, que era seu sonho (aluno D), ter uma exposição de seus desenhos sendo admirada (aluno C), ser aceita pela primeira vez em uma escola regular (aluna E1) e estar em um ambiente mais acolhedor do que o familiar (aluno B).

De acordo com Silva (2006), o aluno com necessidades educacionais especiais - deficiência física deve ser olhado como um sujeito que, apesar de possuir uma especificidade que o diferencia dos demais, é capaz de responder com competência às exigências do meio, desde que lhe sejam oferecidas as condições necessárias.

Mediante este olhar por parte do professor, é evidente que o aluno compreende o seu papel porque se sente situado numa escola inclusiva. Ele percebe que suas capacidades equiparam-se às dos outros alunos e que sua diferença, em função de sua deficiência física, não é um fator limitante para o seu conhecimento, nem para sua formação enquanto sujeito.

2. Nenhuma percepção

Este indicador esteve relacionado com outros indicadores encontrados em outras categorias, sendo eles: sentimento de indiferença, atitude de transferência,

comportamento de afastamento e nenhuma percepção em relação ao aluno. Não significa que o aluno não tenha expressado algum sentimento ou sensação, mas que este não foi mencionado em nenhuma situação, por parte da professora.

Representação Quantitativa da 8ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 10 – Dados quantitativos da 8ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Contentamento	80%
<i>Nenhuma</i>	20%

9ª Categoria: Apoios e resistências

Esta categoria teve um caráter diferencial, evidenciando formas de apoio e formas de resistência em relação ao processo de inclusão dos alunos co-participantes²² da pesquisa.

Consideramos importante levantar este foco de discussão, uma vez que, segundo Stainback e Stainback (1999), os efeitos positivos da inclusão só aparecem quando as pessoas envolvidas percebem a distância entre o que querem fazer e o que é possível, dentro dos atuais limites, relacionamentos e estruturas e, ainda, buscam a adaptação dos mesmos. Nesta perspectiva, buscamos apreender dos discursos das professoras algumas limitações em relação à inclusão do referido aluno, bem como formas de apoio visando, muitas vezes, a adaptação ou transposição destas limitações.

Assim, foi evidenciado, em 100% (cem por cento) dos casos o apoio de funcionários da escola para auxiliar em ações como a locomoção dos alunos até o transporte escolar, ou para levá-los ao banheiro, como nos segmentos discursivos abaixo:

²² Os alunos incluídos, especificamente, não são considerados participantes da pesquisa, mas podem ser considerados co-participantes, pois os dados obtidos referem-se, na maior parte, a eles.

(...) a escola participa com aluno D! Então, é um dia a diretora que leva ele, outro dia a vice-diretora, a servente... Então, todas as pessoas que trabalham na escola já levaram o aluno D pra biblioteca, apoiando, e ele vai caminhando (...) **toda a escola participou na inclusão do aluno D!**" (Professora D).

(...) Ele pede inclusive pra ir **ao banheiro**, ele **não consegue ir sozinho**, a profe que tem que levar (...) mas aí eu posso pedir pra alguém ficar na sala. Mas é alguém de algum setor, eu tenho que deslocar alguma pessoa de algum setor pra vir, né, porque não tem nenhuma pessoa específica" (Professora C).

Destacamos, por este parâmetro, a importância da instituição escola na efetivação do processo inclusivo, desde o papel decisório do quadro diretivo pela efetivação da matrícula e busca por mais recursos, até a disponibilidade sutil - mas persistente - de funcionários no dia-a-dia dos alunos com deficiência física.

Não devemos deixar de argumentar, entretanto, que muitas vezes a necessidade aumentada de apoio em relação a estes funcionários parte da falta de adaptações, principalmente em relação às barreiras arquitetônicas. Além de muitas vezes ser necessário o deslocamento de um funcionário de sua função para auxiliar determinada professora em situações como levar o aluno ao banheiro (a mais corriqueira delas), reforça-se a condição de dependência por parte do aluno.

Entendemos, então, que o apoio dos funcionários é imprescindível em inúmeras situações, e até que estas facilitam o processo inclusivo, pois há uma sensação de responsabilidade e co-participação de todos. O que não é positivo, entretanto, é que algumas destas ações - que se compreende que podem ocorrer em caráter transitório, até que a escola possa fazer as adaptações necessárias – sejam tidas como permanentes e retardem a realização de mudanças necessárias. Um exemplo clássico é a função de levar o aluno ao banheiro, ou ficar com os alunos em sala para que a professora possa levá-lo, por não existir um banheiro adaptado para alunos com deficiência física.

Também foram apresentadas outras formas de apoio (três), das cinco realidades estudadas:

- Presença de monitores²³: 40%
- Visitação de profissionais da APAE²⁴ : 40%

Segundo os relatos, estiveram presentes os profissionais da APAE: assistente social e fisioterapeuta.

- Não relatado: 20%.

O próprio MEC recomenda que se recorra a uma equipe profissional quando os recursos existentes na própria escola forem insuficientes para compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis (Silva, 2006). Neste caso, a composição da equipe profissional poderia abranger determinada instituição ou instituições diferentes (SILVA, 2006). De acordo com Silva (2006), com embasamento no Parecer CNE/CEB no 17/2001, cabe aos gestores educacionais buscarem esta equipe, o que pode se concretizar através de parcerias entre a Secretaria de Educação e outros órgãos governamentais ou não.

Consideramos, ainda, que à medida que houver a efetivação da política de inclusão, maior será esta simbiose entre instituições especializadas e escolas comuns.

De forma contrária, foram apontadas também resistência quanto à inclusão dos alunos com DF. Esta situação esteve presente nos discursos de duas professoras (40%) e foi atribuída: - a outros professores da escola (20%); - aos pais e a outros professores da escola (20%).

