

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DIFICULDADES REAIS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA/MOTORA**

**INCLUSIVE EDUCATION: A REFLECTION ABOUT THE DIFFICULTIES IN REAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES PHYSICAL / MOTOR**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES EN LA INCLUSIÓN DE BIENES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA / MOTOR**

Aline Missel<sup>1</sup>

---

## **RESUMO**

A Educação Inclusiva tem como propósito repensar a organização de escolas e classes especiais no intuito de construir sistemas educacionais inclusivos. Contudo, requer mudanças em todas as instâncias, acarretando inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso, objetivou-se a identificação das dificuldades encontradas por professores que atuam em escolas regulares com alunos com deficiência física/motora. Essa temática foi escolhida a partir de questionamentos explicitados durante a docência do módulo de Deficiências Físicas/Motoras e Inclusão do curso de Pós-graduação de Educação Especial: Recursos e Tecnologias para a Inclusão do CESUCA – Faculdade Inedi, em 2012/1. Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa descritiva, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados através da Análise de Conteúdo de Bardin. Constatando-se que os professores se sentem despreparados e solitários na busca por uma educação inclusiva de qualidade, demonstrando contradições entre o real e o ideal almejado.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; deficiência física/motora; diversidade.

---

---

<sup>1</sup> Aline Missel, Fisioterapeuta, Psicopedagoga Institucional e mestranda em Diversidade e Inclusão - FEEVALE.

Endereço eletrônico: [aline\\_missel@yahoo.com.br](mailto:aline_missel@yahoo.com.br)

Contato: 51- 91079575.

## **ABSTRACT**

Inclusive Education aims to rethink the organization of special schools and classes in order to build inclusive educational systems. However, it requires changes in all instances, causing numerous questions to teachers and technicians who work in this area. Therefore, this study aimed to identify the difficulties faced by teachers working in regular schools with students with disabilities physical / motor. This theme was chosen from explicit questions during the teaching module Disabilities Physical / Motor and Inclusion of post-graduate Special Education: Resources and Technologies for Inclusion of CESUCA - Faculty Inedi in 2012/1. It is characterized by a descriptive qualitative study, with data collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis of Bardin. Noting that teachers feel unprepared and alone in the search for an inclusive quality education, demonstrating contradictions between the real and the ideal desired.

**Keywords:** Inclusive Education; disability physical / motor; diversity.

## **1 INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva surge com a intenção de promover um único sistema educativo, é um movimento que se iniciou em meados da década de 80 nos Estados Unidos, que tinha por objetivo incluir pessoas com deficiência na escola regular. A ideia era de que todos os indivíduos, com deficiência ou não, tivessem acesso à escola, e a partir disso, no mundo todo surgem movimentos que buscam melhorar seus sistemas educacionais.

Com a Declaração de Salamanca em 1994, a educação inclusiva passou a ser tema central nas discussões educacionais. A mudança de paradigma tornou-se uma meta, fazendo com que a escola passe a repensar sua prática, até então integrativa, para o novo modelo inclusivo. Quase duas décadas se passaram desde a sua publicação, e nesse período percebe-se que o assunto inclusão escolar ainda permeia as discussões educacionais.

No Brasil, em 1996 foi aprovada a lei 9394, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu capítulo V – Educação Especial, prevê o atendimento de crianças com deficiência de zero a seis anos na escola regular.

Em 2001, O Ministério da Educação (MEC) lança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, baseadas na Resolução CNE/CEB 02/2001. Estas Diretrizes vão nortear o trabalho dos sistemas de ensino, para que se comece a pensar na Educação Especial com um outro olhar, dando conta de construir condições de atender todos os alunos em toda sua diversidade.

A idéia de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial:

Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. (MEC/SEESP, 1998).

O Ministério da Educação lançou em 2010 o PNE – Plano Nacional de Educação, para a década de 2011 a 2020, com diretrizes e metas a serem alcançadas na educação brasileira. Uma das metas trata da inclusão:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Estratégias 4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (PNE 2011-2020/MEC)

O MEC coloca como estratégia fomentar a educação inclusiva. Para isso faz-se necessário uma articulação entre a escola regular e a especial. Este ponto é importante para a eficácia do processo educacional inclusivo, em que a obtenção de uma educação de qualidade e para todos depende de um trabalho articulado entre instituições.

