

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A ESCOLA COMO LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DE CORPOS/SUJEITOS
COM DEFICIÊNCIAS**

Flavia Faissal de Souza
Ana Luiza Bustamante Smolka

RESUMO

Ancorado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o objetivo deste estudo é analisar como os sujeitos com deficiências vêm-se apropriando dos sentidos e significados sobre ser um corpo/sujeito com deficiências, no contexto das Políticas de Educação Inclusiva. A partir dos registros realizados por videogravação e/ou por diário de campo em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Município de Campinas, levantamos indagações a cerca dos dispositivos políticos pedagógicos na execução das Políticas de Educação Inclusiva, bem como das contradições que rondam os corredores escolares e que vem sendo matéria da educação dos corpos marcados pelas deficiências.

Palavras-chaves: Políticas de Educação Inclusiva, práticas escolares, corpos/sujeitos com deficiências.

ABSTRACT

Based in historical and cultural perspective of human development, the objective of this study is to analyze how subject with deficiencies are themselves appropriating the senses and meanings about being a body/subject with deficiencies in the context of the Policies of Inclusive Education. From the records made by video and a field diary in a public school of elementary education in the city of Campinas, raise questions about the political arrangements in the accomplishment of educational policies for Inclusive Education, and the contradictions that around school aisles and has been subject of education bodies marked by deficiencies

Key-words: Inclusive Education Policies, school practices, body/subject with deficiencies.

RESUMEN

Basada en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, el objetivo de este estudio es analizar cómo las personas con deficiencias si procedem de los sentidos y significados acerca de ser cuerpo / sujeto con deficiencias en el contexto de las Políticas de la Educación Inclusiva. De los registros realizados por vídeo y diario de campo en escuela de la clave pública de Campinas, planteamos preguntas acerca de los arreglos políticos y pedagógicos en la aplicación de las Políticas de Educación Inclusiva, y las contradicciones que en la escuela es materia de educación de los cuerpos marcados por las deficiencias.

Palabras claves: Políticas de Educación Inclusiva, practicas escolares, cuerpo/sujeto con deficiencias.

O cenário de reflexões

Este texto é resultado das aproximações iniciais dos estudos desenvolvidos no programa de doutorado em Educação cujo objetivo é analisar como os sujeitos com deficiências vêm-se apropriando dos sentidos e significados sobre ser um corpo/sujeito com deficiências, no contexto das Políticas de Educação Inclusiva. Buscando compreender como o olhar do outro dá o (in)acabamento estético e como as contradições ecoadas na consciência do corpo/sujeito com deficiência, imerso em uma arena de luta de valores, são vivenciadas por eles e vão se tornando matéria de significação de seus corpos.

Tal objetivo está ancorado nas indagações que realizamos a cerca das condições concretas de constituição desses sujeitos, marcadas por conflitos entre as políticas públicas ditas inclusivas e a estrutura política, econômica, social e cultural brasileira, levando em conta, também, os aspectos históricos que versam sobre a educação do sujeito com deficiência, o seu papel social e os valores éticos e estéticos que estruturam o corpo em nossa sociedade.

De forma geral, ressaltamos as contradições postas entre o avanço que representa a Educação Inclusiva em termos de garantia de direitos básicos à população portadora de necessidades especiais¹, expressa na permissão dada ao sujeito com deficiências em ter acesso a uma educação de qualidade, frente ao seu papel social marcado, historicamente, por processos de exclusão de direitos, de improdutividade, e frente ainda ao contexto sócio, político e econômico brasileiro, pautado nos princípios do capitalismo e da globalização.

Destacamos também, a contradição entre a realidade sócio-política da escola e seu papel como instituição capaz de resolver um problema complexo da exclusão de direito, assumindo-se como um espaço para a diversidade e sua função histórica marcada pelo seu papel de homogeneizadora, normatizadora e formadora de cidadãos que atenda à demanda sócio-política e econômica, em acordo com as normas culturais e valores morais.