Visualizamos os relatos:

Os próprios **professores**, alguns professores. - Ai, mas o que é que eu vou fazer? - Mas eu não tenho curso! - e eu até eu questioneei: - E a mãe do Felipe, fez curso pra ter este filho?. (...) Mas até assim, uma das, dos **pais** que me colocou, eu fiz um contra-ponto com ele: -mas te coloca no lugar dessa mãe, se fosse um filho teu... ninguém está livre que aconteça isto. Como é que tu gostaria que tratassem o teu filho? Tu gostaria que ele fosse recebido assim? - e até coloquei assim - A escola (...) abriu as portas, se tu não te sentires contente com a presença dele, tu tem toda a liberdade de procurar uma outra escola, porque ele vai ser aluno da escola”

“Até eu acho que mais é isso a resistência dos adultos!” (Professora D).

²³ Professores contratados pelo município, mediante solicitação da escola, para auxiliar o professor em alguns dias da semana.

²⁴ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

“(...) não teve rejeição pelas profes. A não ser uma **profe** da manhã que colocou algumas coisas, mas como a maioria das outras profes disseram que sim, ela foi vencida, né... (Professora E).

De acordo com Mazzotta (1998), no âmbito da sociedade é importante destacar a necessidade de se rever a concepção sobre o portador de deficiência e o papel da escola. Isto porque se sabe que, na sociedade ainda estão impregnadas concepções errôneas perante aos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência, tendo-os, segundo Stöer, Magalhães e Rodrigues (2004) como infortunados, ou ainda, como improdutivos para a sociedade.

Estas concepções estão atreladas às heranças dos paradigmas anteriores, em que a deficiência física era enquadrada sob o modelo médico no qual os indivíduos eram submetidos à intervenção terapêutica não curativa (porque a deficiência era vista como condição imutável), mas reabilitadora, ou recuperadora. Neste caso, submetia-se a pessoa com deficiência física a técnicas de normatização, ou seja, tentava-se “treinar” o indivíduo para torná-lo o mais “normal” possível. A deficiência era, assim, enfocada como uma situação individualizada (BEYER, 2005), como um problema do indivíduo. A educação, neste caso, era pautada segundo orientações terapêuticas.

Este paradigma clínico-médico foi seguido pelo paradigma sistêmico, em que, tendo-se o olhar sob parâmetros normativos e pré-estabelecidos, segundo Beyer (2005), o aluno permanecia neste sistema educacional se respondesse tais demandas ou, caso contrário, era submetido a outras alternativas de ensino. E, finalmente, tem-se a deficiência definida por um processo de atribuição social segundo o paradigma sociológico (BEYER, 2005).

Ainda que muitos esforços estejam sendo realizados para, de fato, calcar o entendimento da deficiência como uma característica pessoal e não limitante, e que a sociedade deve estar apta a acolher este indivíduo, removendo barreiras atitudinais e arquitetônicas, reconhece-se a existência – ou permanência – de atitudes discriminatórias. No entanto, como já colocado por Stainback e Stainback (1998), a escola é um microcosmo desta sociedade e, mais que isso, norteia futuras concepções em sua função de formação dos sujeitos sociais.

Não se atribui, porém, apenas à escola o encargo de formadora de opiniões e valores, pois existem outras instâncias como a família e, atualmente, a própria mídia, mas se reconhece nela a possibilidade de alicerçar a sociedade inclusiva por meio da educação inclusiva. As atitudes discriminatórias, desta forma, devem ter na escola um local de discussão e contra-argumentação.

Ressaltamos, ainda, segundo Mazzotta (1998), que para se viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão e a integração do portador de deficiência, é preciso que deixemos de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e procuremos conhecer os principais obstáculos e suas justificativas (MAZZOTTA, 1998). Como já apontado, é preciso entendermos as origens de tais atitudes e o processo de formação destas concepções para, a partir de então, levantarmos questões a serem compreendidas e refletidas por estes indivíduos.

Exemplificamos esta colocação através do primeiro segmento discursivo, em que foi apontada a resistência perante a inclusão de um aluno com deficiência física na escola por parte de pais e professores. Neste, ressaltamos o argumento da professora para com estas pessoas de “colocar-se no lugar do outro”, marcando a proposta do “exercício da alteridade” já abordada anteriormente (CARVALHO, 2004).

Compreendemos ainda, que mesmo que estas concepções podem ter origens comuns em detrimento dos paradigmas já apresentados, existem também questões individuais, lembrando o tripé proposto por Rodrigues (1972) quanto à formação de atitudes pautadas em concepções, sentimentos e comportamentos. Assim, as atitudes negativas frente à inclusão podem ter pressupostos diferenciados em relação a pais ou professores.

Aos pais, parece haver uma maior influência das concepções sociais generalizadas, vinculadas ao dualismo massificante “normal/anormal” ou “mesmo/diferente”. E, de acordo com Carvalho (1998), no imaginário coletivo prevalece a percepção da diferença, como atributo negativo do sujeito. Variam, ainda, sentimentos próprios, crenças pessoais, formação e informação.

Quanto aos professores, se, por um lado, também são submetidos e participantes dessa mesma sociedade, por outro, entende-se que fazem parte de um grupo de indivíduos que têm acesso à informação e ao conhecimento, e, por isso,

são convidados à reflexão sobre suas concepções, em sua profissão. No papel professor, entretanto, evidencia-se, como foco da resistência ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais o próprio receio enquanto profissional.

Para Beyer (2005), são fatores adversos à educação inclusiva: o número excessivo de alunos por sala de aula, a desmotivação docente, o pouco apoio dos gestores educacionais. Dessa forma, o autor coloca que, talvez o ponto de maior importância seja, de fato, o acompanhamento do professor, pois a maioria deles faltam o conhecimento e o domínio de recursos para o ensino inclusivo (BEYER, 2005, p.68).

Notamos, contudo, muitos profissionais que, além de “aceitar” a situação de inclusão, apóiam-na e reconhecem benefícios decorrentes desta, não apenas ao aluno incluído, mas a todos os alunos e ao próprio professor enquanto profissional em constante formação e aprimoramento.