O Decreto n.º 7611 de novembro de 2011 dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado. Neste Decreto, como dever do Estado para com o público alvo da Educação Especial, fica determinado que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado

ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (Decreto nº 7611, 2011).

Apesar desses avanços, ainda há muitos desafios para declarar que a escola está realmente inclusiva. Sendo que “a inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular pessoas com deficiência na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC/SEESP, 2001). Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial). (...) Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas (MANTOAN, 2006, p. 18).

Pensando na inclusão escolar de pessoas com deficiência física/motora, não pode-se deixar de abordar sobre a acessibilidade. Sendo um direito e uma questão fundamental na vida dessas pessoas, a fim de construir valores individuais e sociais, os quais eliminem os obstáculos e possibilitem a comunicação com o mundo (CARIBÉ; GUIMARÃES; PEREIRA et.al., 2011). Para esses autores a acessibilidade não envolve somente os aspectos urbanísticos, arquitetônicos, de informação e de comunicação, mas também os aspectos atitudinais, quando todos os membros da sociedade observam, compreendem e constroem o processo de acessibilidade.

A acessibilidade pode ser interpretada, portanto, como uma relação entre pessoas e espaço, e que mede o potencial ou oportunidade para deslocamentos a atividades

selecionadas. Sendo assim, estaria diretamente relacionada à qualidade de vida dos cidadãos e traduziria a possibilidade de as pessoas participarem de atividades do seu interesse.

Goffman (1988) explica que a rotina diária é o conceito-chave por mostrar as diversas relações sociais que o indivíduo desenvolve e participa, e Le Breton (2011) considera que a vida cotidiana é a matéria-prima a partir da qual se constrói a vida social em sua totalidade, na qual a escola está inserida.

Por isso é que esta pesquisa utilizou os discursos relacionados ao dia a dia das atuações dos professores, na tentativa de compreender as dificuldades encontradas nas questões relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência física/motora. Este trabalho tem por objetivo contribuir no debate sobre a educação inclusiva, no caso das pessoas com deficiência física/motora, e com a intenção de cooperar para com o processo educacional.

## **2 ASPECTOS FÍSICOS E SÓCIO-CULTURAIS DA DEFICIÊNCIA FÍSICA/MOTORA**

Segundo estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência, e no Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2010, o número de pessoas com deficiência é de aproximadamente 23,9% da população, sendo as pessoas com deficiência física/motora 7,0% (BRASIL, 2010). Dados que justificam a relevância de pesquisas na área de inclusão social e escolar de pessoas com deficiências.

Demonstrando a importância da sociedade avançar na compreensão da deficiência física/motora é que a OMS aprovou em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), onde leva em consideração a função e estrutura corporal, atividades e participação, como também os fatores ambientais (BUCHALLA; FARIAS, 2005). A partir da CIF os prognósticos (funcionalidades e incapacidades) dos indivíduos não são baseados somente nas patologias e/ou sequelas, mas também, pelo contexto ambiental onde vivem, e assim, evitando os rótulos impostos pelos diagnósticos. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência (ONU, 2006) também representou avanços, promulgando e reforçando direitos de cidadania<sup>2</sup>.

O conceito de deficiência física/motora é a variedade de condições que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral, em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de malformações congênitas ou adquiridas em consequência de acidentes ou doenças. É considerada pessoa com deficiência física/motora aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, acarretando o comprometimento da função física e/ou motora (CAMPBELL, 2009).

Nas pessoas com deficiência física/motora, as consequências clínicas e funcionais dependem da extensão e da área topográfica acometida no cérebro, do grau da lesão e dos fatores ambientais e de tarefas que envolvem o desenvolvimento do indivíduo (CARIBÉ; GUIMARÃES; PEREIRA, et. al , 2011). Demonstrando que, o que determina as incapacidades e possibilidades é a associação do corpo físico com o seu entorno sociocultural.

A sociedade leva em consideração aspectos como a independência pessoal, a autonomia e a produtividade como pressupostos para uma pessoa poder ou não ser aceita e respeitada como cidadão (MOREIRA, PORTO E SIMÕES, 2004). Segundo esses autores, na deficiência física/motora essa condição se torna mais evidente, pois considerável parte dos sinais está corporificada na aparência, forma, tamanho e funcionalidade, denunciando a diferença.

