

Olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva¹

Teachers' views on the body of students with disabilities from the perspective of inclusive education

La visión de los maestros sobre el cuerpo de los estudiantes con discapacidades desde la perspectiva de la educación inclusiva

Elenice de Sousa Pereira - Universidade Federal de Viçosa | Doutoranda em Educação Física | Viçosa | MG | Brasil. E-mail: elenice.sousa@ufv.br | 

Natália Reis Gomes - Centro Universitário de Viçosa - Univiçosa | Discente em Fisioterapia | Viçosa | MG | Brasil. E-mail: nataliareisfisio@gmail.com | 

Soraya Dayanna Guimarães Santos - Universidade Federal de Alagoas | Instituto de Educação Física e Esporte | Maceió | AL | Brasil. E-mail: soraya.santos@iefe.ufal.br | 

Resumo: O pouco conhecimento sobre o ensino inclusivo se reflete, em uma relativa organização social, pela qual a pessoa com deficiência é percebida pelos professores, passando a necessitar de condições especiais para viver. O objetivo da pesquisa foi compreender o olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo teve uma abordagem qualitativa, e participaram da pesquisa seis professores regentes de turma e um professor de Educação Física. Utilizamos análise de conteúdo de Bardin para interpretação dos dados. A fala dos professores esteve centrada nas respectivas categorias “Aspectos relacionados à Educação Inclusiva na Educação Básica”; “Corpo e Corporeidade no desenvolvimento do aluno com deficiência”; “Carência do suporte escolar e o processo inclusivo” e “Pontos de vista em relação ao cuidado dispensado ao aluno com deficiência”. Diante dos resultados, o olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência dentro da escola ainda denota forma distinta de cuidado, observado no “olhar” de alguns professores, evidenciando que a etapa de adaptação do processo de inclusão ainda tem um longo caminho pela frente. Observamos nas falas dos professores que há uma necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar, e, que mesmo o corpo do aluno com deficiência sendo visto sem diferenças em relação ao aluno sem deficiência, esse corpo é tratado de forma dessemelhante. Diante do exposto, salientamos que pesquisas futuras são necessárias com finalidade de compreender minuciosamente o olhar dos professores sobre a corporeidade do aluno com deficiência.

Palavras-chave: corporeidade; educação básica; inclusão.

¹ Os autores agradecem o apoio acadêmico dos professores do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. Agradecemos a escola pública do município de Viçosa/MG, que nos recebeu e autorizou a realização da pesquisa, e também agradecemos carinhosamente aos professores que se voluntariaram a participar dessa pesquisa, possibilitando-nos ter uma compreensão de suas percepções em relação ao aluno com deficiência.

Abstract: The lack of knowledge about inclusive education is reflected, in a relative social organization, in which the person with disabilities is perceived by the teachers, starting to need special care conditions to live. This study aimed to understand the teachers' views on the body of students with disabilities from the perspective of inclusive education. Participated in this study six leading teachers and one physical education teacher. The research had a qualitative approach, and we used Bardin's content analysis to perform data interpretation. The teachers' speech was centered on the "Aspects related to inclusive education in basic education"; "Body and corporeality in the development of students with disabilities"; "Lack of school support and inclusive process"; "Points of view regarding the care provided to the students with disabilities" categories. The results showed that teachers' view of the students with disabilities bodies in the school still denotes a different form of care, observed in the "look" of some teachers, highlighting that the adaptation stage of the inclusion process still has a long way to go ahead. We observed, in the speeches, that there is a need to rethink the pedagogical practice as a fundamental element of school inclusion and, even though the body of the students with disabilities is seen without differences compared to the student without disabilities, this body is treated differently. Therefore, we emphasize that future research is necessary to deeply understand the view of teachers about the corporeality of students with disabilities.

Keywords: corporeity; basic education; inclusion.

Resumen: El poco conocimiento sobre la enseñanza inclusiva se refleja, en una organización social relativa, por la cual la persona con discapacidad es percibida por los maestros, necesitando condiciones especiales para vivir. El objetivo de la investigación era comprender la visión de los profesores sobre el cuerpo de los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y seis profesores de clase y un profesor de Educación Física participaron en la investigación. Usamos el análisis de contenido de Bardin para interpretar los datos. El discurso de los maestros se centró en las respectivas categorías "Aspectos relacionados con la Educación Inclusiva en la Educación Básica"; "Cuerpo y Corporeidad en el desarrollo de estudiantes con discapacidad"; "Falta de apoyo escolar y proceso inclusivo" y "Vistas sobre la atención brindada a los estudiantes con discapacidades". En vista de los resultados, la visión de los maestros sobre el cuerpo del estudiante discapacitado dentro de la escuela, todavía denota una forma distinta de cuidado, observado en la "mirada" de algunos maestros, evidenciando que la etapa de adaptación del proceso de inclusión todavía tiene un largo camino por recorrer. Observamos en las declaraciones de los maestros que es necesario repensar la práctica pedagógica como un elemento fundamental de la inclusión escolar, y que incluso el cuerpo del estudiante discapacitado que se ve sin diferencias en relación con el estudiante sin discapacidades, este cuerpo es tratado de una manera diferente. En vista de lo anterior, hacemos hincapié en que la investigación futura es necesaria para entender la visión de los maestros de la corporeidad de los estudiantes con discapacidades.

