

A contribuição da fisioterapia na formação do professor de ensino regular na educação inclusiva

Fabiola Hermes Chesani¹, Danielle Sabino Cordeiro², Kharen Miyuki Barboza², Edilaine Kerkoski³

Resumo

Na educação inclusiva, a grande barreira é a falta de formação continuada dos educadores inclusivos. O objetivo da pesquisa é problematizar sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências de professores no ensino regular com os alunos com deficiência psicomotora. A pesquisa foi qualitativa e seguiu o método Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire. Participou do estudo um grupo de professores que atua em uma escola municipal de Barra Velha-SC. Foram realizados cinco Círculos de Cultura com aproximadamente duas horas de duração e sete participantes em cada. A investigação temática revelou os temas: os direitos dos professores com relação a cursos de especialização sobre inclusão; aprimorando conhecimentos sobre os tipos de deficiências dos alunos; orientações fisioterapêuticas para os professores quanto às técnicas, os movimentos, à coordenação motora de uma criança, os músculos, o equilíbrio, à correção da postural e à ergonômica e atuação do fisioterapeuta nas escolas, colaborando com os professores nas dificuldades encontradas. O conhecimento mediado pelo fisioterapeuta se configurou como uma forma efetiva de contribuição às educadoras no processo de inclusão escolar, principalmente com o método freireano, de Paulo Freire, pois possibilitou nas educadoras a reflexão sobre as vivências da realidade do processo de inclusão escolar e a troca de experiências e saberes.

Palavras-chave

Fisioterapia. Educação Inclusiva. Educação em Saúde.

1. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora titular da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: fhcfisio@hotmail.com.

2. Graduandas em Fisioterapia na Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: dansabinod@gmail.com; kahyamanaka@gmail.com.

3. Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora titular da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: kerkoski@univali.br.

The physiotherapy contribution in the formation of regular education teacher in inclusive education

Fabiola Hermes Chesani*, Danielle SabinoCordeiro**, Kharen Miyuki Barboza**, Edilaine Kerkoski***

Abstract

In inclusive education, the great barrier is the lack of continuous formation of inclusive educators. This paper's goal is to discuss about the process of school inclusion, considering the experiences of teachers in regular schools with students with special psychomotor disabilities. This was a qualitative research which followed the "Research Itinerary" by Paulo Freire. A group of teachers who work in the Municipal School of Barra Velha-SC took part in the study. There were five Culture Circles with about two hours of duration and an average of seven participants. The thematic research revealed the following topics: the rights of teachers about specialization courses on inclusion; the knowledge about the types of students' disabilities; physiotherapeutic guidelines for teachers on techniques and movements, the motor coordination of a child, the muscles, balance, postural and ergonomic correction; and, the performance of a physiotherapist in schools helping teachers in their difficulties. The knowledge mediated by the physical therapist was helpful to the educators in the school inclusion process, especially with Paulo Freire's method, which made possible for educators to reflect on the experiences of school inclusion process and the exchange experiences and knowledge.

Keywords

Physiotherapy. Inclusive Education. Health Education.

* PhD in Scientific and Technological Education, University of Santa Catarina, state of Santa Catarina, Brazil; professor, University of Vale do Itajaí, state of Santa Catarina, Brazil; member of the Science and Biology Education, University of Santa Catarina, state of Santa Catarina, Brazil. E-mail: fhcfisio@hotmail.com.

** Undergraduate students in Physiotherapy, University of Vale do Itajaí, state of Santa Catarina, Brazil. E-mail: dansabinod@gmail.com, kahyamanaka@gmail.com.

*** PhD in Nursing, University of Santa Catarina, state of Santa Catarina, Brazil; professor, University of Vale do Itajaí, state of Santa Catarina, Brazil. E-mail: kerkoski@univali.br.

Introdução

A educação inclusiva deve ser entendida na perspectiva de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência tenham os mesmos direitos que aqueles com participação plena na sociedade. Para tanto, faz-se necessário esforço conjunto de toda comunidade escolar – professores e funcionários da escola, alunos, pais, familiares e outros profissionais – para que esse processo seja efetivado com sucesso (SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2000).