Segundo Le Breton (2011), o indivíduo é reduzido ao seu corpo e de como este corpo é visto socialmente, onde a existência humana significa mover-se corporalmente em um determinado espaço e tempo. Sendo que, todas as experiências humanas são expressadas pelo corpo, ou seja, “O homem habita corporalmente o espaço e o tempo de sua vida” (LE BRETON, 2011). Para o autor, na sociedade ocidental, a pessoa que apresenta algum tipo de deficiência física não é percebida enquanto “homem inteiramente”, mas sim, com sentimentos de compaixão e/ou distanciamento.

---

<sup>1</sup> A cidadania é a igualdade universal conferida a todos os indivíduos, é o direito a ter direitos e o dever de lutar por estes, como também, representa a necessidade de reconhecimento de novos direitos, trata-se de uma condição social que permite ao indivíduo desfrutar das oportunidades que a vida social propicia (GORCZEVSKI E MARTIN, 2011).

Complementa que essa mesma sociedade impõe características corporais para categorizá-las como inaptas ou não.

Barsaglini e Martins (2011) entendem que a experiência da deficiência física é influenciada pelo ambiente social, levando a constantes explicações e reinterpretações ao longo do convívio com ela, sendo variações que dependem das circunstâncias da vida diária dos sujeitos e da sua inserção na estrutura social.

Acrescenta-se que a vivência de determinadas condições crônicas pode constituir uma experiência estigmatizante, como no caso da deficiência física/motora. Para Goffman (1988), o estigma consiste de ‘marcas’ corporais que informam sobre o status moral, afetando e deteriorando a identidade do seu portador ao diferenciá-lo de forma depreciativa, podendo gerar comportamentos sociais defensivos ou até o isolamento social.

Para o autor é através da visão do Outro que o estigma se torna mais perceptível, e questiona até que ponto essa percepção pode interferir no processo de interação social. Pois quando ocorre uma relação frequente entre pessoas com e sem deficiências, pode-se gerar uma ausência da percepção das limitações existentes, e todos os envolvidos tendem a ganhar com essa “interação face-a-face” (GOFFMAN, 1988).

Segundo Vigotski (1996), os sujeitos se constituem através da interação com o outro, durante as vivências e experiências da vida cotidiana, pois estão inseridos na história de seu grupo social e, neste grupo, vão construindo a própria história e a sua individualidade (CARLINDO; REVES, 2009).

De acordo com Douglas (1998), as práticas seletivas que estimulam ou desestimulam determinadas ações significam considerar a “ordem social” agindo sobre as “mentes individuais”, ou seja, o professor deve atuar respeitando e valorizando a individualidade do sujeito, levando em consideração que ele está sob influência do entorno social.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa descritiva. Qualitativa por possibilitar averiguar como o problema se revela nos discursos da população pesquisada, sem a utilização de métodos e técnicas estatísticas. Gil (2009) define pesquisa descritiva como aquela que tem por objetivo principal a descrição das

características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Para a coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada, onde foi questionado quais as dificuldades encontradas por professores que atuam em escolas regulares com alunos com deficiência física/motora. A entrevista foi aplicada pelos alunos do módulo de Deficiências Físicas/Motoras e Inclusão do curso de Pós-graduação de Educação Especial: Recursos e Tecnologias para a Inclusão do CESUCA – Faculdade Inedi/Cachoeirinha-RS, ministrada pela pesquisadora e autora do artigo.

O campo de estudo limitou-se às cidades de Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí, Morungava e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e a amostra foi composta por 15 professores, sendo que as entrevistas foram aplicadas no período de 01 de março a 30 de junho de 2012.

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que consiste enquanto método um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Na interpretação das informações foi estabelecido quatro categorias não apriorísticas, descritas abaixo:

- A falta de recursos humanos e materiais pedagógicos.
- A diversidade dos alunos.
- A falta de acessibilidade no espaço físico escolar.
- A falta de preparo dos professores.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 A FALTA DE RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS**

Os professores 1, 2, 3, 7, 9 e 12 citaram que as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas com a falta de recursos humanos com conhecimentos adequados em relação às deficiências físicas/motoras e a falta de materiais pedagógicos para auxiliar nas aulas e no melhor desempenho das habilidades motoras dos alunos.

A autora Blanco (2002) coloca que:

A experiência demonstra que a resposta à diversidade e à educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ser um projeto de escola, e não de professores isolados, já que um dos fatores de êxito da



integração está em que ela seja debatida amplamente e assumida por toda a comunidade educacional.