Representação Quantitativa da 9ª Categoria

De acordo com a análise quantitativa dos dados, obtivemos, como observado na tabela seguinte:

Tabela 11 – Dados quantitativos da 9ª Categoria

Indicadores	Freqüência
Apoios	100%
- Funcionários da escola	20%
- Funcionários e outros (monitores, APAE)	80%
<i>Resistências</i>	40%
- Pais e professores	20%
- Professores	20%
<i>Não relatado</i>	60%

10ª Categoria: Opiniões em relação à Inclusão

Esta última categoria está atrelada à quarta questão do roteiro da entrevista “Como você vê o processo de inclusão do seu aluno com deficiência física?”. Os indicadores foram estabelecidos não apenas em relação à resposta da referida questão, mas também em outros períodos discursivos correlacionados, sendo que, em alguns deles, foram apreendidas concepções em relação à educação inclusiva, e não somente à situação vivenciada.

Quanto às opiniões dos professores em relação à inclusão do seu aluno com DF, todos (100%) se referiram a esta como uma experiência positiva.

Evidenciamos aparente dúvida em uma situação, como observado no seguinte segmento discursivo:

***Eu acho** que ele tá, que é o lugar dele. **Que tem que ser, é assim inclusão, eu acho** que... é bem isso, né, que é ele ter o contato com as outras crianças (...) eles [os colegas] têm assim... sabe... **Eu acho** importante inclusão. Tem dificuldades, né, mas **eu acho que... né... não sei se eu tô certa?** [A professora demonstrou insegurança] (...) É bem bom, é bem importante que ele vá convivendo com as outras (...)" (Professora A).*

Além da caracterização de dúvida, destaca-se na expressão “tem que ser assim inclusão” um caráter impositivo, ou seja, uma concordância em decorrência de uma situação pré-estabelecida, do tipo “já que tem que ser, eu concordo”.

Apesar de existirem leis que amparam a inclusão (mesmo que nem sempre sejam cumpridas), é importante a recepção desta perspectiva nas escolas comuns, como uma nova situação a ser conhecida, desbravada, e não como uma obrigatoriedade a ser ingerida.

Em outra situação, a inclusão foi apontada como “algo positivo”, mas especificamente no caso vivenciado:

“É muito positivo! **Com esta turma, né!**” (Professora B).

Em todos os casos, o maior benefício apontado foi em relação aos colegas, e de forma recíproca, ou seja, ao aluno com DF foi proporcionada à convivência com

outras crianças fora de um ambiente segregacionista, e aos outros alunos, a possibilidade de se relacionar com pessoas diferentes de si e adquirir valores de solidariedade e respeito à diversidade.

Como todo desafio, é natural que receios apareçam num primeiro momento, mas, depois de superadas as dificuldades iniciais, certamente se tem o sentimento de satisfação, como bem observado nos relatos de algumas professoras.

Observamos, então:

(...) A deficiência dele não me atrapalha, não me atrapalha em nada! Pelo contrário, só somou (...)" (Professora C).

O **lindo** da inclusão é isso aí, os colegas. (...) todas as turmas deveriam de ter uma criança deficiente incluída! **Por que isto faz brotar da criança, do outro pequeno, aquela coisa boa que é do ser humano.** E eu acho que se isto brota no pequeno vai ficar no adulto" (Professora E).

Estas considerações aproximam-se do denominado "paradigma sociológico", em que, segundo Beyer (2005), a deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social, ou seja, como o grupo reage à situação da deficiência, que pode ser com preconceito ou incompreensão, ou empatia ou compreensão.

Evidenciou-se, de forma geral, uma concepção positiva da inclusão, a qual esteve atrelada justamente à reação positiva do grupo social, e foi baseada nas situações particulares.

Representação Quantitativa da 10ª Categoria

Tabela 12 – Dados quantitativos da 10ª Categoria

Indicadores	Frequência
<i>Positiva</i>	100%

Desta totalidade (100%), algumas professoras (duas, correspondendo a 40%) transpareceram esta positividade não apenas em relação à experiência vivida (com seu aluno), mas de forma geral, em relação à educação inclusiva. Outras, no

entanto, agregaram valores positivos à situação particular, mas não expandiram este posicionamento de forma geral.

Felizmente, os princípios para a prática da inclusão apontados por Sasaki (2005) - que são a aceitação das diferenças, a valorização pessoal, a convivência na diversidade e a aprendizagem através da cooperação - vêm se realçando nas relações sociais de forma a alicerçar, cada vez mais, a educação inclusiva. Sabemos que, para sua efetivação, é necessário bem mais que isso, e em instâncias muito maiores, como denominadas por Carvalho (1998) como macro-relações, mas a atitude de cada um – cada professor, cada colega – tem sua parcela substancial para o sentimento de pertencimento, necessário para a real inclusão do aluno com deficiência física.

A seguir, apresentamos um quadro esquemático que resume as categorias apresentados e seus indicadores:

Temas	Categorias	Indicadores
O corpo e a aprendizagem	1- Concepções sobre corpo 2- Criatividade na realização de atividades com a utilização do corpo	- imprescindível e indissociável : 40% - importante (de forma duvidosa): 40% - importante, mas dissociável: 20% - exemplos diversificados: 80% - exemplos descontextualizados: 20%
O corpo e a Inclusão	3- Capacidade em incluir o aluno com DF nas atividades com uso do corpo 4- Pertinência do espaço físico	- adaptação das atividades: 60% - apenas inserção: 20% - não propõe atividades: 20% - Dificuldades: 40% - Facilidades: 20% - Insignificância: 40%
O corpo e a Deficiência Física	5- Atitudes em relação ao corpo do aluno com DF 6- Atitudes dos colegas em relação ao corpo do aluno com DF	-aproximação: 60% -proteção: 20% - “de transferência”: 20% - aceitação: 100%
Inclusão e Deficiência Física	- Atribuições ao aluno - Percepção em relação ao aluno - Apoios e resistências - Opiniões sobre Inclusão	- bem resolvido psicologicamente:40% - participativo: 20% - cansado e desatento: 20% - nenhuma: 20% - contentamento do aluno: 80% - não mencionaram: 20% -Apoios: 100% - apoio de funcionários: 20% - apoio de funcionários e outros (monitores, APAE): 80% - Resistências: 40% - resistência de pais: 20% - resistência de pais e professores: 20% - Não relataram: 60% - Positiva (100%)

Quadro 5 - Quadro representativo da análise quantitativa das categorias apresentadas

4.2 Conhecendo o espaço físico das escolas

Outro foco da presente pesquisa foi o espaço físico das escolas participantes. Através de análise observacional da edificação escolar, buscamos verificar as condições de acessibilidade, com base na NBR 9050.