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida no interior de um projeto coletivo de pesquisa e de intervenção² em uma escola da rede pública³ de ensino fundamental do Município de Campinas, pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/ FE/ UNICAMP). E, tem como pressupostos teórico-metodológicos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A Educação Inclusiva e a constituição de corpos/sujeitos com deficiência

a) A Educação Inclusiva em foco

¹ Termo utilizado no âmbito político e legal em cumprimento da Resolução nº2, CEB/CBN- 2001 (BRASIL, 2001).

² Projeto encaminhado ao Programa FAPESP - Melhoria do Ensino Público, intitulado “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”, sob a coordenação da Prof^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka. Este projeto hoje, é composto por 17 projetos de pesquisas individuais, a serem realizados tanto por pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação do GPPL, como por professores da própria unidade de ensino.

³ A escola está situada no bairro San Martin, cuja área considerada de periferia, é limítrofe do Município de Campinas com o de Sumaré.

A Educação Inclusiva, que prevê a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino com o mínimo de distorção idade-série, vem sendo entendida como a “[...] idéia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais.” (GLAT *et. al*, 2006, p. 01), da mesma forma, também, é sugerida a matrícula no ensino regular de alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), que define as diretrizes educacionais para a educação especial na educação básica, em seu Art. 5º, esses são os alunos que apresentaram dificuldades e limites no acompanhamento curricular, durante o processo educacional, cuja causa pode ser orgânica ou não, alunos com diferentes possibilidades sensoriais e de comunicação, e alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

A Política da Educação Inclusiva, sustentada por documentos internacionais além de um corpo legislativo nacional⁴, começou a configurar-se no cenário brasileiro, assumida, em alguns municípios, desde o final da década de 90. Em 2003, o Governo Federal, por meio Ministério da Educação, assume, a partir de um de seus programas, o papel de efetivá-la pela distribuição de recursos financeiros para formação de professores e gestores, a fim de garantir o direito dos alunos não só ao acesso a uma educação com qualidade, mas a permanência dela nas escolas da rede regular de ensino.

Ao assumir as políticas que levam à Educação Inclusiva, o sistema escolar brasileiro alinha-se com a legislação internacional, apresentando preocupações e posturas bastante avançadas em relação aos direitos sociais (LAPLANE, 2004), valendo, entretanto, destacar que a preocupação em relação à garantia dos direitos sociais em nosso país é recentíssima tanto nos meios acadêmicos, quanto políticos.

A Educação Inclusiva, como proposta de política pública, parece interessante em um primeiro momento por possibilitar uma releitura de todo o processo educacional brasileiro, não priorizando a homogeneização dos alunos e prescindindo do ensino na diversidade. Outro aspecto a ser destacado é a possibilidade de uma convivência maior entre grupos com deficiência e grupos sem deficiência, podendo-se com esse convívio redimensionar-se a idéia do que venha a ser o sujeito com deficiência. (GLAT, PLETSCH, FONTES, 2006; FERREIRA, FERREIRA, 2004; GÓES, 2004).

Contudo, devido à própria estrutura política econômica, social e cultural brasileira, diversos problemas passam a constituir o dia-a-dia de nossas escolas. A proposta política que prevê uma revolução no que diz respeito ao acesso aos direitos básicos humanos a todos os cidadãos brasileiros, mesmo àqueles que sempre viveram à margem de seus direitos, entra em conflito, quando enfrenta em sua concretude as demandas e exigências do mundo globalizado (LAPLANE, 2004).

Tais discrepâncias acabam por constituir também o cerne da Educação Inclusiva, as quais vêm sendo sinalizadas por alguns estudos sobre a qualidade da educação do aluno com deficiência, até mesmo em relação ao próprio conjunto de leis que a regem (LAPLANE, 2004, KASSAR, 2004, FERREIRA, FERREIRA, 2004, GÓES, 2004).

Esses estudos vêm apontando, também, dificuldades em implementar a nova política educacional, circunscrita à coerência com as finalidades estatísticas de acesso à educação junto às metas do Banco Mundial, aos poucos recursos financeiros

⁴ Ver além da Resolução nº2/2001, já citada, a LDBEN (BRASIL, 1996) e a Lei 3.298 (BRASIL, 1999).

despendidos à educação especial, a ingenuidade marcada pelo apagamento de conflitos no discurso da inclusão, e, por fim, acabam por questionar se a escola inclusiva vem cumprindo seu papel, de disseminadora do conhecimento, compreendendo-o como um bem produzido pela humanidade.