Palabras clave: corporeidad; educación básica; inclusión.

- Recebido em: 14 de setembro de 2020
- Aprovado em: 10 de agosto de 2021
- Revisado em: 25 de maio de 2022

1 Introdução

A inclusão se refere a garantir que todos os alunos participem de atividades de aprendizado e sejam socialmente aceitos (HANSEN *et al.*, 2018). Considera-se, além das condições orgânicas do sujeito, das normas e das expectativas do meio social. Por isso mesmo entende que o meio precisa se modificar, se ajustar, para acolher a pessoa com deficiência, lhes oferecendo os suportes necessários para sua efetiva participação na sociedade. Desse modo, a inclusão social vem resgatar a integração e a humanização, assumida com um novo paradigma educacional (SANTOS *et al.*, 2019).

No Brasil, a política educacional exige que crianças com deficiência sejam incluídas em ambientes comuns de aprendizagem como escolas públicas, e não em escolas especializadas direcionadas às suas necessidades educacionais, desafiando a distinção tradicional entre os campos da educação geral e da Educação Especial (HANSEN *et al.*, 2018; SANTOS *et al.*, 2019). Esses dois campos distintos da prática são baseados em corpos da teoria educacional - teoria da educação geral e da Educação Especial. A mesma distinção é também encontrada no campo da pesquisa educacional. Em face dessa abordagem, a visão que o professor apresenta sob a perspectiva da inclusão, torna a identificação dos dilemas, barreiras e oportunidades em relação aos processos inclusivos, um problema de pesquisa. Cabe à escola preparar seu corpo docente para assumir a responsabilidade de ser facilitadora do processo inclusivo, como um direito educacional de todos os alunos.

A discussão sobre a inclusão na escola regular assume um caráter peculiar, embora, a esse respeito, o sistema escolar procure, ainda que por obrigação, estar preparado para receber o aluno e, se for o caso, modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Assegurando-lhes um direito previsto já na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146 de 2015, que em seu artigo 4º determina que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 4). A educação deve se pautar no princípio da equidade, uma escola de todos e para todos, onde as necessidades especiais dos alunos são respeitadas, sendo oferecido a eles o apoio e os suportes necessários para viabilizar a ação pedagógica em ambientes comuns de ensino (POKER, 2017).

É do entendimento social que vários são os desafios que os professores enfrentam no processo de inclusão do aluno com deficiência no contexto educacional e, nessa vertente, é

essencial a compreensão de que desenvolvimento humano se dá de forma marcante por meio das experiências do corpo. Corpo este que ainda pode ser visto pelos outros de forma impregnada de sentidos de incapacidade. Nesse sentido, Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) e Vaz e Garcia (2016) realizaram estudos que objetivaram compreender as práticas e as formas de conhecimento, em diferentes disciplinas e profissões que podem ser integradas e interligadas de modo a realizar o objetivo político de escolas inclusivas. Os desafios atuais do ensino colocam o professor no centro da ação pedagógica. Portanto, ainda há uma lacuna na qual, se faz necessário identificar nos professores do ensino regular qual é a compreensão ou percepção que eles têm sobre o corpo do aluno com deficiência. Se existe um entendimento do corpo como linguagem, ou seja, como expressão de si mesmo e como comunicação com o mundo, um instrumento de sentido, se constituindo como um universo de significados. Por conseguinte, essa percepção se torna uma questão de conhecimento pedagógico e didático, organização e colaboração entre professores e outros educadores, uma vez que a experiência do corpo no mundo está ligada à sua história, às suas representações socioculturais e ao espaço ou ao ambiente em que ele está inserido.

Conforme a LBI (BRASIL, 2015), há uma exigência da matrícula de alunos com deficiência no ensino regular da Educação Básica, mas nos cabe aqui questionar se realmente existe um suporte necessário aos profissionais da área. Diante disso, se compreende que as dificuldades que o processo de inclusão escolar enfrenta contribuem para uma relativa organização social pela qual a pessoa com deficiência é percebida pelos professores de uma forma distorcida que passa a necessitar de condições especiais para viver e, portanto, para estudar (ARTIOLI, 2006). A maior dificuldade do professor em relação ao aluno com deficiência é saber lidar com áreas diversificadas e buscar mais conhecimento de outras formas de metodologia educacional. E, como tal, consideramos que as representações e as crenças que o professor tem sobre a escola inclusiva, sua maior ou menor formação na área das necessidades educativas especiais condicionam as suas práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, uma melhor compreensão da corporeidade do aluno com deficiência, no cenário educacional a partir do ponto de vista dos professores (que são os mediadores entre aluno e a matéria/conteúdo) ainda são escassas, e estudos que objetivaram entender essa corporeidade trouxeram muitas informações centradas apenas conceito de corpo desse aluno (EHRENBERG, 2015; PROSCÊNIO, 2010; RECHINELI *et al.*, 2008). Entendemos a corporeidade como a presença do indivíduo no mundo, a forma como acontece as relações e