Na busca da educação para todos, ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma necessidade educativa especial terão que se integrar e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem, a integração professor-aluno e a interação aluno-aluno. Para que haja a verdadeira integração entre professor, aluno e o ambiente de aprendizagem faz-se necessário que o professor da sala regular e os especialistas em educação das escolas tenham conhecimento sobre o que é necessidade especial, quais são os principais tipos, causas, características, tomem ciência do diagnóstico, prognóstico e das prioridades educativas de cada necessidade especial (MACIEL, 2000).

Percebe-se que o professor é a peça principal do processo de inclusão escolar, e, para que essa inclusão ocorra efetivamente, é imprescindível que ele esteja bem preparado para professar junto a estes alunos, identificando e sabendo intervir sobre suas necessidades educacionais. Uma formação docente continuada é um fator indispensável para que os professores se sintam mais seguros e menos ansiosos sobre como lidar com o aluno deficiente na escola regular.

De acordo com Falsarella (2004), a formação continuada é a busca por

conhecimentos que supram as necessidades da ação docente; objetiva a mudança do educador, por meio de um processo crítico e reflexivo, rumo à autonomia profissional. Além disso, a transformação das práticas didáticas está diretamente relacionada com a formação continuada dos professores, pois, para Perrenoud (2000, p. 95),

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância.

Nóvoa (1992) traz outro aspecto da formação continuada: a reflexão crítica sobre as práticas docentes. O modo como o docente encara a formação continuada depende muito de suas perspectivas e das finalidades que serão dados a ela. Não adianta realizar cursos e ensinar técnicas prescritivas, o processo de formação do professor de fato vai além disso:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A Fisioterapia, além das outras áreas da saúde, também pode contribuir nesse processo de reflexão crítica, mas com um enfoque na formação dos professores voltado para suas necessidades docentes. Essa crença está fundamentada na afirmação de que conhecendo o indivíduo e sua circunstância é possível uma ação eficiente e permanente, entretanto sempre lembrando que não existe um que sabe e outro que não sabe,

mas dois que sabem coisas distintas (BRICENO-LÉON, 1996).

A figura do professor deve ser destacada, uma vez que ele é o agente mais próximo no processo de inclusão de ações, entre as quais, lidar com as limitações e alcances do aluno deficiente, com a aprendizagem oferecida, com as diferenças e os preconceitos por parte de pais e alunos e com as expectativas e frustrações dos familiares do aluno.

A formação dos professores e da equipe pedagógica da escola (os educadores) é o foco de investigação no presente estudo, cujo desafio é desenvolver oficinas para discutir a situação existencial em comum, isto é, o almejo desses profissionais se tornarem professores inclusivos. Portanto, o objetivo deste trabalho é problematizar sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências dos professores no ensino regular com os alunos com deficiências psicomotoras.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para o estudo e o desenvolvimento das atividades, seguimos o “Itinerário de Pesquisa” de Paulo Freire (1987), que compreende as seguintes etapas: investigação temática, codificação e decodificação e desvelamento crítico.

A pesquisa foi realizada no município catarinense de Barra Velha, que possui 14 escolas, sendo nove unidades escolares, cinco centros de educação infantil e um centro de educação para jovens e adultos. A escola eleita para a pesquisa situa-se no bairro de Itajuba, e, atualmente, possui 906 alunos, sendo 15 alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental I e II. O público alvo foi professores regentes, auxiliares e membros da coordenação pedagógica.

Para a coleta dos dados, foi utilizado o Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire, uma unidade de ensino que substitui a escola

tradicional. É formado por um grupo de pessoas que têm uma situação existencial em comum e que se unem na busca de soluções compartilhadas. Desenvolve-se tendo como sustentação um método científico denominado “Itinerário de Pesquisa” composto de etapas que se inter-relacionam (GADOTTI, 1991; FREIRE, 1983).