Em relação ao discurso da igualdade de direitos, duas questões chamam a atenção: uma diz respeito ao discurso da igualdade e à constituição da identidade do sujeito com deficiência enquanto aprendiz (GÓES, 2004). Em seu estudo, a autora, aponta para o cuidado ao se trabalhar a diversidade na escola, para que essa não leve ao apagamento da deficiência e à homogeneização dos alunos, negando as necessidades específicas. Ou seja, o ambiente escolar que visa a lidar com a diversidade não deve negá-la, mas sim redimensioná-la junto a toda comunidade escolar, incluindo os alunos com deficiências.

A outra questão referente ao discurso da igualdade de direitos é salientada por Laplane (2004, p.12) que afirma que tais discursos estão presentes no decorrer da história da Educação e da Educação Especial, e, quando proclamados, acabaram gerando políticas precárias por parte do Estado. Tal análise aponta a perversidade desse processo, bem como o deslocamento de um discurso sobre o fracasso, que deixou de ser responsabilidade do Estado, já que esse, aparentemente, estava oportunizando a todos o conhecimento produzido pela humanidade, passando a ser um problema de o sujeito ser capaz ou não de suas conquistas, isto é, tornou-se privada uma demanda pública.

Ao longo das últimas décadas, esse tema vem sendo amplamente debatido por diversos autores⁵, no contexto do mundo globalizado. As políticas inclusivas, ou, em outras palavras, de alívio à pobreza, são assumidas como propostas de governos capitalistas, que acabam por perpetuar a ordem social, porém exonerando do Estado o dever de gerar políticas transformadoras: continuam as barreiras discriminatórias, reforçando as dinâmicas excludentes.

Desta forma, destaco por fim, a função delegada à escola, que segundo os preceitos da Educação Inclusiva, deve se adequar às demandas da diversidade em toda a sua estrutura, e em seus valores constituídos histórico-culturalmente, e mais, ser um instrumento capaz de combater atitudes discriminatórias, na construção de uma sociedade inclusiva (GLAT, FERNANDES, 2005). Ou seja, o papel de assumir para si um problema gerado historicamente como os processos de exclusão de direitos do cidadão com deficiência. Este fato parece não considerar que a escola é uma instituição social constituída a partir de normas, de valores, de éticas e de estéticas constituídas na própria sociedade a qual ela está inserida. Tal função dada à escola no contexto da Educação Inclusiva parece desconsiderar a própria história da instituição escolar bem como seu papel social ao longo dos tempos.

Sobre o papel social da instituição escolar Vago (2002) e Oliveira (2003) apontam que o espaço e o tempo escolar vêm servindo a constituição de corpos retilineamente educados. Todo o seu currículo desde a sua estrutura arquitetônica, passando pelo controle rígido de horários até o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, constituem práticas que visam à conformação de um sujeito capaz de se conter no tempo e no espaço. Enfim, práticas que visam a homogeneizar o corpo social.

b) O corpo signo: questões que se abrem sobre o corpo/sujeito a partir da perspectiva histórico-cultural

⁵ Ver estudos de Castel (2007), Bourdieu (2003), Martins (2002, 2004), Sader, Jinkings (2006).

Partimos do pressuposto de que o homem só se torna homem à medida que interage com outro homem. Nas palavras de Vygotsky (1979, p.03), “Tornamo-nos nós através do outro”. Nesse contexto, compreendemos que o corpo/sujeito vai se significando nas experiências vividas, nas relações sociais, tendo o corpo enquanto signo.

Assumir que a constituição do corpo/sujeito está sempre na dependência do outro implica considerar, como fundante para a constituição do corpo/sujeito, as relações sociais de que este participa. Para Vygotsky (1979, 1994, 1996) é na participação do sujeito nas práticas/ relações sociais que o corpo/sujeito vai-se constituindo à medida que vai-se apropriando do conteúdo e dos possíveis modos de participação na vida social.