interações entre sujeito e objetos que os circundam, como tais interações influenciam e orientam a atuação na sociedade (GUALBERTO, 2017). Ao considerar as experiências, pontos de vista e *feedbacks* que os professores detêm a respeito da corporeidade é o que possibilitará discorrer sobre as concepções de corpo, sujeito, objetos e interação ao longo da história do processo educacional e como acontece essa visão na atualidade. Além de possibilitar ao leitor, pesquisadores da área e contempladores um melhor entendimento do discurso que os professores apresentam sobre as suas concepções em relação a corporeidade no ambiente de ensino predominantemente na educação básica, e como essa compreensão da corporeidade pode influenciar na intervenção do professor em sala de aula.

Pensando nisso, o presente trabalho teve como objetivo compreender o olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 Metodologia

2.1 Caracterização do estudo

Este estudo tem como característica a abordagem qualitativa que, segundo Flick (2008), consiste em determinar as descobertas que estão baseadas no material empírico e se tiveram uma aplicação efetiva, sendo que o ponto de vista e a prática são diferentes devido às variadas perspectivas e contexto social. Assim, o estudo visa descrever e codificar os componentes inseridos no campo da pesquisa social. De acordo com Gil (2008), este é um processo que, ao se utilizar a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Ou seja, tenta compreender aspectos relativos aos homens em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais.

2.2 Participantes e local da pesquisa

Participaram do estudo seis professores regentes de turma e um professor de Educação Física (Tabela 1), dos quais apenas um professor regente era do sexo masculino e os demais eram do sexo feminino. Dentre os professores, três atuavam na Educação Infantil, três no Ensino Fundamental I e um na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, de uma escola pública do município de Viçosa/MG. A média de idade dos participantes foi $37,42 \pm 15,32$ anos, a idade

variou entre 19 e 63 anos. E a média de anos atuando como docente na respectiva escola foi 5,15 \pm 7,43 anos.

Para compreender o ‘olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência’, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Conforme Moré (2015), a utilização da entrevista semiestruturada, no contexto da pesquisa qualitativa, respeitando as devidas adequações para o contexto individual e coletivo, junto à observação do participante de campo se constituem nos dois principais instrumentos de coleta de dados, visto que permitem trazer à tona informações de ângulos diferentes tanto do contexto, como sobre o fenômeno investigado, o que permite a melhor compreensão e integralização dos dados quando da ocasião do seu processo de análise. Dessa forma, o roteiro de entrevista semiestruturada apresentou 9 perguntas abertas (com objetivo de compreender como os professores entendem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, se existia diferença na sua relação com o aluno com deficiência e os demais, e por fim, compreender o olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência), que foram aplicadas aos participantes e realizadas no período de uma semana, no ano de 2020.

Tabela 1 - Característica dos participantes do estudo.

Nome fictício	Sexo	Idade	Profissão	Atuação	Tempo de trabalho na escola
<i>LDF</i>	Feminino	31 anos	Prof. Regente Pedagoga	1° e 2° período (EI)	9 meses
<i>PTM</i>	Feminino	21 anos	Prof. Regente Pedagoga	2° período (EI)	1 ano e 5 meses
<i>TUV</i>	Feminino	19 anos	Prof. Regente Pedagoga	1° ano (EF-1)	7 meses
<i>LMJ</i>	Feminino	46 anos	Prof. Regente Pedagoga	1° período (EI) e 3° ano (EF-1)	17 anos
<i>JUA</i>	Feminino	37 anos	Prof. Regente Pedagoga	1° ano (EF-1)	2 meses
<i>RGF</i>	Feminino	63 anos	Prof. Educação Física	1° ao 4° ano (EF-1)	15 anos
<i>GSF</i>	Masculino	44 anos	Prof. Regente Pedagogo	1° e 2° período (EI)	8 meses

Legenda: EI – Educação Infantil; EF-1 – Ensino Fundamental I.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.3 Cuidados Éticos

O estudo seguiu as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 466/2012), tendo sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), com parecer favorável (número 3.915.111) à sua realização CAAE 24489119.1.0000.5153. Todos os voluntários foram informados sobre os objetivos, procedimentos metodológicos e a relevância do estudo. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos professores, que, estando de acordo, assinaram o documento. Os nomes apresentados no corpo dessa pesquisa são fictícios, para a garantia do anonimato e dos princípios éticos.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, foi realizado contato com a diretora de uma escola pública do município de Viçosa/MG, para a explicitação do método e dos objetivos da pesquisa. Após a autorização por parte da direção executiva da instituição, foi entregue o TCLE para os professores. Após a autorização e a assinatura do TCLE, os professores foram entrevistados e suas falas foram gravadas, para posterior transcrição e interpretação, conforme os objetivos da pesquisa. De acordo com Duarte (2004), apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. Essas impressões e hipóteses podem ser registradas para depois serem investigadas pelo pesquisador. Esses apontamentos, na maioria das vezes, são muito válidos para a interpretação dos dados. Essas observações podem ser impressões que se corroboram, ou poderão, no futuro, ser descartadas.