O “Itinerário de Pesquisa” prevê que os Círculos de Cultura possam ser realizados com um número reduzido e irregular de participantes, visto que é um método dinâmico, flexível e que oportuniza a aproximação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, tornando o tema de interesse do investigador uma possibilidade de interesse coletivo. O rigor epistemológico é garantido, diante de uma reflexão profunda e íntegra da realidade, desenvolvendo a autonomia do sujeito no processo. As três etapas desse método são apresentadas na sequência:

a. Etapa da investigação: busca pelo tema ou palavra geradora, que é aquela extraída do universo do cotidiano dos participantes do Círculo de Cultura. Muitas vezes, pode surgir uma situação na qual os indivíduos do grupo não expressem concretamente os temas geradores, sugerindo sua inexistência, mas o que acontece é o aparecimento do “tema do silêncio”. Este fato nos faz pensar que os indivíduos se calam diante da força esmagadora de “situações-limite” e adaptam-se a ela. Freire orienta que essas situações não devem ser contornadas, mas analisadas, estudadas nos seus diferentes aspectos e enfrentadas, pois senão elas ressurgirão com força redobrada mais à frente (GADOTTI, 1991; FREIRE, 1983).

b. Etapa da tematização: momento de tomada de consciência do mundo, por meio da análise dos significados sociais dos temas geradores. São codificados e decodificados os temas na fase de tomada de consciência. A codificação é

a representação de uma situação de sua vida, de seu trabalho, de seu cotidiano, e se relaciona com a palavra geradora. Abrange aspectos do problema que se quer estudar. Na decodificação, os participantes do Círculo de Cultura formulam os seus entendimentos do tema em questão. Nessa etapa, é importante recorrer a fontes de dados e informações que ajudem na compreensão da realidade. Podemos trazer especialistas, filmes e textos para auxiliar nesse processo (GADOTTI, 1991; FREIRE, 1983).

c. Etapa da problematização: de posse de novos conhecimentos sobre a realidade, o educador inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada, quando deve acontecer o desvelamento crítico. Nessa ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. É uma ação necessária para que as pessoas possam enxergar e analisar fenômenos, processos e coisas. O objetivo final do método é a conscientização. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando. Conhecendo as coisas a fundo e descobrindo o que tem em seus interiores, pode-se transformá-las (GADOTTI, 1991; FREIRE, 1983).

Os Círculos de Cultura tiveram a duração média de duas horas e, geralmente, iniciavam às 15 horas, em dias combinados com as participantes, na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O ambiente do Círculo de Cultura foi disposto de forma que favorecesse o diálogo entre os sujeitos, auxiliares e o mediador da pesquisa. Os temas geradores foram codificados e decodificados por meio de dinâmicas e rodas dialógicas, nas

quais os primeiros temas geradores levantados foram sendo reduzidos. O desvelamento dos temas investigados foi realizado com todos os sujeitos envolvidos no estudo, como sugere a concepção freireana de educação.

Os encontros foram registrados em diários de campo, no qual eram anotadas as observações importantes. Valeu-se, ainda, de um gravador de áudio, previamente autorizado pelas participantes, visando registrar os encontros na sua íntegra. Com o objetivo de melhorar a qualidade do registro dos temas, contamos com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa, estudante de Fisioterapia, que participou como voluntária no estudo.

O processo utilizado para a análise dos dados incluiu as sequências de passos do Itinerário de Pesquisa que avança e retroage conforme sinaliza a situação existencial vivida no Círculo de Cultura. Após cada Círculo de Cultura com as participantes da pesquisa, foram realizados encontros complementares com o orientador do estudo e auxiliares de pesquisa para reflexão dos temas emergidos e encaminhamentos para o próximo Círculo. Foi possível visualizar os temas investigados no encontro anterior e, assim, dialogar sobre a condução do próximo momento de reflexão coletiva.

Quando trabalhamos com seres humanos, as questões éticas devem permear em todas as etapas do estudo. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil com o número 25486214.3.0000.0120. Os participantes que concordaram em participar do estudo assinaram de forma espontânea o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a publicação de seus depoimentos, gravação e fotos.

Resultados

Participaram do estudo sete dos 40 professores que atuam na escola pesquisada.

Depois de informados sobre os detalhes do projeto, esses docentes afirmaram seu interesse em participar, assinando, de forma espontânea, o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a publicação de seus depoimentos, anotações em diário de campo, gravações e fotos.