Esta Norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos (ABNT, 2000, p. 1).

A importância de se conhecer a NBR 9050 para se analisar as condições de acessibilidade de determinado local advém do fato de que

Todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis (ABNT, 2000, p.1).

Segundo Silva (2006, p.31), a existência de condições ambientais que facilitem o acesso e a permanência na escola dos alunos que utilizam aparelhos, muletas e cadeiras de rodas constitui um dos principais fatores que contribuem com o processo inclusivo desses alunos. O termo acesso, nesta situação, é interpretado como a possibilidade do aluno chegar à escola, tanto no sentido teórico (ser recebido, matriculado, etc.) quanto prático (adentrar na escola).

Edificações e equipamentos urbanos que venham a ser reformados devem se tornar acessíveis. Em reformas parciais, a parte reformada deve se tornar acessível (ABNT, 2000, p.1).

De acordo com a ABNT (2000, p. 2), considera-se “acessível” o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida.

Relembramos, também, o conceito de acessibilidade como “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2000, p. 2).

Assim, verificar condições de acessibilidade em relação ao aluno com deficiência física, é averiguar a possibilidade e condição em utilizar com segurança e autonomia, a edificação escolar e espaços afins, além de mobiliários e equipamentos.

Como a pesquisa foi relacionada aos alunos com deficiência física que se locomovem com cadeiras de rodas, os pontos para observação foram selecionados de acordo com a relevância para a acessibilidade nesta situação.

Assim, os itens para observação foram:

- a) Tipos de pisos;
- b) Sinalização de acessibilidade;
- c) Tipos de tapetes;
- d) Largura de corredores;
- e) Desnível;
- f) Banheiro adaptado;
- g) Bebedouros adaptados;
- h) Telefones (“orelhões”) adaptados.

A explanação destes itens e os dados obtidos encontram-se no Quadro 18.

De acordo com as observações realizadas (sistemática e não sistemática), pudemos constatar uma grande semelhança na configuração dos espaços físicos escolares pesquisados.

As escolas estão, de maneira geral, passando por um processo de adaptação para o acolhimento e manutenção dos alunos com deficiência física, o que pôde ser evidenciado de acordo com a construção de rampas de acesso.

É relevante trazer à tona os conceitos de “adaptação” e “adequação”, já que ambas têm como objetivo tornar algo acessível; porém na adaptação, as

características originais são modificadas, ao passo, que na adequação, as características são originalmente planejadas com vistas à acessibilidade.

Assim, uma escola é considerada adequada quando construída de forma a ser acessível e adaptada quando passa por reformas para se tornar acessível, o que é o caso das escolas participantes da pesquisa.

Sobre as condições encontradas, temos:

4.2.1 Pisos

Em todas as escolas, a área externa era de piso cimentado; nas salas de aula, os tipos de pisos foram lajota (40%) e madeira (60%) e, nos corredores, lajota (60%) e emborrachado (20%), sendo que uma escola não possui corredor (20%) (Figuras 2, 3, 4, 5, 6).

Sobre os pisos, a ABNT (2000, p.39) estabelece que estes devem ter superfície regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição, que não provoque trepidação em dispositivos com rodas (cadeiras de rodas ou carrinhos de bebê).

4.2.2 Sinalização

Este item refere-se à presença ou ausência do “símbolo internacional de acesso”, responsável pela indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos urbanos.

De acordo com a ABNT (2000, p.18), a representação do símbolo internacional de acesso consiste em pictograma branco sobre fundo azul e pode, opcionalmente, ser representado em branco e preto (pictograma branco sobre fundo preto, ou pictograma preto sobre fundo branco), sendo a figura voltada para o lado direito (Figura 7).

A finalidade do símbolo internacional de acesso é indicar a acessibilidade aos serviços e identificar espaços (ABNT, 2000).

De acordo com os dados coletados, não observamos o referido símbolo em nenhuma das escolas participantes da pesquisa.

Neste caso, a ABNT (2000, p.19) recomenda: “Os acessos que não apresentam condições de acessibilidade devem possuir informação visual indicando a localização do acesso mais próximo que atenda às condições estabelecidas nesta Norma” (NBR 9050). No caso de existirem condições de acessibilidade, evidentemente, deve ser fixado tal símbolo.

4.2.3 Tapetes

Segundo o MEC (SILVA, 2006), os tapetes ou passadeiras devem ser de borracha (não escorregadios).

Em relação a capachos, forrações, carpetes e tapetes, a ABNT (2000, p. 40) estabelece que:

- Os capachos devem ser embutidos no piso e nivelados de maneira que eventual desnível não exceda 5 mm;
- Os carpetes e forrações devem ter as bordas firmemente fixadas ao piso e devem ser aplicados de maneira a evitar enrugamento da superfície;
- A altura da felpa do carpete em rota acessível não deve ser superior a 6 mm;
- Deve ser evitado o uso de manta ou forro sob o carpete;
- Deve-se optar por carpetes com maior resistência a compressão e desgaste, que devem ser confeccionados em felpa laçada com fios bem torcidos, com no mínimo, 10 tufo por cm²;
- Tapetes devem ser evitados em rotas acessíveis.

De acordo com as observações realizadas, não evidenciamos nenhuma utilização irregular em relação a estes utensílios.

4.2.4 Corredores

A ABNT aborda todo o aspecto da “circulação interna” na “Seção 6.9” da NBR 9050 (ABNT, 2000).

De forma mais ampla, temos, segundo a ABNT (2000) que os corredores devem ser dimensionados de acordo com o fluxo de pessoas, assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos. As larguras mínimas para corredores em edificações e equipamentos urbanos são: 0,90 m para corredores de uso comum com extensão até 4,00 m; 1,20 m para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m; e 1,50 m para corredores com extensão superior a 10,00 m; 1,50 m para corredores de uso público.