Vygotsky sustenta ser no processo de apropriação, de incorporação que o sujeito vai tomando para si o significado antes posto na relação em, no mínimo, entre duas pessoas: “[...] é o outro em mim”, o *homo multiplex*, o homem que se desdobra no signo em eu, mim e no outro (VYGOTSKY, 1979; SMOLKA, 1997).

Tal processo só é possível se considerarmos a linguagem como matéria (realidade objetiva, produto histórico e constitutivo do sujeito) e instrumento de mediação entre o corpo/sujeito e o mundo histórico-cultural (SMOLKA, 1995).

Sobre o signo, Pino (2000) afirma que, para Vygotsky, ele é um produto culturalmente produzido pelo homem, sendo um instrumento de mediação simbólica atuante na constituição das funções psicológicas humanas, pressupondo uma matéria de ordem sensível.

Tal idéia se aproxima do entendimento de signo elaborado por Bakhtin (1995) ao discutir o signo ideológico. Para esse autor, o signo pode ser entendido como todo corpo físico tomado pelo homem. Ou seja, todo corpo, quando tocado pelo homem, ganha sentido e significado por idéias atravessadas pela cultura humana, circunscrita em tempos históricos e espaços sociais.

O corpo é signo, pois depende do outro para dar significado a ele, porquanto o próprio emana sentidos e significados. Dessa forma, assumimos que o corpo/sujeito na qualidade de signo vai-se significando por meio da linguagem, no signo. Isso posto, afirmamos que, mesmo na dependência do substrato biológico, o corpo/sujeito é um produto das relações sociais, contingenciado no contexto histórico-cultural, constituindo-se e transformando-se na medida em que os aspectos biológicos e os culturais interagem, em um processo intermitente de criação e recriação. Não podemos, também, desconsiderar os aspectos históricos para tal constituição, tanto no que diz respeito à nossa experiência de vida quanto ao que carregamos em nós da nossa espécie.

Por ser histórico e seus significados irem-se constituindo nas relações sociais, marcadas pela ideologia, todo signo é concreto e carrega em si as tensões humanas. Para Bakhtin (1995) o próprio signo é uma arena das lutas sociais, pois traz em seus significados índices de valores contraditórios, enquanto se constitui na luta de classes, na disputa de valores ideológicos, no nosso caso: o corpo normal, o corpo deficiente, o corpo ágil, o corpo desengonçado, o corpo belo, o corpo feio, entre outros.

Todo signo é móvel na dinamicidade do mundo, é flexível, carregando em si as marcas históricas de sua existência/experiência, sempre dependendo do outro para a sua leitura, interpretação e significação. Na dinâmica do mundo, nas relações interpessoais, corpos interagem afetando o outro e afetando-se. Tanto para Vygotsky como para Bakhtin o signo é móvel, variável em função do contexto do enunciado, sempre dependendo de decodificação e interpretação (SMOLKA, 2000, p.37).

No processo de subjetivação nas relações sociais, o corpo/sujeito vai-se apropriando dos significados que vão sendo produzidos no contexto no qual as relações ocorrem. Em última instância, então, acontece que os significados produzidos nas relações sociais vão marcando os corpos/sujeitos, constituindo e redimensionando as funções psicológicas humanas, bem como suas possibilidades de expressão.

Neste momento é importante destacar o conceito de experiência, conforme vem sendo cunhado na perspectiva histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1996, p.80), “a experiência determina a consciência.” Tal idéia é corroborada com os escritos de Thompson (*apud* SMOLKA, 2006, p.105) sobre o conceito de experiência como gerada na vida material, no ser social que determina a consciência, os moldes de agir de uma época, seus valores e suas normas, constituindo a consciência afetiva e moral: a idéia de construir a consciência na medida em que vive e vivencia as experiências da vida por meio delas e nelas.

Outro autor preocupado com a questão da experiência é Bakhtin (1995) ao tratar do ato ético e responsável, ele afirma que o ato se desdobra na experiência em si e na sua representação, afirmando que ele se unifica à proporção que se preocupa, por um lado, com a objetividade do domínio cultural e, por outro, com a “[...] unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada”.

“Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido*, *significado*, pela pessoa. [...] Não existe experiência sem significação. [...] Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo [...] É falar da vida impregnada de sentido” (SMOLKA, 2006, p. 107).