A Educação Inclusiva não elimina o atendimento especializado para alunos que estejam enfrentando dificuldades em acompanhar a classe regular, muito pelo contrário, afirma que todos os alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às necessidades.

A mais recente política pública para a inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo através dessa política que o atendimento as pessoas com deficiências passa a ser denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas<sup>3</sup> e tecnologia assistiva<sup>4</sup>, dentre outros.

Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Mas para que isso ocorra, deve-se haver uma interdisciplinaridade por meio de métodos científicos e didáticos, e com isso, promover atitudes e comportamentos que viabilizem e garantam a acessibilidade efetiva.

---

<sup>3</sup> Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (LEI nº 10.098/2000)

<sup>4</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, 2007)

## **4.2 A DIVERSIDADE DOS ALUNOS**

Os professores 4, 5, 8, 10, 13 e 14 consideraram como uma grande dificuldade as diferenças existentes no processo ensino-aprendizagem entre os alunos com e sem deficiência física/motora. Pois segundo o professor 10:

A maior dificuldade é o tempo dele, que é diferente dos demais, e acaba atrapalhando o desenvolvimento das atividades executadas pelos colegas. Não tenho ajudante e apoio externo, pois o aluno necessita de atenção o tempo todo em função da deficiência física/motora.

Segundo Dainêz (2009) há muitos desafios na educação inclusiva, como a questão de valorizar somente os aspectos físicos/orgânicos da pessoa com deficiência física/motora, onde os discursos dos professores estão centrados no limite que a deficiência impõe, e assim, resultando em um ensino fragmentado e reduzido para esses indivíduos.

No entanto, na maioria das situações relatadas o que de fato acontece, não é uma dificuldade do aluno em realizar ou compreender a atividade solicitada, e sim uma inadequação do procedimento, dos objetivos e/ou da avaliação realizada pelo professor.

Em face de todo o contexto que envolve a inclusão de alunos com deficiência física/motora é essencial que o professor desfaça alguns mitos que existem quanto às dificuldades de aprendizagem. É conhecido que a pessoa com deficiência física/motora nem sempre apresenta deficiência intelectual associada, e que muitos podem apresentar a capacidade de memorização preservada e/ou uma habilidade marcante para uma determinada atividade. Sendo assim, o professor deve tomar o cuidado para não delimitar o desempenho do aluno, antes mesmo dele ter a oportunidade de demonstrá-lo. Pois muitas vezes, um aluno é tratado como se tivesse deficiência intelectual em função de uma deficiência física/motora grave, pelo fato de não conseguir manifestar suas potencialidades pela falta de recursos didáticos e adaptativos.

## **4.3 A FALTA DE ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR**

Os professores 6, 8, 11, 12, e 15 consideraram a falta de adaptações do espaço físico da escola como um obstáculo para a inclusão, como cita o professor 6:

São relacionados à cadeira e a acessibilidade dos espaços. As salas de aula ficam uns 3 degraus acima e para ela subir é bem constrangedor, ela desce da cadeira e sobe se arrastando a escada e mais o degrauzinho da sala, depois

sentada de volta na cadeira. Também o refeitório é bem estreito e ela não consegue posicionar-se à mesa.

Para Caribé, Guimarães, Pereira, et. al. (2011) a acessibilidade é um direito e uma questão fundamental na vida das pessoas com deficiência física/motora, onde resulta na construção de valores individuais e sociais, eliminando os obstáculos e possibilitando a comunicação com o mundo. Os autores afirmam que a acessibilidade gera o direito de interagir com o meio, exercendo o direito da cidadania e o direito de ir e vir, sendo que, a falta de acessibilidade levam as pessoas a margem da sociedade contribuindo para a exclusão social.

Os obstáculos na acessibilidade, na medida em que impede o desenvolvimento das capacidades humanas e provoca a desigualdade de acesso às oportunidades entre os grupos sociais, colabora na perpetuação da exclusão social.

Portanto, a falta de acessibilidade na escola leva as pessoas com deficiência física/motora a se sentirem a margem da sociedade, o que gera, muitas vezes, perturbações de estima e comportamento. Isso faz com que sejam isolados na sociedade, sem estímulos e oportunidades, o que dificulta seu desenvolvimento biopsicossocial, e acaba por desvalorizar as suas potencialidades.