No caso das escolas, deve ser considerada a largura de 1,50m, o que foi observado, de forma geral (Figuras 8 e 9).

4.2.5 Desnível (rampas e escadas)

De acordo com a ABNT (2000), desníveis de qualquer natureza devem ser evitados em rotas acessíveis.

Entendemos, entretanto, que dificilmente não haverá desníveis em escolas adaptadas, diferente de escolas adequadas. Encontramos rota acessível, sem nenhum tipo de desnível, em uma escola (Figuras 10 e 11).

Assim, a ABNT (2000) estabelece que, para desníveis no piso de até 5 mm, não é necessário tratamento especial, ao passo que, para desníveis superiores a 5 mm até 15 mm, devem ser tratados em forma de rampa. Neste caso, a inclinação máxima é de 1:2 (50%). Já para desníveis superiores a 15 mm, devem ser considerados como degraus e ser sinalizados.

Nas escolas participantes da pesquisa, observamos a presença de desnível do tipo rampas em 100% delas, e escadas e rampas em 80% delas (quatro escolas).

Como local das rampas encontramos, geralmente, a entrada à escola, na rota de acesso pátio-escola (Figuras 12, 13, 14 e 15) e rua-pátio (Figuras 17 e 17); em

uma escola, foi construída ainda a rampa para acesso do pátio à quadra de esportes (Figura 18).

Outras escolas também apresentam desnível entre o pátio da entrada e locais de recreação e esportes, os quais necessitam ainda de adaptação (Figuras 19, 20, 21 e 22).

Em relação às escadas – internas (Figura 23) ou externas (Figura 24), não foram visualizadas sinalizações. O MEC (Silva, 2006, p.31) aponta, ainda, como forma de adaptação, a colocação de elevadores. Não existem elevadores em nenhuma das escolas.

No caso das escolas que possuem segundo piso (60%), a sala de aula em que estuda o aluno com deficiência física fica no primeiro piso, bem como outras salas de utilização do mesmo, como a biblioteca.

4.2.6 Banheiros

A “Sessão 7” da NBR 9050 (ABNT, 2000, p.64-79) refere-se detalhadamente aos “sanitários e vestiários”, desde ao seu dimensionamento geral, até o posicionamento de equipamentos auxiliares, como cabides e espelhos.

O MEC (SILVA, 2006) considera, como adaptação necessária e comum, em relação aos banheiros, que estes sejam amplos a fim de permitir o movimento de cadeiras de rodas, que possuam barras nas paredes, ao lado dos vasos sanitários e que os boxes possuam pisos não escorregadios e barras de apoio.

Dentro das realidades estudadas, não encontramos nenhum banheiro adaptado dentro dos parâmetros da NBR 9050 (Figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30).

Como iniciativa para adaptação, observamos a colocação de barras ao lado de um vaso sanitário e da pia, dentro do banheiro masculino, em uma escola (20%) (Figuras 31, 32 e 33). Este, porém, não era utilizado pela aluna incluída (adaptou-se em um banheiro masculino, em razão de ter freqüentado a escola, anteriormente, um aluno com deficiência física). Além disso, a colocação das barras também não se enquadrava segundo NBR 9050.

A NBR 9050 explicita, em relação à adaptação dos banheiros nas escolas, que pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, devem ser acessíveis. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade. O mesmo se aplica aos professores.

Desta forma, apesar de identificarmos os prejuízos pela não adaptação de banheiros nas escolas, isto não foge à recomendação da norma acima, pois as escolas apresentam, no geral, um banheiro para cada sexo, com uma média de três vasos sanitários.

A “solução” encontrada nos casos estudados foi a utilização do banheiro dos professores pelos alunos com deficiência física; ainda que também não adaptados, apresentam-se mais confortáveis. Além disso, nenhum dos alunos vai ao banheiro independentemente, cabendo a professores e funcionários a locomoção até ao banheiro e transferência da cadeira de rodas ao vaso sanitário, por conseguinte. Da mesma forma, nenhum lavabo tem altura adaptada, mas normalmente os alunos têm acesso quando sentados na cadeira de rodas.

Quanto à dimensão das portas, nem todas permitem a passagem de cadeiras de rodas ou ainda, quando permitem, não há espaço suficiente para esta. Nesta situação, o aluno tem que ser carregado pela professora, ou funcionário.

4.2.7 Telefones e bebedouros

De acordo com a NBR 9050, “todos os elementos do mobiliário urbano da edificação como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis, conforme seção 9” (ABNT, 2000, p. 87).

De forma geral, não se evidenciou nenhum tipo de adaptação nestes elementos mobiliários (Figuras 34 e 35).

4.2.8 Outros

Além dos itens da observação sistemática anteriormente apresentados, a NBR 9050 estabelece, em relação às salas de aulas, que, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R. (portador de cadeiras de rodas).

Neste sentido, observamos a adaptação de mesas nas salas de aula que possuíam os referidos alunos. As adaptações foram realizadas no sentido de se possibilitar o posicionamento da cadeira de rodas entre as pernas da mesa, e também na altura da mesa em relação à cadeira de rodas (Figuras 36, 37 e 38).

Escola	Argentina	Brasil	Chile	Dinamarca	Equador
Tipos de pisos	Lajota (interior) e cimento (pátio)	Lajota (corredores), decorflex (salas) e cimento (pátio)	Lajota (interior) e cimento (pátio)	Emborrachado (corredores), decorflex (salas) e cimento (pátio)	Lajota e parquet
Sinalização de acessibilidade	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Inexistente
Tipos de tapetes	Não sobressalentes	Não sobressalentes	Não sobressalentes	Não sobressalentes	Não sobressalentes
Largura de corredores	Permite passagem de cadeira de rodas	Permite passagem de cadeira de rodas	Permite passagem de cadeira de rodas	Permite passagem de cadeira de rodas	Não tem corredor
Desnível	Rampas (de acesso) e escadas	Rampas (de acesso) e escadas	Rampas (de acesso) e escadas	Rampas de acesso e escadas	Rampas de acesso
Banheiro adaptado	Sim (masculino com barras paralelas)	Não	Não	Não	Não
Bebedouros adaptados	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes
Telefones ("orelhões") adaptados	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes

Quadro 6 - Registro da observação do espaço físico escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, faremos uma retomada de nossas intenções iniciais de pesquisa, voltando nosso olhar para a trajetória percorrida e percebendo de que forma, ou até que ponto, foram respondidas tais questões.