Dado isso, foram tomadas as devidas precauções no intuito de preservar a privacidade dos voluntários, sendo que a saúde e o bem-estar destes estavam acima de qualquer outro interesse.

2.5 Análise e interpretação dos dados

Para a análise e interpretação dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), que tem por finalidade focar em mensagens (comunicações), sendo criadas

categorias e/ou temáticas, que são apenas uma das possibilidades de análise. O objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), obedece aos seguintes passos: (i) pré análise, (ii) exploração do material e, (iii) tratamentos dos dados, inferência e interpretação.

Após a entrevista, as respostas foram analisadas e interpretadas, a fim de criar categorias de análise de acordo com o conteúdo abordado. De acordo com as respostas mais discutidas e problematizadas pelos participantes, foram criadas quatro categorias, sendo elas “Aspectos relacionados à Educação Inclusiva na Educação Básica”; “Corpo e Corporeidade no desenvolvimento do aluno com deficiência”; “Estratégias pedagógicas e o processo inclusivo” e “Pontos de vista em relação ao cuidado dispensado ao aluno com deficiência”.

3 Resultados e discussão

Com base na análise e interpretação dos resultados, podemos identificar que há diferentes olhares dos professores em relação ao corpo do aluno com deficiência, de modo que tal percepção ainda se encontra em estágio inicial acerca da compreensão desse corpo. A partir das análises, organizamos as falas dos professores de acordo com quatro categorias.

3.1 Aspectos relacionados à Educação Inclusiva na educação básica

Atualmente, a inclusão escolar de alunos com deficiência está no centro das políticas e do planejamento educacional no Brasil e em todo o mundo, e essa ênfase na ‘educação para todos’ serviu como um catalisador para a transformação das escolas (SAVOLAINEN *et al.*, 2012). No entanto, embora exista universalidade na visão implícita de que a Educação Inclusiva é uma maneira fundamental de obter educação de qualidade para todos, há diferenças claras nas políticas públicas nacionais (como o déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado), na transformação das escolas (o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação) e no entendimento (de que é preciso que os professores olhem para as competências dos alunos, e não

apenas para suas limitações) das equipes gestora e pedagógica que atuam nesse cenário (INGLES *et al.*, 2014). Diante disso, conforme Mantoan (2006) a inclusão propõe a ruptura de base na estrutura organizacional, para que a escola possa fluir e espalhar sua ação formadora e educativa a todos que a compõe.

O movimento da inclusão escolar é relativamente novo ao considerar o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação (CARNEIRO, 2012). Nesse ínterim, Santos *et al.* (2019) apontam que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular assume um caráter mais peculiar, embora, a esse respeito o sistema escolar (direção executiva e corpo docente) procure por obrigação estar preparado para receber o aluno e, se for o caso, até modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, assegurando-lhes um direito constitucional seja ele ter ou não deficiência.

Portanto, é preciso desenvolver uma compreensão a partir dessa peculiaridade, bem como identificar padrões nas maneiras pelas quais a Educação Inclusiva, considerando as perspectivas dos professores, suas funções dentro do processo de inclusão, da maneira como ainda são ‘moldados’ pela sociedade, se tornam aspectos cruciais para o entendimento de como ocorre o processo da Educação Inclusiva na Educação Básica.

Questionamos os professores sobre a opinião deles a respeito dos objetivos da inclusão educacional da pessoa com deficiência e, ao analisarmos as respostas, observamos na fala dos mesmos que há uma visão de certo modo vazia, desprovida de um conhecimento mais aprofundado e de forma desalinhada sobre o processo de inclusão escolar, tal fato pode ser observado nas falas seguintes:

[...] incluir mesmo o aluno, porque se tem a inclusão é porque já teve a exclusão [...]. (Prof. TUV)

[...] acho que o próprio nome já diz que é incluir não é mesmo? Igual esse aluno que eu tenho hoje no turno da tarde, por ele ter um bom desenvolvimento eu até esqueço que ele é especial [...]. (Prof. LMJ)

[...] O objetivo seria incluir esses alunos na sociedade, fazendo com que esses alunos fiquem o mais sociável possível [...]. (Prof. PTM)

[...] A inclusão e a acuidade têm que acontecer, mas que tem que avaliar os fatos se ela vai desenvolver e se a turma vai evoluir como antes [...]. (Prof. GSF)

Podemos observar que há pontos de convergência e divergência entre os professores ao expressar suas opiniões sobre a inclusão. De modo geral, os professores compreenderam que a inclusão educacional tem o objetivo de incluir o aluno com deficiência dentro da escola de forma

mais alicerçada. Além disso, um dos professores (Prof. GSF) pareceu ter dúvidas sobre os benefícios da inclusão escolar, pois o mesmo acreditava que a inclusão tem que acontecer e que é necessário observar e avaliar se de fato a turma em que esse aluno foi incluído manterá a sua evolução (em relação ao conhecimento e rendimento da turma). Contudo, compreendemos que o ensino de um aluno com deficiência juntamente com um aluno sem deficiência pode trazer inúmeros benefícios para todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da turma. Entendemos que o processo de inclusão escolar pressupõe uma reorganização no paradigma educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar.