Pensando nestas questões, a sociedade é que está excluída da oportunidade da convivência, do compartilhamento e do crescimento coletivo, se referindo as pessoas com deficiência física e sua família, que, geralmente, vivem à margem do sistema sócio-econômico-cultural do Brasil (CARIBÉ; GUIMARÃES; PEREIRA et.al., 2011).

Complementando, o professor 11 cita: [...] A deficiência em si não limita e sim a falta de condições adequadas que possibilitem seus avanços evidenciando a real inclusão.”

#### **4.4 A FALTA DE PREPARO DOS PROFESSORES**

A maioria dos professores entrevistados, afirmaram que uma das dificuldades encontradas é a falta de preparo e conhecimentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência física/motora. Como descreve o professor 14 :

O próprio entendimento do significado da palavra inclusão, por todos os profissionais envolvidos e atuantes na escola, desconhecimento e despreparo por parte do professor.[...] Contradições entre o discurso da escola e a prática.

Os “sentidos” para a palavra inclusão resultam da apropriação que os professores fazem da prática e dos saberes histórico-sociais, portanto esses “sentidos” são marcados por experiências profissionais, pelo tipo de formação que tiveram e continuam tendo, e não exclusivamente de um trabalho formalizado ou sistematizado a respeito. (CARLINDO; REVES, 2009).

Para Góes (2008), num momento em que se procura cumprir a promessa de escola para todos e de uma educação inclusiva, os problemas provocam preocupações teóricas cujo enfrentamento traz implicações para os encaminhamentos do trabalho educativo, onde “é preciso (re)descobrir os sujeitos e suas vivências, bem como o enigma (circunscrito socialmente) que lhes constitui” (DAINÊZ, 2009, p.40).

O professor precisa estar preparado para atuar com a diversidade, independente da composição da turma, ele deve ser capaz de preparar e coordenar as atividades imprimindo uma dinâmica mais compatível com a realidade social e mais prazerosa para os alunos. Isto, certamente, não é simples, pois para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os que tem deficiência física/motora, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade. Para Carlindo e Reves (2009, p.63): “ O contexto de ensino contempla sujeitos (professor e alunos) e saberes sistematizados que, por meio de relações dialógicas, se afirmam, se negam, se (re)constroem, pois não são dados como acabados e nem como definitivos.”

Neste contexto, os professores da pesquisa se sentem inaptos para atuar na inclusão escolar, sendo que muitos saíram das universidades despreparados para a realidade das escolas.

O debate sobre caminhos a serem percorridos a fim de desenvolvermos sistemas educacionais mais justos e igualitários para todos permanece às margens das agendas das universidades e dos programas de formação de professores. As pesquisas em educação raramente se propõem à intervenção na realidade e ao rompimento das barreiras ao desenvolvimento humano e à cidadania, tornando-se papeis sem valor social, enquanto a academia permanece inerte ante a desigualdade educacional e social do país. Os programas de formação inicial ou continuada de professoras inevitavelmente refletem esta tendência. (FERREIRA, 2006, p. 56).

O professor do século XXI se encontra frágil diante do atual sistema educacional, e assim, isoladamente não consegue dar conta do processo de inclusão.

Laplane (2004) comenta sobre a adequação do sistema educacional às novas necessidades, sendo que a escola tende a oferecer competências e habilidades impostas pelo mercado de trabalho que vem sendo cada vez mais exigente e competitivo, gerando situações de inclusão e exclusão (DAINÊZ, 2009).

Bourdieu (1998) explica que a sociedade moderna tem se caracterizado pelo aumento de tensões decorrentes das modificações nos processos de produção, nos mercados de trabalho, na organização social e no estilo de vida (individual e consumista) (DAINÊZ, 2009).

Segundo Aranha (1995) a deficiência é uma condição social caracterizada pela limitação ou impedimento da participação da pessoa nas diferentes instâncias e de tomada de decisões na sociedade. A autora atribui o processo de desqualificação ao fato de a pessoa com deficiência ser considerada, no sistema capitalista, um peso à sociedade, quando não produz e não contribui com o aumento do capital.

Sendo também uma questão importante verificar quando e como as diferentes tradições culturais de uma sociedade podem ou devem ter como explicação a divisão social do trabalho. Sendo que, as categorias sociais daí surgidas, quer em termos de sua posição em relação aos meios de produção, quer em termos estritamente ocupacionais, tendem a articular suas experiências comuns em torno de certas tradições e valores (VELHO, 2008).