Ao término desse estudo, que teve como objetivo geral “problematizar o papel do Corpo na perspectiva da Educação Inclusiva, contextualizando-o na realidade de alunos com deficiência física incluídos em séries iniciais da rede municipal de Caxias do Sul, RS”, acreditamos contemplado nossa proposta de refletir sobre o papel do corpo e discutir este papel através da pesquisa aplicada.

Através do objetivo específico de “revisitar diferentes perspectivas acerca do corpo, bem como aproximá-las das discussões relacionadas à Educação Inclusiva”, percebemos o quão é complexa a temática “corpo” e, conseqüentemente, como é grande a diversidade de correntes teóricas que abordam este tema, sendo inevitável que tenhamos deixado de lado outras contribuições teóricas. Estamos nos referindo à nossa “opção teórica” abordagem social do corpo, trazendo aspectos conceituais de Foucault (1926-1984), o que não significa que desconhecemos a importância de autores como Merleau Ponty (1908-1961), por exemplo. O fato é que Foucault nos convida a questionar o papel do corpo nas relações de poder, através de técnicas disciplinares aplicadas ao controle dos corpos, e evidencia o espaço como uma destas estratégias pelo confinamento do corpo nas instituições, dentre elas a escola. Da disposição escolar retratada por Foucault aos nossos dias, é evidente a ocorrência de transformações, até porque já não há a necessidade de alguns dispositivos disciplinares, pois são executadas outras formas de controle, mais ligadas à tecnologia e ao consumo.

Neste primeiro objetivo específico, nos propomos ainda à aproximação da temática “corpo” com “inclusão”. Após levantarmos alguns pressupostos em relação à inclusão, evidenciamos que a relação inclusão/exclusão não é tão facilmente determinada como pensamos, nem suas fronteiras são prontamente delimitadas. O indivíduo pode estar incluído, no caso de uma deficiência física, até o momento que necessita deslocar-se e não tem condições de acesso para tal, por exemplo. Nesta situação, ainda, não deixamos de enxergar uma relação de poder exercida sobre este(s) corpo(s) uma vez que a ele não é permitida exercer sua autonomia. Da mesma forma, se um aluno com deficiência física é segregado da turma durante uma aula de educação física, por exemplo, evidenciamos novamente uma forma de exclusão através do corpo (afastado) e pelo corpo (que não está em condições plenas para correr, pular, jogar...).

O segundo objetivo específico, “apreender concepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa em relação ao corpo e a educação inclusiva”, já esteve imbricado em nossa pesquisa de campo, através das entrevistas realizadas com as professoras. Podemos desmembrá-lo, na verdade, na apreensão das concepções e atitudes dos professores em relação ao corpo, em relação à educação inclusiva, e em relação à educação inclusiva e o corpo, pormenorizados nas categorias propostas na análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Falando, então, das concepções e atitudes frente ao corpo na escola, de forma geral, identificamos a influência do pensamento cartesiano através da fragmentação corpo/alma (ou corpo/mente), em algumas situações. Estas situações mostraram-se bem delimitadas em expressões como “o professor de educação física é que trabalha com o corpo” (evidenciando a sala de aula como lugar da mente, e não do corpo), ou de formas sutis, em situações em que as professoras justificavam que não podiam trabalhar muito com o corpo porque tinham muitos conteúdos a desenvolver (como se o corpo não contribuísse para tal!). Este posicionamento, porém, não pode ser generalizado, já que o corpo foi apontado também como coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, inclusive sendo apresentados exemplos de conteúdos que eram desenvolvidos por meio de trabalhos corporais. Decorrem daí posições antagônicas, que podem ser fruto de crenças pessoais, influências socioculturais, ou até déficits na formação profissional.

Quando enfocamos o papel do corpo à condição de inclusão do aluno com deficiência física, porém, encontramos, predominantemente, o medo e a ansiedade frente a “um corpo com deficiências, fragilidade”, os quais acabam por dar lugar ao acolhimento, à aceitação das diferenças e ao auxílio na superação das dificuldades, tanto por parte dos professores quanto dos colegas e funcionários da escola. Percebemos, ainda, que quando há apoio aos professores por parte de outros profissionais (destacando-se, neste caso, o profissional fisioterapeuta) através de instruções práticas de como posicionar, “pegar” e trabalhar com o corpo dos alunos com alguma deficiência, é gerada maior segurança aos professores, facilitando o rompimento de barreiras em relação ao corpo do aluno. Diferente de alguns teóricos mencionados no trabalho, felizmente não identificamos em nossa pesquisa a repulsa ao corpo do “outro deficiente”, mas sim, em muitas situações, o exercício da alteridade (colocar-se no lugar do outro).

Da mesma forma, entendemos que há um movimento importante em relação à inclusão por parte dos professores, não apenas com sua aceitação (ainda que tenhamos observado esta atitude em uma minoria de professoras), mas com um posicionamento claro de favorecimento à Educação Inclusiva, apoio para sua efetivação e, mais importante, coerência nas suas atitudes (respeitando as diferenças, e evidenciando as potencialidades de seus alunos incluídos). Foi evidenciado como maior fator positivo da educação inclusiva, a relação estabelecida entre o aluno incluído e os colegas de classe, tanto no aumento da auto-estima deste aluno, quanto no desenvolvimento de valores como solidariedade e aceitação das diferenças, por parte da turma. O contraponto à inclusão, entretanto, foram questões relacionadas à falta de condições de acessibilidade, as quais, além de gerar inúmeras repercussões para o aluno com deficiência física, exigem de professores e funcionários uma maior dedicação e até sobrecarga de função, para possibilitar a mobilidade dos alunos e a realização de atividades simples, como ir ao banheiro.