Sabemos que os documentos legais (Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases Educacionais da Educação Nacional nº 9394/1996) são explícitos, quanto à obrigatoriedade de matrículas de todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Contudo, não é suficiente apenas esse entendimento de acesso, mas que efetivamente o aluno com deficiência tenha condições mínimas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades (FRIAS; MENEZES, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2012). Nesse sentido, é necessário e urgente que os sistemas de ensino se organizem e capacitem não só o professor, mas toda a equipe de funcionários da escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro da sala de aula. Além de garantir as matrículas dos alunos com deficiência, bem como assegurar a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino, seguindo a perspectiva da educação inclusiva (REBELO; KASSAR, 2017).

Ressaltamos a importância de crianças e jovens em todas as idades o direito de estar junto, aprendendo e participando de todos os momentos, espaços e práticas que se desenvolvem no espaço escolar e para além dele, sem que ocorra nenhum tipo de discriminação, considerando a igualdade e o respeito às diferenças como valores indissociáveis, abrangendo dessa maneira a prática inclusiva. Em suma, faz-se necessário uma compreensão mais abrangente acerca dos obstáculos presentes nos percursos constitutivos de uma educação inclusiva e adoção de uma abordagem pedagógica prática que possa transcender os percalços da inclusão na escola comum.

3.2 Corpo e corporeidade no desenvolvimento do aluno com deficiência

Hodiernamente a sociedade não nos permite vivenciar nosso corpo como um instrumento de subjetividade e de cultura, devido ao sistema vigente. É questionável o constructo do corpo

com um dado natural que antecede a construção dos sujeitos. Assim, nas inter-relações sociais, o padrão de “corpo” está tão impregnado/disciplinado, que em alguns momentos, as crianças, os adultos, os idosos, que não estão dentro da norma social, são considerados como seres inferiores, talvez, não no sentido hierárquico, mas num sentido de infelizes, incapazes de experimentar a “felicidade” de um corpo, de uma vida “perfeita” (MILBRATH *et al.*, 2016). Porém, diversas abordagens sobre o corpo apontam que o mesmo deve ser entendido como um símbolo social que influencia e é influenciado pela cultura em que vivemos (LIMA; ALEXANDRINO; LEITE, 2015). Nesse sentido, a analogia de que o corpo do indivíduo com deficiência é uma das mais expressivas marcas da corporeidade humana e deve ser propagada.

Nesse aspecto, temos então a criança como um sujeito histórico-social e, inserida na sociedade e cultura em um determinado momento histórico, e que faz parte de uma organização familiar e educacional. A linguagem corporal expressa pela criança pode fornecer informações/conhecimentos acerca de quem é esse indivíduo, como ele se percebe e configura na sociedade (SILVA; ARCE, 2010).

Ao questionarmos os professores em como eles viam o corpo do aluno com deficiência no ambiente escolar, as respostas de modo geral apontaram para o corpo físico, estético e em como esse corpo se locomove no espaço. Vejamos as falas:

[...] Simplesmente mais um [corpo], é a maneira que eu o vejo, eu procuro tratar igual como qualquer outro, sem mimar ou fazer a vontade dele [...]. (Prof. PTM)

[...] Como um corpo, normal, acho que todos os corpos são diferentes, cada pessoa tem dificuldade em uma coisa ou em alguma coisa [...]. (Prof. RGS)

[...] Eles têm limitações. Às vezes por exemplo, na Educação Infantil, na série que estava atuando ano passado, tinha um aluno com deficiência e, algumas atividades que eu passava para os outros alunos, com ele (o aluno com deficiência) tinha que ser de forma diferenciada [...]. (Prof. JUA)

[...] Eu acho que é de cada criança, igual o meu aluno [com deficiência] não tem nenhuma dificuldade motora e/ou física, portanto o trabalho com ele não precisa ser diferenciado [...]. (Prof. LDF)

Nestas falas se observa o quão difícil é falar sobre o corpo, mas ao mesmo tempo, esse mesmo corpo da pessoa com deficiência foi caracterizado como algo “normal” e igualitário aos demais indivíduos sem deficiência. Entretanto, em uma das falas do Prof. JUA, o aluno com deficiência ainda era tratado de forma dessemelhante:

[...] tinha um aluno com deficiência e, algumas atividades que eu passava para os outros alunos, com ele (o aluno com deficiência) tinha que ser de forma diferenciada.

Apesar das discrepâncias vinculadas ao entendimento do que signifique corpo para os que atuam na área da educação, o professor é de suma importância no desenvolvimento da criança, em efetivar um papel de “mediador”, de “facilitador”, de alguém que vai auxiliar e primar pela inclusão de todos (VOLTOLINI, 2007).