Foram realizados cinco encontros, todos nas dependências da escola básica, local do estudo, no período de julho a setembro de 2014. Todas as participantes, professoras do sexo feminino, receberam o codinome de cores.

Quanto à formação, cinco professoras cursaram o ensino superior e duas são pós-graduadas, uma em psicopedagogia e a outra em educação especial. O Plano Nacional de Educação afirma que, em 2013, 74,8% dos professores da educação básica no Brasil possuíam formação superior e, em Santa Catarina, 79,4% (BRASIL, 2013).

Um estudo investigou as concepções sobre inclusão escolar de dez professores e seis diretores de escolas públicas do ensino fundamental de uma cidade no interior paulista. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões, destaque para a necessidade de orientação de uma equipe multidisciplinar; formação continuada; infraestrutura e recursos pedagógicos adequados; experiência prévia junto a estes alunos; atitude positiva dos agentes; além do apoio da família e da comunidade (SANT'ANA, 2005). Entre as necessidades mencionadas por alguns autores, podemos destacar: a formação específica e continuada, a orientação na prática cotidiana e o apoio familiar e técnico (DAMIÃO, 2000; DIAS et al., 1998; CASTRO, 2002; JUSEVICIUS, 2002).

Apesar da necessidade de preparação adequada dos educadores – fator fundamental para a mudança em direção às escolas inclusivas – estar preconizada na Declaração de Salamanca

e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos educadores para o trabalho com a diversidade dos educandos.

A escola pesquisada tem atualmente 906 alunos matriculados, 15 deles com deficiência. Os diagnósticos médicos são os mais variados. Podemos encontrar alunos com síndrome de asperge, autismo, deficiência intelectual, deficiência auditiva, paralisia cerebral, deficiência múltipla, síndrome de down, mielomeningocele e leucoencefalopatia. É importante ressaltar que os alunos com diagnóstico de hiperatividade estão incluídos no grupo de deficiência mental. O acesso dessas crianças à escola ocorreu em função do interesse dos pais e aceitação da escola em incluí-los.

A investigação temática não aconteceu no primeiro encontro. Nesse primeiro momento, ocorreu a aproximação entre as pesquisadoras e as participantes. O encontro aconteceu na sala do AEE na escola e, antes de iniciar as atividades, as professoras convidaram as pesquisadoras para um café. Na sequência, as participantes se dirigiram para a sala.

Inicialmente, foi proposta uma dinâmica de apresentação. Esse momento favoreceu a inserção no processo dialógico do grupo e possibilitou a apresentação da pesquisa. Ao se identificar, a professora Rosa enfatizou sobre a importância da troca de experiências entre docentes.

Nos próximos encontros, seria bom passarem para nós informações de algumas deficiências dos alunos, como se trabalhar com o aluno, realizar a troca de experiência com as outras professoras para terem conhecimento de como trabalhar com eles e quais as estratégias de como trabalhar com os alunos. (Rosa).

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que, muitas vezes, não são aprendidas na formação desses profissionais, seja ela inicial ou continuada, e nem nos currículos impostos pela instituição escolar. A esses saberes produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, entre os docentes, a escola e sua organização, e entre os professores e os seus próprios saberes, Tardif (2007) e Pimenta (2002) classificam esses saberes como decorrentes da experiência, quando relatam que esses saberes “não provém das instituições de formação nem dos currículos [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2007, p. 48), ou seja, o professor é, ao mesmo tempo, produtor e sujeito.

Para Pimenta (2009), o saber da experiência constrói a base de elementos que irão nortear a prática, bem como o que é produzido num processo de reflexão e de troca com os colegas, ou seja, são aqueles saberes adquiridos durante toda a jornada escolar com os alunos, por diferentes professores. Essa experiência possibilita identificar quais professores foram bons em conteúdos, mas não souberam ensinar ou vice-versa, e quais foram significativos em suas vidas, os que contribuíram para uma formação mais humana.