Este último apontamento vem, justamente, ao encontro de nosso último objetivo específico - “Identificar as condições de acessibilidade referentes ao espaço físico das escolas pesquisadas”. Assim, encontramos a falta das referidas condições, sobretudo em relação aos banheiros e utensílios, como bebedouros e telefones. Reconhecemos o intenso esforço por parte das escolas no favorecimento

de tais condições, proporcionados, inclusive, com recursos próprios, em algumas situações. Como primeira necessidade, então, foram construídas as rampas de acesso, para proporcionar a mobilidade dos alunos. Permanece prejudicada (como já mencionamos) sua autonomia, impossibilitando a independência funcional dos alunos. Percebemos, ainda, que é a necessidade que impulsiona a mudança, ou seja, é a partir do momento que a escola recebe o aluno (na realização da matrícula) que se dá início ao processo de adaptação. E destaca-se o termo “processo”, pois é uma caminhada na busca da atenção à diversidade que existe no universo escolar. Não basta, entretanto, a conhecida “boa vontade”, mas também apoio financeiro necessário para que as leis não sejam desacreditadas pela sua não aplicabilidade, e os espaços adaptados de acordo com a tão citada “NBR 9050” (Norma Brasileira 9050) não sejam apenas um cenário utópico.

Acreditamos, assim, não apenas ter alcançado os objetivos propostos academicamente, mas também ter contribuído para o conhecimento da realidade estudada. É através da identificação das fragilidades que as mudanças são proporcionadas em busca do que realmente acreditamos ser a Educação Inclusiva, ou seja, que existam condições de acesso e permanência para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos em classes comuns.

Como já mencionado nas considerações iniciais, entretanto, à medida que tentamos responder aos primeiros questionamentos, outros vão surgindo, e este ciclo vai se perpetuando. E assim, naturalmente, fomos identificando outras indagações a serem respondidas. Desta forma, sugerimos, para futuros estudos, a ampliação desta discussão, compreendendo “Corpo, Educação Inclusiva e Deficiência Física” para o âmbito da “formação de professores”. Mesmo que este tema não tenha sido abordado neste trabalho, pois não foi o seu propósito e, conseqüentemente, não tenha sido pesquisada a fundo a formação dos professores participantes da pesquisa, percebemos o quanto é relevante este aspecto. Assim, nos perguntamos: “será que a complementação da formação dos professores através de pós-graduação ou cursos de aprimoramento relacionados à Educação Inclusiva e até à Psicomotricidade influenciam de forma positiva as atitudes dos professores diante de tal situação? Como, em sua formação profissional, foi abordado o corpo (se é que foi abordado)?”.

Quanto às questões relacionadas ao espaço físico, após evidenciarmos de forma nítida a discrepância entre as normas estabelecidas em relação à Acessibilidade e as postulações governamentais e a realidade encontrada, sugere-se, como continuidade desta pesquisa, um estudo que venha a escutar os gestores – secretários municipais, equipe diretiva, etc. – a fim de entender a origem deste distanciamento. O próprio direcionamento de uma pesquisa para a questão política, trazendo à tona não só as políticas públicas nacionais, mas também de âmbito municipal seriam de grande relevância.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de filosofia**. 2 ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992, 1206p.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AUDI, Eloísa Mazzini Miranda. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Reto. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Portaria n. 1679**, de 02 de dezembro de 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/ftp/legis/p1979.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação contemporânea no Brasil: escolarização, comunicação e anarquia**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais-Política. PUC/SP, 2004.

DENIS-STRUIF, G. **Cadeias musculares e articulares: o método G.D.S.** São Paulo: Summus, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Por que a diferença incomoda tanto? Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_por_que_a_diferenca.asp>. Acesso em: 24 de ago. de 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979; 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987; e 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KOFES, Suely. In: BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, Suplemento, p.31-36, dez./2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana**. Foz do Iguaçu: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_mazzotta1b.asp>. Acesso em: 24 de ago. de 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1972.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, Romeu Kaumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCHWENGBER, Marisa Simone. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Adilson Florentino et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STÖER, Stephen R; MAGALHÃES, Antônio M; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, Nádía Cristina. **A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competências de crianças com atrasos motores.** São Paulo: Revista Paulista de Educação Física, jan./jun. 2002. p. 61-75.

VALENTINI, Nádía Cristina. **Competência e autonomia: desafios para a educação física escolar.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física, set. 2006, v.20, p.185-187.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. **Em nome do corpo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES

Nome:

Escola:

Aluno (a):

Série:

Data:

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você acredita ser possível utilizar o corpo para a aprendizagem em sala de aula? Por quê?
2. Você costuma estimular o uso do corpo dos seus alunos através de atividades propostas em sala de aula? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?
3. Se a resposta da pergunta anterior for SIM, como isso acontece com seu aluno com deficiência física?
4. Como você vê o processo de inclusão do seu aluno com deficiência física?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Escola:

Aluno:

Data:

OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

1. Tipos de pisos:

() lisos

() ásperos

() antiderrapantes

Obs.:

2. Existência de sinalização (acessibilidade)

() Sim

() Não

Obs.:

3. Colocação de tapetes:

() sobressalentes

() não sobressalentes

() não há tapetes

Obs.:

4. Largura dos corredores:

() adequada

() inadequada

Obs.:

5. Desníveis

() Não existem

() escadas

() rampas

Obs.:

6. Banheiros adaptados:

() Sim

() Não

Obs.:

7. Bebedouros adaptados:

() Sim

() Não

Obs.:

8. Telefones adaptados:

() Sim

() Não

Obs.:

ANEXOS

ANEXO A - REQUERIMENTO DE PESQUISA

REQUERIMIENTO

ANEXO B: DESPACHO NO 2006/5275-9

DESPACHO

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁵

Prezados (as) professores (as)!