Tais afirmações nos instigam a pensar como o corpo/sujeito vai-se significando na relação, ao tencionar os conceitos de experiência, significação e signo, sobretudo quando assumimos que é pela significação que podemos compreender “como a cultura, enquanto produção humana, vai se inscrevendo nos organismos, deixando marcas nos corpos. O signo produz-se nas relações entre os homens e, como produção humana, afeta os participantes nessas relações” (SMOLKA, 2006, p.106).

Esse significado, porém, escapa, uma vez que vai levar junto às suas outras experiências de vida, que dependem da significação, do impacto do vivido no sujeito, em como é possível ler, interpretar e significar o vivido, em seu conteúdo e em seus modos de participação.

Em relação às marcas da cultura que vão conformando o corpo, trazemos Vigarello (1978, p.09) quando afirma que o corpo “[...] é o emblema onde a cultura escreve seus signos tanto como um brasão”. Também ressaltamos aqui o conceito de Soares (1999, p.05), pelo qual o corpo é compreendido por ser “primeiro plano da visibilidade humana”, sempre circunscrito pelos valores histórico-culturais e na dependência de sentido e de significado, e, por ser marcado pela cultura, por ser uma arena de lutas todo signo é polissêmico, é uma realidade histórica, mutável e multifacetada.

O corpo signo é polissêmico, histórico, mutável e multifacetado está sempre na dependência do outro social para a constituição dos valores e normas éticas e estéticas de cada sociedade, na qual as marcas biológicas vão-se fundindo na sua história cultural, nas experiências de vida, nas possibilidades de expressão e na ideologia.

O corpo e seus significados vão se delineando nas relações sociais – atravessadas pela linguagem – imersas em um contexto cultural marcado, na história da civilização, pelas possibilidades de conhecimento e pelo sujeito necessário à realização

de determinados tipos de trabalho (SILVA, 1986; PORTER, 1992; CARMO, 1994; MARX, ENGELS, 1996; FOUCAULT, 1993, 1998).

Em relação ao aspecto externo estético do corpo como forma representativa de todo o sujeito ao longo da história, vários estudos vem tratando de diferentes formas as práticas necessárias para atender a demanda do corpo que é necessário ser, em decorrência aos valores e às normas culturais. Cada época histórica acaba por conformar em seu interior desenhos corporais necessários à admiração estética (VIGARELLO, 1978, 2006; CRESPO, 1990; SANT`ANNA, 1995; SILVA, 2001; SOARES, FRAGA, 2003; ECO, 2004).

Assumindo também a linguagem, a significação como pressuposto da constituição do corpo/sujeito, Bakhtin (2003) instiga-nos a pensar no efeito do outro no sujeito ao tratar do (in)acabamento estético como algo que só o outro pode dar ao sujeito, pois, por ocupar uma posição externa ao seu eu, ele pode lhe olhar de fora, e o sujeito só pode se olhar de dentro dele próprio. Nesse sentido o acabamento estético ocorre na relação, no ato ético, na experiência com o outro, no qual este e aquele quase se confundem na relação de valores.

Assim, como não pensar na educação e na constituição do corpo marcado pela deficiência no interior das instituições escolares, que como já afirmamos encontra-se hoje num dilema. De um lado as práticas escolares historicamente constituídas pela homogeneização e de outro as Políticas de Educação Inclusiva proclamando a diversidade, mesmo que imersa em uma sociedade que privilegia o corpo ortopedizado, endireitado, conformado.

A escola: lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Município de Campinas, localizada no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Norte (NAED Norte), no bairro San Martin. Esta unidade de ensino conta hoje com a inclusão de aproximadamente 25 alunos com deficiências, entre elas: física, mental, transtorno de condutas típicas, múltiplas, visão sub-normal e auditiva.

Em um primeiro momento, a pesquisa empírica se deu por meio de observação simples com caráter exploratório, cujo foco foi o conhecimento das classes regulares que contam com os alunos com deficiências matriculados. E, em função da abrangência do estudo foi fundamental o mapeamento da estrutura política de Educação Inclusiva assumida na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas; o impacto desta política na rotina escolar, percebida nos dispositivos administrativos e pedagógicos escolhidos no decorrer do processo da inclusão dos alunos com deficiência; e a compreensão do papel que os alunos com deficiência vêm assumindo nas relações interpessoais.