A primeira etapa do método aconteceu no segundo encontro, na mesma sala, participando seis professoras. O levantamento dos temas geradores levou à definição das necessidades e prioridades estabelecidas por elas e incluiu: os direitos dos professores com relação a cursos de especialização sobre inclusão; aprimorando dos conhecimentos sobre os tipos de deficiências dos alunos; orientações fisioterapêuticas para os professores no que tange às técnicas, aos movimentos, à coordenação motora de uma criança, aos músculos, ao equilíbrio, à correção da postural e ergonômica; e à atuação do fisioterapeuta nas escolas.

É importante enfatizar que as temáticas levantadas refletem a realidade de vida das participantes. No transcorrer desse processo, a inserção da questão de pesquisa foi acontecendo naturalmente, permeando as necessidades do professor inclusivo que deseja “ser mais”.

Na sequência dos encontros, cada tema gerador foi codificado e decodificado (tematização) de acordo com o horário eleito pelas participantes. Devido à disponibilidade de tempo, as participantes resolveram realizar uma oficina com o primeiro e o segundo tema gerador e outra oficina com o terceiro e o quarto tema.

Na etapa de codificação, decodificação e desvelamento crítico do tema gerador “Direitos dos professores com relação a cursos de especialização sobre inclusão”, foram apresentadas as atuais políticas públicas que os referendam:

- a. Portaria nº 1.793/94, que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e que, no Art. 3º, recomenda a manutenção e a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi);
- b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);
- c. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial.

Informamos às professoras que o CEaD (Centro de Educação a Distância) e o NGIME

(Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância) oferecem cursos em educação especial gratuito na modalidade a distância, e disponibilizamos os sites para acesso. Também foram visualizados modelos de aula, fornecidos pelo MEC por meio do Portal do Professor, para crianças com paralisia cerebral e com deficiência visual.

O diálogo sobre essa temática despertou algumas inquietações sobre a formação continuada dos professores quanto ao ensino a distância, que não tem professor para trocar experiências, e à falta de recursos do município. Os cursos são oferecidos somente para professores efetivos.

São muitos cursos oferecidos a distância, mas é necessário você ter um docente para te orientar, para mostrar e que tenham experiências para trocar. (Amarelo).

O governo lança o projeto, mas o município não tem recurso, e nem os professores não têm recursos para investir na educação. (Roxo).

Há cursos presenciais fornecidos somente para os professores efetivos, os contratados não possuem esse direito, entretanto não há interesse entre os professores efetivos em fazer os cursos de especialização na área de educação especial. (Lilás).

Em relação a essa temática, procurou-se refletir com as participantes sobre a importância de se buscar a formação continuada nas políticas públicas, sobre as possibilidades e os direitos delas de participarem dessas atividades.

No mesmo encontro, foi abordada a temática “Aprimorando conhecimentos sobre os tipos de deficiências dos alunos”. Para subsidiar e motivar o debate no Círculo de Cultura, ela foi apresentada na forma de slides, que mostraram, por meio de tópicos, a definição geral de deficiência; os tipos de deficiências (física, mental, auditiva e visual); e as formas de deficiência física, como a paraplegia, paraparesia,

monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia e deficiência múltipla. Foram mostrados, por meio de imagens, exemplos de atividades com materiais simples e até recicláveis que podem ser aplicadas às crianças de acordo com suas necessidades para melhorar seu desempenho escolar.

A professora Rosa questionou sobre a diferença entre tetraplegia e paraplegia. Após discussão sobre as classificações da paralisia cerebral, foi possível a professora Amarelo identificar que uma das suas alunas tinha paraplegia.

A reflexão sobre a classificação da paralisia cerebral direcionou o debate para a síndrome de down, leucoencefalopatia, mielomeningocele, síndrome de asperger e autismo. A profundidade do assunto foi norteadada para a síndrome de asperger, pois uma das participantes disse ter dois filhos com essa síndrome e relatou sua experiência, principalmente no aspecto emocional.

Eles não são agressivos, só se confrontados, são determinados, inteligentes, procuram seu modo de falar, com dialetos próprios, mas que conversam normalmente com as pessoas e são carinhosas. (Lilás).

Em relação a essa temática, procuramos refletir com as participantes sobre os tipos de deficiências e as síndromes, sempre procurando valorizar o ser humano de forma integral, destacando com o grupo as possibilidades para enfrentar as dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula.