Conforme Rodrigues (2006, p. 60), “nenhuma sociedade pode suportar um corpo alheio ao controle cujo aprendizado é uma das primeiras tarefas que ela impõe ao recém-nascido”. Portanto, jaz na representatividade coletiva de que o corpo do aluno com deficiência deve ser considerado suas expressões e sua corporeidade, de modo a representar muito mais do que meramente partes físicas ou tratamento diferenciado como ‘relatado’ em algumas falas dos professores. Partindo do pressuposto de que a corporeidade é, no entanto, vista para além do ponto de vista biológico, sendo interpenetrada fortemente pela cultura, pelas políticas e pelas práticas sociais, se faz pertinente considerar o corpo/corporeidade do aluno com deficiência enquanto algo ativo, como produtor de discursos, estando em constante interpretação com o mundo (cultura, sociedade, alteridade) (SCHMIDEK; SCHMIDEK; PEDRÃO, 2019).

Entendemos que o problema das relações entre mente, corpo e ambiente tem representado um tema controverso, ao longo da história da humanidade, que adquiriu diferentes enfoques ao longo do período histórico analisado, além dos diversificados aspectos discursivo-culturais de um mesmo período histórico e/ou grupo social (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2008). Desse modo, ser apenas “diferente” pode fazer menção apenas a determinadas características ou opções, que mesmo sendo dessemelhanças, não criam relações ou estados extremamente conflitivos (com pequenas exceções), ao ponto que, tal cenário se modifica quando pensamos em relações humanas que são estabelecidas mediante uma identificação do “significativamente diferente”. E, ao observar as falas dos professores que são os mediadores do conhecimento, aqueles que são ícones, ídolos e mestres perante seus alunos, se torna questionável a existência desse ‘olhar’ diferenciado acerca do corpo/corporeidade do aluno com deficiência. Onde a compreensão do corpo não deve ser reduzida somente ao tato e/ou visão, buscando uma noção de corporeidade que vai além da materialidade do corpo, contemplando várias dimensões da existência.

Também se faz necessário a busca pelo o entendimento de como esse corpo é visto pela instituição educacional. Sendo que surge o questionamento, a partir do papel que a escola tem na construção e formação de professores que busquem uma compreensão mais aprofundada sobre o corpo do aluno com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

3.3 Carência do suporte escolar e o processo inclusivo

No Brasil é bastante evidenciado que a educação deve se pautar no princípio da equidade, de uma escola de todos e para todos, onde as necessidades especiais dos alunos devem ser respeitadas, oferecendo a eles o apoio e os suportes necessários para viabilizar a ação pedagógica em ambientes comuns de ensino (LEITE; MARTINS, 2012). Sem dúvidas, as estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por professores que tem a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Tais estratégias envolvem os métodos, as técnicas e práticas explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento (POKER, 2017).

Certamente, a inclusão de alunos com deficiência está sendo um desafio enorme para os gestores e professores quando se trata de estratégias pedagógicas objetivando uma nova forma de ensino. Assim, se acredita que a escola deva fornecer uma educação continuada para que os professores possam desenvolver e aplicar seu conteúdo de forma igualitária a todos os alunos. Visto que, infelizmente, os cursos de graduação em sua maioria não os preparam para esse contexto tão presente na sociedade atual (MENDES, 2006).

No esforço para a construção da Educação Inclusiva, espera-se que as instituições de ensino e professores lancem mão de todo o arsenal de ferramentas para assegurar a todos os alunos o acesso ao currículo, promovendo adequações e adaptações necessárias. Na intenção de compreender como os professores percebem se existe algum tipo de apoio da escola (em que atuavam) que favoreça a inclusão, observamos algumas falas que se destacaram, sendo estas reportadas abaixo:

[...] Acredito que a escola apoia não em questão de projetos, mas de tratamento, porque o tratamento é muito igual entre todos, apesar da escola atender uma comunidade mais carente [...]. (Prof. GSF)

[...] Eu acho que em partes ela [escola] apoia, porque tem que ter um envolvimento de todos e acaba ficando sempre em cima do professor e o apoio [...]. (Prof. JUA)

[...] Sim, a escola é super favorável em relação de dar o material que ele [aluno] precisa para aprender, mas eu tenho que preparar tudo porque ela [escola] não tem pronto [...]. (Prof. LDF)

[...] Eu acho que não podemos falar que não, porque ela [escola] recebe bem as estagiárias, mas acho que poderia buscar mais coisas sobre [...]. (Prof. LMJ)

Como apontado, os professores possuem visões diferentes sobre o apoio da escola na inclusão, sendo que para eles a escola atua de maneira efetiva em disponibilizar material para ser trabalhado, mas não participa internamente na atuação do processo inclusivo. Dado isso, como reza o art. 205 da Constituição Federal “a educação é direito de todos”, independente se o indivíduo tem ou não deficiência (BRASIL, 1990).

Observamos na fala do Prof. JUA que a escola apoia o processo inclusivo, contudo, ele lança mão de que é necessário o envolvimento de todos integrantes daquela unidade escolar (diretor, supervisor, professores, bibliotecários, pessoas que trabalham nos serviços gerais, etc.), para que aconteça a inclusão, de modo que a responsabilidade não fique somente com o professor.