Em relação a Educação Inclusiva, no primeiro momento da pesquisa, percebemos que a realidade nesta unidade de ensino não é diferente das outras que estivemos inseridas. E, pontos imprescindíveis saltam aos olhos: a fragilidade e a precariedade da estrutura política da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas no que se refere a Educação Inclusiva; a escassez de professores de Educação Especial para auxiliar as mediações pedagógicas especializadas; a parca inserção do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, que estão nas salas mas nem sempre

nos planejamentos pedagógicos, por falta de condições estruturais; e por fim, o lugar da invisibilidade dos alunos com deficiências neste contexto político-pedagógico.

Atualmente, estamos em um segundo momento da pesquisa de campo. A sistematização do conhecimento vem se dando por meio da análise dos registros realizados por videogravação e/ou por diário de campo, sendo considerados, sobretudo, como vem ocorrendo a educação do corpo/sujeito⁶⁶ marcado pela deficiência no contexto da educação Inclusiva, considerando: a) o papel social que os sujeitos com deficiência vem assumindo no contexto escolar; b) as possibilidades de inserção do aluno com deficiências no processo de ensino–aprendizagem; c) e, a partir deste contexto como os sujeitos com deficiência vem se apropriando nas relações interpessoais dos sentidos e dos significados produzidos sobre ser um corpo com deficiências.

E, já no primeiro dia de pesquisa do ano letivo de 2009, situações cotidianas marcam as questões que buscamos colocar em discussão. Destaco para este texto uma situação ocorrida em uma quadra, no horário da aula de Educação Física, junto a uma turma de 4º ano. Esta cena ocorreu entre o professor de Educação Física e um aluno com sequelas de hidrocefalia.

Cena:

Fragmentos de uma aula de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva

Havia acabado a chamada, o professor pediu aos alunos que formassem filas. Ele então pegou um bambolê para cada fila e explicou verbalmente a atividade de estafeta: todos deveriam ir, pulando o bambolê, como se fosse uma corda, ou seja, passando o corpo por dentro do bambolê no decorrer do movimento da corrida e ao final da quadra todos deveriam voltar correndo segurando o bambolê ao lado do corpo. Todos foram realizando a atividade solicitada, até que foi a vez de um aluno com seqüela de hidrocefalia, ADF. O professor então parou a atividade, explicou verbalmente e demonstrou a forma de correr.

O aluno começou a tentar passar pelo bambolê. Ainda nos primeiros passos: primeiro um pé, depois o outro e na hora de girar o bambolê de baixo para cima, pelas costas, o fez com muita dificuldade, chegando a se retorcer devido a pouca flexibilidade e força. Enquanto os outros alunos já haviam terminado a atividade, ADF chegava ao meio da quadra. Então, o professor chamou ADF, dizendo: _ Muito bem, volta, está ótimo!

Em seguida, outro aluno ao invés de ir até o fim da quadra conforme o solicitado voltou do terço final e o professor imediatamente gritou: _ Pare de enrolar! Vá até o final!

(Diário de campo, 10.03.2009)

Esta cena embora singular parece-nos prototípica de como alguns professores de Educação Física vem conduzindo seus trabalhos no contexto da

⁶⁶ Sobre o termo educação do corpo ver Soares (2006).

Educação Inclusiva. E, mesmo que esta nos leve a diversas indagações, aqui dois pontos nos interessam destacar: o primeiro se refere à forma pela qual as Políticas Educação Inclusiva vão sendo assumidas e estruturadas em nossas redes de ensino e seu impacto nas práticas pedagógicas; e, em segundo, o lugar que o aluno com deficiência vai ocupando no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro ponto, nos chama a atenção a incoerência entre o que é dito sobre as práticas pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva, que tem em seus princípios básicos a equiparação de oportunidades e constituição de práticas pedagógicas que abarquem a diversidade (BRASIL, 2007), e a prática pedagógica aqui relatada.