Reduzimos a temática “Orientações fisioterapêuticas” para as técnicas, os movimentos, a coordenação motora de uma criança, os músculos, o equilíbrio, a correção da postural e a ergonômica.

A temática “Fisioterapia” foi abordada no quarto encontro com as participantes. Nesse Círculo, inferimos sobre o objetivo da Fisioterapia, os campos de atuação, os desvios posturais, equilíbrio, coordenação motora

fina, coordenação motora grossa e algumas orientações para os alunos. Essa temática pode ser refletida nas seguintes falas:

E depois falam que a fisioterapia é só massagem. (Verde).

Eu tenho escoliose já diagnosticada, mas não trato e sinto muitas dores na coluna. (Lilás).

Gostaria de aprender algum exercício porque tenho dores na lombar. (Verde).

Interessante, vou fazer essa atividade com a bola de gude com meus alunos. (Rosa).

Tem como vocês virem outro dia, porque dois alunos não vieram e gostaríamos de usar a bola com eles. (Lilás).

Em relação a essa temática, buscamos refletir sobre a atuação da Fisioterapia, que, além da reabilitação, atua na prevenção das doenças e na promoção da saúde.

Dentre os profissionais que podem compor a rede de apoio destinada a contribuir para a educação inclusiva do aluno com deficiência, especificamente daquele com deficiência física, está o fisioterapeuta, cabendo a ele, na equipe, observar esses alunos no meio escolar e buscar soluções que os auxiliem, entre outros aspectos, em questões posturais, de locomoção, de adequação do mobiliário escolar e recursos pedagógicos, visando sua funcionalidade e participação ativa no meio, além de intervir no campo social, modificando, de certa forma, atitudes e posicionamentos da comunidade escolar (CHESANI; SAUPE, 2011; SARAIVA; MELO, 2011; SILVA; SANTOS; RIBAS, 2011; MELO; FERREIRA, 2009; PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008; MCEWAN; SHELDEN, 1995; MELO; PEREIRA, 2013).

Sendo assim, o fisioterapeuta deve intervir e auxiliar no processo de inclusão escolar dentro da equipe por meio de ações como: orientação sobre a condição da deficiência física; quanto ao posicionamento e postura adequados; prevenção

de complicações decorrentes da deficiência física; eliminação de barreiras arquitetônicas e a importância do espaço acessível; adaptações de materiais e mobiliário escolar; auxílio às famílias para encontrarem recursos comunitários apropriados; colaboração junto às escolas e instituições no sentido de integrar o aluno à comunidade; habilitar o aluno com deficiência física com movimentos e posturas favoráveis à realização das tarefas escolares, entre outros aspectos (CHESANI; SAUPE, 2011, ALPINO, 2008; DURCE, 2006; REGINATO, 2005; PERRIN, 2002; MELO, 2002; MELO; PEREIRA, 2013).

É importante estar ciente de que a atuação do fisioterapeuta dentro da perspectiva da inclusão escolar não é terapêutica, mas coadjuvante, no sentido de buscar as adaptações necessárias para favorecer uma maior independência e autonomia do aluno com deficiência física, visando oportunizar um melhor aprendizado e uma melhor socialização no contexto escolar (ALPINO, 2008; PERRIN, 2002).

Este estudo atuou de forma dialógica, em que o professor inclusivo refletiu sobre as suas práticas inclusivas e a Fisioterapia fortaleceu sua atuação profissional na promoção e na educação em saúde, condição indispensável à implementação de um novo modelo de atuação.

Nesse sentido, este trabalho favoreceu a mudança na formação profissional, com a gradual substituição da ênfase curativo/reabilitadora para uma lógica promocional/educação em saúde.

Considerações finais

A investigação realizada nesta pesquisa revelou pontos importantes na compreensão das necessidades de apoio ao professor no processo inclusivo. A concretização da educação inclusiva é um processo que deve ser realizado com a troca de saberes e de experiências entre os profissionais. Não é somente colocar um aluno com necessidade especial numa sala de

aula do ensino regular, mais do que isso, é um compromisso da sociedade.