Essa fala evidencia que o processo inclusivo ainda está nas mãos dos professores e, se tratando da inclusão educacional, é necessário retomar a discussão de que é preciso o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, no planejamento e organização das ações educacionais, a fim de se atender à temática. Assim, professores, gestores e funcionários devem agir coletivamente, mesmo sabendo que possuem papéis distintos.

Em síntese, ao elaborar estratégias pedagógicas para que a inclusão escolar aconteça, cabe à instituição de ensino fomentar uma reflexão quanto à necessidade do respeito à diversidade, ao ‘trabalho coletivo’, o que irá se refletir na construção de uma sociedade mais justa e emocionalmente saudável. Por isso a escola precisa considerar as necessidades individuais e buscar adaptar sua estrutura, de acordo com as limitações motoras ou mentais de cada indivíduo, respeitando seu ritmo de aprendizado, estado emocional e condições gerais para o aprendizado. Uma vez que a unidade escolar cumpre com o seu papel, os demais integrantes dessa unidade poderão atuar de maneira mais efetiva, não sobrecarregando apenas uma parte (em questão, o professor).

E, por fim, pensando no professor como o mediador do conhecimento, perceber a visão que os professores têm sobre a perspectiva inclusiva também se torna extremamente relevante para que possamos ter subsídios para uma melhor interpretação de como acontece a educação inclusiva nesses ambientes.

3.4 Pontos de vista em relação ao cuidado dispensado ao aluno com deficiência

O debate social em relação às pessoas com deficiência se confunde com a história das conquistas dessas sociedades, em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve diversas formas de segregação praticadas em relação aos indivíduos com deficiência, em épocas difíceis para a maioria das pessoas. É tido que as pessoas com deficiência deixaram de ser abandonadas à própria sorte, conquistando direito à vida. As crianças e jovens com deficiência conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até a mesma classe junto com alunos sem deficiência. Contudo, observa-se que existem diversos pontos de vista da equipe pedagógica (em especial, os professores), em relação ao cuidado dispensado ao aluno com deficiência.

Para identificar o contexto da prática pedagógica como um fator importante para a inclusão escolar, faz-se necessário recorrer à forma como os educandos são “tratados”. Sabe-se que ainda nos deparamos com práticas educativas que “robotizam” o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos precisam seguir um mesmo ritmo, aprender da mesma forma e, dentre outros, apenas absorver o conhecimento. Dito isto, as diferenças no cuidado dispensado às pessoas com deficiência ainda são bastante evidenciadas. Ao indagarmos os professores se percebiam alguma diferença na relação direta entre professor-aluno com deficiência e em relação professor-aluno sem deficiência, destacamos algumas falas abaixo.

[...] Não percebo diferença no meu tratamento, eu acho que o defendo às vezes pela dificuldade dele de se expressar e acabo ajudando ele [...]. (Prof. GSF)

[...] Acho que vai de cada criança, igual já tive um aluno autista e ele não tinha controle, tinha muita dificuldade de subir escadas, então na escola o trabalho com o aluno era diferenciado dos demais [...]. (Prof. TUV)

[...] Meu tratamento com os alunos no período da manhã não tem diferença, mas eu tenho dois alunos no período da tarde que é uma realidade totalmente diferente, então minha postura com eles em relação ao resto da turma é completamente diferente [...]. (Prof. LMJ)

É outra realidade então minha postura tem que ser diferente [...]. (Prof. LMJ)

[...] Acho que o meu tratamento não é diferente [entre os alunos], acho que na escola tem [atenção diferente] e até mesmo na família porque vê eles como coitadinho [...]. (Prof. RGF)

Quanto ao posicionamento dos professores nessa categoria, a maioria dos entrevistados acreditava que não ocorre um tratamento diferenciado em relação à criança e/ou adolescente com

deficiência. Contudo, como referido nas falas acima, observa-se que mesmo com o objetivo de incluir os alunos dentro da escola sem distinção, eles ainda acabavam tendo um cuidado de certa forma distinta por alguns professores, evidenciando que essa etapa de adaptação do processo ainda tem um longo caminho pela frente. Como consequência, os alunos com deficiência demonstram menor autonomia em comparação aos alunos sem deficiência, devido à prestação de cuidados em demasia, bem como a ajuda excessiva nas tarefas cotidianas que o mesmo necessita desempenhar (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Podemos argumentar que o processo de transformação da realidade educacional passa pela transformação das pessoas que nelas atuam, fundamentalmente passa pelos professores. O grande desafio da inclusão é quebrar o paradigma de que o aluno com deficiência tem que ter um tratamento diferenciado, mas sim os mesmos direitos, oportunidades e desafios de qualquer outro aluno, para assim essa mudança se encaixar no mapa da educação escolar que se quer retrair (MANTOAN, 2006).

Ao falarmos de respeito às diferenças não podemos correlacionar com o tratamento diferenciado, pois “tratamento” está mais voltado para o sentido de tratar, curar, aliviar, cuidar e, com isso, podemos reafirmar na escola uma posição de padronização ao querer tratar as diferenças.