Quando analisamos tanto a tarefa proposta, atividade de estafeta como a postura do professor, podemos inferir que embora a instância administrativa desta rede de ensino assuma a Educação Inclusiva como política educacional, não necessariamente esta se faz presente no cotidiano das aulas ministradas. E, algumas questões merecem atenção: Como tais políticas foram assumidas? Como foram legitimadas? Dizemos isso, pois tal exemplo parece-nos emblemático de um abismo que vem marcando o cotidiano escolar: de um lado as Políticas de Educação Inclusiva e todo o avanço em relação aos direitos humanos e as recomendações em relação as práticas pedagógicas; e de outro, a formação dos docentes, a infraestrutura e a sua efetivação no cotidiano das aulas.

A questão aqui levantada, ou seja, a não incidência das políticas de Educação Inclusiva nas práticas pedagógicas gerando posturas contraditórias merece muita atenção. Tal fato nos leva a considerações a cerca de como as políticas educacionais vem sendo implantadas em nossas redes de ensino. Não raramente as decisões são tomadas em locais distantes das escolas e a nestas chegam apenas as portarias e as normas operacionais, sem dialogar algum.

A implementação das Políticas de Educação Inclusiva, imersas no cenário político, econômico e social brasileiro, marcada pela falta de discussão das propostas bem como da escassa política de formação docente e da construção de infraestrutura que atenda a demanda dos alunos, acaba por reforçar o deslocamento da responsabilidade educacional do governo para as mãos dos professores. Dizemos isto, pois os professores acabam por ter que assumir na ponta da engrenagem que move a Educação Brasileira a responsabilidade de educar o aluno já matriculado em sua sala de aula.

A falta de estratégias efetivas por parte do Estado no decorrer da implantação das Políticas de Educação Inclusiva faz com que a questão fique no âmbito pessoal e não político pedagógico; na dependência do professor, neste caso, ter tido ou não em sua formação conteúdo que o possibilite realizar um trabalho que considere as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência. Aqui, vale destacar que a inclusão dos conhecimentos teórico-metodológicos no currículo de formação básica dos professores de Educação Física para o trabalho junto com o aluno com deficiências é de alguma forma recente⁷. Assim, ressaltamos que a falta de estratégias efetivas de implantação das Políticas de Educação Inclusiva impacta a qualidade educacional, garantida ao cidadão brasileiro.

O segundo ponto que nos chama atenção nesta cena é o momento em que o professor diz ao aluno que ter cumprido parte da tarefa é suficiente. Ao perceber a dificuldade do aluno e a lentidão com que o mesmo executava a tarefa o professor pede para que ele retorne ao lugar de saída mesmo sem ter cumprido atividade demandada. O

⁷ As disciplinas que tratam da questão entraram em cena nos cursos de graduação no início da década de 90 do século passado, ver Brasil (1987).

professor neste instante se deparava de um lado com o aluno que ainda estava na primeira metade do caminho a ser percorrido e de outro com os alunos da turma que já esperavam a próxima largada. Qual o conhecimento deste professor em relação ao papel da Educação Física no contexto escolar? O que ele sabe sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência? Como foi sua formação?

Do nosso ponto de vista, de quem olha de fora da atividade, de fora da trama que envolve o cotidiano da aula fica a impossibilidade de redimensionamento da deficiência. Fica o olhar do professor marcado pelo corpo desengonçado do aluno ADF, corpo este que não precisa cumprir a tarefa ou quem sabe corpo julgado pela impossibilidade de ir até o fim e de aprender novas posturas, novas possibilidades de movimentação. Sobretudo, quando imediatamente depois de ter pedido ao aluno ADF que voltasse, ele chama a atenção de um outro aluno por ter voltado da metade do caminho, dizendo: “_ Pare de enrolar! Vá até o final!”. O que faz com que ele julgue que o aluno estava enrolando? O que faz com que ele julgue que ADF estava fazendo o máximo que podia? Continua o lugar marcado historicamente das impossibilidades de educação do corpo torto, desengonçado, lento.