A Educação Inclusiva tem se tornado tema para diversos debates e está sendo uma realidade, por isso os estudos nessa área são diversos. Não se evidenciam, porém, pressupostos teóricos que aproximem a Educação Inclusiva e o papel do Corpo em seu processo, o que pode ser relevante, sobretudo em relação à inclusão de alunos com deficiência física.

Por este motivo, a acadêmica de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) matrícula 2560399, e fisioterapeuta, Alenia Varela Finger, com a orientação da professora Dra. Soraia Napoleão Freitas (educadora especial) propôs um estudo com objetivo de problematizar o papel do corpo no contexto da educação inclusiva de alunos com deficiência física, no ensino fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, RS. Para este estudo, intitulado “O PAPEL DO CORPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL” será realizada uma pesquisa em sua escola, observando o espaço físico da escola e realizando entrevistas aos professores que tenham em sua turma alunos com deficiência física incluídos.

²⁵ Elaborado com base na resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, publicada no Diário Oficial número 201, 16/ 96.

O requerimento referente à realização desta pesquisa foi protocolado na Prefeitura Municipal, via processo administrativo (nº 2006/5275-0), sendo a solicitação deferida segundo “Comunicação de Despacho nº 2006/5275-9”.

Assim, você está convidado (a) a participar deste estudo respondendo a uma entrevista realizada pela pesquisadora, que será gravada em fita cassete. O trabalho poderá ser apresentado em eventos científicos ou em publicações em revistas científicas. Os participantes não serão identificados em nenhuma hipótese, e todas as informações e dados obtidos serão sigilosos.

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu, _____, após a leitura deste documento, estou de acordo com a realização do estudo, autorizando minha participação.

Assinatura: _____

Nº do RG: _____

Orientadora da pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, de

de 200

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Termo de Consentimento Institucional

Prezados (as) diretores (as)!

A Educação Inclusiva tem se tornado tema para diversos debates e está sendo uma realidade, por isso os estudos nessa área são diversos. Não se evidenciam, porém pressupostos teóricos que aproximem a Educação Inclusiva e o papel do Corpo em seu processo, o que pode ser relevante, sobretudo em relação à inclusão de alunos com deficiência física.

Por este motivo, a acadêmica de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) matrícula 2560399, e fisioterapeuta, Alenia Varela Finger, com a orientação da professora Dra. Soraia Napoleão Freitas (educadora especial), propôs um estudo com objetivo de problematizar o papel do corpo no contexto da educação inclusiva de alunos com deficiência física, no ensino fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, RS. Para este estudo, intitulado “O PAPEL DO CORPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL”, será realizada uma pesquisa em sua escola, observando o espaço físico da escola e realizando entrevistas aos professores que tenham em sua turma alunos com deficiência física incluídos.

O requerimento referente à realização desta pesquisa foi protocolado na Prefeitura Municipal, via processo administrativo (nº 2006/5275-0), sendo a solicitação deferida segundo “Comunicação de Despacho nº 2006/5275-9”.

Assim, a sua escola está convidada a participar deste estudo, através da observação e registro fotográfico do seu espaço físico. O trabalho poderá ser apresentado em eventos científicos ou em publicações em revistas científicas. As escolas participantes não serão identificadas em nenhuma hipótese, e todas as informações e dados obtidos serão sigilosos.

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu, _____, após a leitura deste documento, estou de acordo com a realização do estudo, autorizando a participação da Escola _____, por mim dirigida.

Assinatura: _____

Nº do RG: _____

Orientadora da pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, de

de 200

**ANEXO E - DESENHO DE UM ALUNO INCLUÍDO DE UMA DAS
ESCOLAS PESQUISADAS**

DESENHO DO ALUNO

ANEXO F – FIGURAS

1. Tipos de Pisos



Figura 2 - Piso do tipo “lajota”
(encontrado em corredores e áreas de lazer)



Figura 3 - Piso de madeira do tipo “parquet”
(encontrado em salas de aula)



Figura 4 - Piso de madeira
(encontrado em salas de aula)



Figura 5 - Piso emborrachado
(encontrado em corredores)



Figura 6 - Piso cimentado
(encontrado em área externa)

2. Símbolo de sinalização



Figura 7 – Símbolo Internacional de Acesso

3. Largura dos corredores



Figura 8



Figura 9

4. Rotas de acesso

4.1 Rota de acesso pátio-escola



Figura 10



Figura 11

As Figura 10 e 11 ilustram uma rota adequada, sem nenhum tipo de desnível.



Figura 12 - Acesso principal



Figura 13 - Acesso principal



Figura 14 - acesso secundário



Figura 15

Passagem pela área de lazer (Figura14) para adentrar na escola (Figura15)

4.2 Rota de acesso rua-pátio



Figura 16



Figura 17

Nesta situação, visualiza-se desnível na rota de acesso da rua à escola, com a colocação de rampa (Figura 16). Esta rampa localiza-se num acesso secundário, lateralmente e para chegar a ele, é necessário passar por um terreno externo à escola, pertencente a uma serralheria, revestido por terra e cascalho (Figura 17).

4.3 Rota de acesso pátio - quadra de esportes



Figura 18 - rota adaptada



Figura 19 - rota não adaptada



Figura 20 - Rota não adaptada



Figura 21



Figura 22

O acesso ao pátio e ao parquinho (Figura 20) se dá pela escada (Figura 21 e Figura 22) ou pela rampa, passando pela serralheria (Figura 15 e 16).

5. Escadas



Figura 23 - Escadas internas



Figura 24 - Escadas externas

6. Banheiros

6.1 Banheiros sem nenhuma adaptação



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

6.2 Banheiro com “adaptação”

Esta “adaptação” refere-se à colocação de barras laterais ao vaso sanitário; o banheiro não pode ser considerado adaptado de acordo com a NBR 9050.



Figura 31



Figura 32



Figura 33

As figuras 31, 32, 33 são do mesmo banheiro “adaptado”. Observa-se na Figura 32 que ele está dentro do banheiro masculino.

7. Bebedouros



Figura 34 - Exemplo de bebedouro não adaptado



Figura 35 - Exemplo de bebedouro não adaptado

8. Mesas



Figura 36



Figura 37



Figura 38