Para Durkheim (1893) uma divisão avançada do trabalho destrói essa harmonia entre a moralidade, a sociedade e o mundo físico, substituindo-a por uma “solidariedade” que depende do comportamento do mercado (DOUGLAS, 1998). Nesse sentido, pode-se atribuir não só os comportamentos e atitudes de desvalorização das pessoas com deficiência física/motora, como também, as atuações dos professores em função de um sistema capitalista.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para alcançar o objetivo de transformar as escolas em escolas inclusivas é preciso não somente refletir sobre a formação dos professores, de verbas para as escolas adequarem a sua arquitetura, da tecnologia, mas, principalmente mudanças de concepções em relação às pessoas com deficiências. No sentido de construir uma sociedade inclusiva.

É preciso reconhecer que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva representa o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências, direitos que não devem ser interpretados como privilégios.

O cotidiano de sala de aula, face ao paradigma da educação inclusiva, tem suscitado ao professor reformulações, reflexões, “novas” atitudes e ações diante do processo ensino - aprendizagem. Sendo necessário em sua atuação profissional, desenvolver um planejamento diário articulando aspectos como procedimentos e recursos didáticos para um contexto educacional que respeite o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno.

Pelo que foi exposto, a análise dos discursos coletados tem como objetivo refletir sobre a educação inclusiva, não como um conceito fechado, mas sim, como uma perspectiva multifatorial que está em constante transformação e (re)formulação. Levando em conta a realidade das escolas e as características sócio culturais dos sujeitos envolvidos. Na tentativa de fugir dos padrões ditados pelo sistema capitalista, que por suas origens, dita as regras para um único padrão de vida, fortalecendo alguns em detrimento de outros.

As escolas só se tornarão inclusivas quando conseguirem avançar no debate, aprofundando conceitos e trabalhando em equipe interdisciplinar. A inclusão só será possível quando houver uma transformação de postura dos professores e da gestão escolar, que deve aceitar e entender a inclusão educacional, para junto com governo e sociedade fazer um trabalho de reestruturação do sistema educacional, transformando a escola em um espaço que congrega.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual metodológica. **Temas Psic.** p. 63-70, 1995.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n. 5, 7-25, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Editora Almedina, 2011.

BARSAGLINI, R. A .; MARTINS, J.A . Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, vol. 36, jan-fev. 2011. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org) >. Acesso em: 13 maio 2012.

BLANCO, Rosa. A Atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. COLL; MARCHESI; PALACIOS. (Orgs.), 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOURDIEU, P. **Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe**. In: Sérgio Miceli, (org). A economia das trocas simbólicas. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 183-202.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil das deficiências nos domicílios no Brasil**. Brasília, DF, 2010. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, 2009). Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 05 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. 79p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Espanha. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP - Brasília - Janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, p. 72, 2008. (Serie E. Legislação em Saúde).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n.º **7611, de 17 de novembro de 2011**. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011.

BUCHALLA, C.M.; FARIAS, N. A. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. Vol. 8, n. 2, p. 187-93, 2005. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org) >. Acesso em: 07 abr. 2011.

CAMPBELL, S.I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CARIBÉ, D.; GUIMARÃES, P.; PEREIRA, L.M.F.; MATSUDA, D. Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioter. Mov**. Curitiba,

vol. 24, n. 2, abr.-jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 05 maio 2012.

CARLINO, Eliana Prado. REYES, Cláudia Raimundo. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Revista Comunicações**. Piracicaba, vol. 16, n. 2, p. 61-71, jul.- dez. 2009.

DAINÊZ, Débora. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Revista Comunicações**. Piracicaba, vol. 16, n. 2, p. 31-45, jul.- dez. 2009.

DOUGLAS, M. **Como as Instituições Pensam**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FERREIRA, Windz. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?. **Revista Inclusão – MEC**, 2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, M.C.R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.M.C.; JESUS, D.M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N.B. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LAPLANE, A .L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A .L.F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-20.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MOREIRA, W.W.; PORTO, E.; SIMÕES, R. Corporeidade e ação profissional na reabilitação: (de) encontros. **Ver. Bras. Esporte**. Campinas, vol. 25, n. 3, p. 101-16, maio 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Carta da Organização Mundial de Saúde**, 1946. [citado 2009 out 18]. Disponível em <[www.onuportugal.pt/oms.doc](http://www.onuportugal.pt/oms.doc)>



VELHO, G. **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente** (Orgs. Michel Cole et al.) 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