Diante do exposto, foi possível perceber que ainda é necessária uma mudança em prol de uma equidade de valores direcionada ao aluno com deficiência, que lhe permita uma flexibilização do acesso às atividades escolares diárias, que é comumente oferecida a todos, sem distinção. Além disso, é importante frisar que cada indivíduo é o resultado de suas diversas experiências, e ter um corpo diferente dos demais não deve ser condição para ter um cuidado diferente, inferior e/ou rotulado.

4 Considerações finais

A maior dificuldade do professor em relação ao aluno com deficiência é compreender que esse aluno é o resultado de suas diversas experiências. Saber lidar com essas experiências e buscar maior conhecimento em outras metodologias educacionais é o grande desafio. Acredita-se que ao enfatizarmos a importância e contribuição social para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do aluno com e sem deficiência, o professor é tido como o mais experiente, e ele deve valorizar as construções próprias dos educandos. Essa interação entre o ser individual e

o ser cultural é um processo bidirecional que precisa ser vivenciado na escola para que o professor propicie a construção de conhecimentos autônomos e coletivos dentro da diversidade de “corpos”.

Ao tentar compreender a visão dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência no âmbito da Educação Básica, observamos que ainda existe uma necessidade em repensar a prática pedagógica como elemento de inclusão escolar. A parceria entre escola e professores deve ser consciente, reflexiva e construtiva para que ocorra o sucesso na inclusão escolar, pois como já vimos, ambos são relevantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho pôde identificar que os professores ainda têm dificuldades ao falar sobre o corpo do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão. Observamos divergências nas falas de alguns professores, denotando implicitamente um olhar de exclusão. O corpo do aluno com deficiência foi caracterizado como algo “normal” e igualitário aos demais, embora, ainda exista um tratamento diferenciado em relação ao corpo do aluno com deficiência. E, por fim, sabendo que a inclusão escolar é uma maneira fundamental de obter educação de qualidade para todos sem distinção, alguns professores têm um olhar distinto em relação a alguns alunos.

Esperamos que pesquisas futuras invistam em projetos e intervenções que sejam direcionados para a inclusão, a fim de compreender minuciosamente o olhar dos professores sobre o corpo do aluno com deficiência, sendo este um corpo cheio de expressões e de significados, que requer atenção e um olhar mais aprofundado sobre as suas percepções e sua representatividade.

Referências

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, p. 103-121, jul./dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27839, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642487>. Acesso em: 5 nov. 2021.

FERREIRA, M.; PRADO, S. A.; CADAVIECO, J. F. Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, Espanha, v. 8, n. 1, p. 1-13, mar. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paranaíba: PDE, 2008. (Material Didático-Pedagógico). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALBERTO, M. L. C. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

HANSEN, J. H. *et al.* Approaching inclusion as social practice: processes of inclusion and exclusion. **Journal of Education and Social Research**, Turquia, v. 8, n. 2, p. 9-19, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325254384_Approaching_Inclusion_as_Social_Practice_Processes_of_Inclusion_and_Exclusion. Acesso em: 3 abr. 2020.

INGLES, M. A. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114308/S1413-65382014000300011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 abr. 2020.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. Marília: Cultura Ac ed., 2012.

LIMA, C.; ALEXANDRINO, D. L.; LEITE, P. F. M. C. Corpo, corporeidade e deficiência. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Educere, 2015. p. 19172-19184. Tema: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20954_9999.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E.; G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MILBRATH, V. M. *et al.* Refletindo sobre a corporeidade do ser criança com paralisia cerebral. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 10, n. 8, p. 3119-3123, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11383/13134>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde - Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Atas - Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais**, Aveiro, Portugal, v. 3, p. 126-133, 2015.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Inclusão social: professores preparados ou não? **Polêmica**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 11, p. 1-9, abr. 2012.

POKER, R. B. Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 193-197, dez. 2017

PROSCÊNIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. D. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017

RECHINELI, A. *et al.* Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 293-310, 2008.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SANTOS, A. L. B. *et al.* **A educação inclusiva e a relação com a formação de professores**. Repositório Institucional Tiradentes, Aracajú, p. 1-19, 2019. (Trabalho de conclusão de curso). Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/2211>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SAVOLAINEN, H. *et al.* Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. **European Journal of Special Needs Education**, Londres, v. 27, n. 1, p. 51-68, 2012. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2011.613603?casa_token=4UUYr8nBssAAA%3A0PQFXyDdCBYjkjM2IycIZhn6nkKwb35ILdNVPdmrQ-rcRR2vY26DMZiaHpNehTlfDp6XE_qg-MVPv6WvAQ. Acesso em: 3 abr. 2020.

SCHMIDEK, H. C. M. V.; SCHMIDEK, W. R.; PEDRÃO, L. J. A vivência da corporeidade por pessoas com deficiência visual por meio da Biodança. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/39714>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. DE S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 39, p. 119-135, 2010.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED SUL, 2016. p. 1-15. Tema: Eixo 22. Educação Especial. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 119-139, 2007.