É fundamental que esse espaço de diálogo seja mantido, e até mesmo que haja a inserção de outros profissionais, pois se evidenciou a necessidade de debater sobre o trabalho cotidiano e vislumbrar os desafios e as possibilidades de enfrentamento para as questões encontradas no dia a dia. Esse espaço precisa ser alicerçado no diálogo, nas relações horizontais, nas trocas dos diferentes saberes e na comunhão dos objetivos para procurar o ressignificado de nossas práticas.

O conhecimento mediado pela Fisioterapia se configurou como uma forma efetiva de contribuição às educadoras no processo de inclusão escolar, principalmente com o “Itinerário de Pesquisa” de Paulo Freire e a técnica de oficinas, pois possibilitou que as educadoras refletissem sobre as vivências da realidade do processo de inclusão escolar e trocassem experiências e saberes. Além disso, este trabalho promoveu uma maior inserção do fisioterapeuta na educação em saúde, fortalecendo as políticas públicas atuais em saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS).

Referências

ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AMARAL, M. S. O. de **Processo de inclusão em escola regular: estudo de caso em uma escola do município de Itaúna-MG**. 2002. 99f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BARBA, P. C. S. D. et al. **De que inclusão estamos falando?** A percepção de educadores sobre o processo de inclusão escolar em seu local de trabalho. 2004. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/dequeinclusao.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BARRA VELHA. Prefeitura de Barra Velha. Secretaria de Educação de Barra Velha. **Educação, Cultura e Desporto**. 2012. Disponível em: <<https://barravelha.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/23>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRICE-LEON. Sete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 7-17, jan./mar. 1996.

CAMPOS, D., SANTOS, D. C. C. Controle postural e motricidade apendicular nos primeiros anos de vida. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 18, n. 3, jul./set. 2005.

CASTRO, A. M. **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CHESANI, F. H.; SAUPE, R. Problematização e reflexão de educadoras sobre as vivências da realidade do processo de inclusão escolar. **Rev. Enferm.**, v. 5, n. 7, p.1581-589, set. 2011.

DAMIÃO, C. R. **Educação especial: visão de professores e psicólogos**. 2000. Dissertação (Mestrado

- em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.
- DIAS, T. et al. Integração escolar: a criança com deficiência em escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto. **Integração**, v. 10, n. 20, p. 11-17, 1998.
- FALSARELLA, A. M. **Formação contínua e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, R. M. C. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p.81-82, set. 1998.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**: 2. ed. São Paulo: Spicione, 1991.
- HOEFELMAN C. D. R. **Grupos de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva**. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.
- JUSEVICIUS, V. C. **Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais**: fala de professores. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.
- MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec, São Paulo, v.14, n. 2, abr./jun. 2000.
- MANTOAM, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MELO, F. R. L. V. **O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular**: a visão da comunidade e a organização escolar. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan./abr. 2009.
- MELO, F. R. L.V. de; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, 2013.
- MCEWAN, I. R; SHELDEN, M. L. Pediatric therapy in the 1990s: the demise of the educacional versus medical dichotomy. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, Philadelphia, v. 15, n. 2, p. 33-45, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRIN, J. M. Doenças crônicas na infância. In: BEHRMAN, R. E.; KLIEGMAN, R. M.; JENSON, H. B. **Tratado de pediatria**. 16. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- PNE. **Observatório**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15->

formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 22 fev. 2015.

PENA, F. F.; ROSOLÉM, F. C.; ALPINO, A. M. S. Contribuição da fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com distrofia muscular de Duchenne no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGINATO, L. G. **Inclusão escolar do deficiente físico**: a visão dos profissionais de escolas municipais e de fisioterapeutas atuantes na área de neuropediatria do município de Cascavel. 2005. 81f. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC; Fortaleza: Editora da UFC, 2010.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

SARAIVA, L. L. O.; MELO, F. R. L. V. Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**, Marília, v. 17, n. 2, p. 245-262, maio/ago. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SILVA, S. M.; SANTOS, R. R. C. N.; RIBAS, C. G. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, maio/ago. 2011.

SCHUTZ, M. R. R. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação de aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Submetido em 28 de fevereiro de 2015.

Aprovado em 12 de março de 2015.