Apontamentos para reflexões

Voltamo-nos aqui aos estudos de Vigotski e Bakhtin, já discutidos anteriormente. Se assumimos que o corpo é signo e vai se constituindo na relação com outro, na medida em que ele vai se apropriando das experiências vividas; e como o olhar do outro sobre este corpo é matéria de significação deste corpo, uma questão nos preocupa na constituição do corpo/sujeito com deficiência, o lugar das impossibilidades da educação do corpo, neste caso na constituição de ADF: Como essa postura do professor foi vivenciada por este aluno? Como ela ecoou na consciência desse sujeito? O que marcou? O que ficou?

Um olhar investigativo à educação do corpo/sujeito na instituição escolar, sob a égide das políticas inclusivas nos aponta as contradições e incoerências. A escola vem assumindo um papel que, poucas vezes em sua história, lhe coube: lidar com a diversidade. De tal forma, uma estrutura marcada pela homogeneização, pela retificação, a partir da demanda das Políticas de Educação Inclusivas, abruptamente passa a ser responsável por redimensionar questões que tanto se referem ao processo ensino-aprendizagem, como a valores histórico-culturais sobre o papel social dos sujeitos que a compõem. Este conflito entre a homogeneização e a diversidade, é mais um que ronda os corredores escolares.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995. 196p.

_____. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

BOURDIEU, P. (coord.) *A miséria do mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação, *Parecer nº 215, de 11 de março de 1987*. Reestruturação dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

_____. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996.

_____. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n.2, de 11 set. 2001: Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, *Diário Oficial da União*, 14 set. 2001.

_____. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 08 abril 2009.

CARMO, A. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. 3ª ed. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994. 230p.

CASTEL, R. *Desigualdade e a questão social*. - 2ª Ed.- São Paulo: EDUC, 2007. 272p.

CRESPO, J. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990. 630p.

ECO, H. *História da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004. 438p.

FEREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 280p.

_____. *O nascimento da clínica*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998b. 241p.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempo de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001. 142p.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, nº1, p.35-39, 2005.

GLAT, R., et. al. A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: *Anais eletrônico do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. 1 CD.

GLAT, R.; PLETSCHE, R.; FONTES, R. S. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede pública municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: *Anais eletrônico da XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*. Caxambu, 2006. 1 CD.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE A. L. F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 228p.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996. 196p.
- OLIVEIRA, M. A. T. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 354p.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. *Educação e Sociedade: Vygotsky- o manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem*. Campinas, nº71, 45-78, 2000.
- PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992. 354p.
- SADER, E.; JINKINGS, I. (coord.) *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006. 1342p.
- SANT'ANNA, D. B. (org.) *Políticas do corpo: elementos para uma história de práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. 190p.
- SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado*. Florianópolis: Editora da UFSC; Campinas: Autores Associados, 2001. 144p.
- SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986. 470p.
- SMOLKA, A. L. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia*, São Paulo, v.2, 11-21, 1995.
- _____. Esboço de uma perspectiva teórico metodológica no estudo do processo de construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997. 179p.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedex: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, n.50, 26-40, 2000.
- _____. Experiência e discurso como *lugares* de memória: a escola e a produção de *lugares* comuns. *Pro-posições: Temas e tendências na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, v.17, n.2(50), 99- 118, maio/ago, 2006.
- SOARES, C. L. Apresentação. *Cadernos Cedex 48 - Corpo e Educação*. Campinas: CEDES, 1999. 109p
- _____. Prefácio. In: OLIVEIRA, M.A.T. (org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. 209p.
- SOARES, C. L.; FRAGA, A. B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-posição: Dossiê a visibilidade do corpo*. Campinas, v.14, n.2 (41), 77-98, mai/ago, 2003.
- VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906- 1920)*. Bragança Paulista: EDUSP, 2002. 370p.
- VIGARELLO, G. *Le corps redresse*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1978. 399p.
- _____. *A história da beleza: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. 247p.
- _____. *Concrete Human Psychology*, *Soviet Psychology*, XXVII (2), p.53-77, 1979.
- _____. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1994. 287 p.
- _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Font

Flávia Faissal de Souza

Rua Solano da Cunha, 130 – Apto: 205 Jardim Guanabara / Rio de Janeiro-RJ 21941-120

flaviafaissal@uol.com.br

Recurso necessário: datashow

