

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

**DO OLHAR INQUIETO AO OLHAR COMPROMETIDO:  
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO VOLTADA PARA ATUAÇÃO COM  
ALUNOS QUE APRESENTAM PARALISIA CEREBRAL**

NATAL-RN

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

**DO OLHAR INQUIETO AO OLHAR COMPROMETIDO:  
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO VOLTADA PARA ATUAÇÃO COM  
ALUNOS QUE APRESENTAM PARALISIA CEREBRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins

Co-orientador: Prof. Dr. José Pires

Natal-RN  
2006

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de.

Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral / Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. – Natal, 2006.

266 f. il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Co – orientador: Prof. Dr. José Pires.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação inclusiva - Tese. 2. Formação continuada - Tese. 3. Professor – Tese. 4. Paralisia cerebral – Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Pires, José. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37(81) (043.2)

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

**DO OLHAR INQUIETO AO OLHAR COMPROMETIDO:  
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO VOLTADA PARA ATUAÇÃO COM  
ALUNOS QUE APRESENTAM PARALISIA CEREBRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para fins de obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em: 10 / 07/ 2006

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. José Pires (Co-orientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Neide Maria Gomes de Lucena (Examinadora titular)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof. Dr. Eduardo José Manzini (Examinador titular)  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

---

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (Examinador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (Examinador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Dedico esta tese a todos os alunos com paralisia cerebral com quem convivi durante esses anos pesquisando nas escolas. Com vocês aprendi lições de vida que ficarão guardadas para sempre na minha memória.

Estou acostumada com o fato de que as pessoas sentem mais medo do desconhecido – do novo e então da liberdade – do que de qualquer forma de sofrimento familiar. Por isso, diante da possibilidade do novo, freqüentemente se escolhe a repetição do velho, do conhecido. O novo exige que a gente admita que sabe muito pouco. Quase nada. Exige a humildade do aprendiz e da reflexão. O problema é que o tempo não pára para a gente aprender.

Tem-se que aprender fazendo.

Maria Rita Kehl

## AGRADECIMENTOS

A Deus por se fazer presente sempre no meu caminho.

À minha esposa Ladjane pela compreensão, pelas palavras de carinho, pelos incentivos constantes nos momentos mais difíceis desse processo, mostrando-me sempre que a vida é bela e precisa ser vivida e por ter me dado os melhores presentes de minha vida: os meus filhos Lucas e Pedro.

Aos meus pais, irmãos e queridos sobrinhos que mesmo distantes torcem por mim.

À minha cunhada Neude Sarmiento pelo exemplo de competência profissional na área escolar, mostrando que precisamos acreditar e lutar sempre por uma educação de qualidade.

Aos meus orientadores Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins e Prof. Dr. José Pires, pela competência na orientação, incentivo, disponibilidade e postura ética ao me ensinar que a maior virtude da sabedoria é a humildade. Meu eterno agradecimento por essa experiência acadêmica e pela confiança depositada.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Maria Gomes de Lucena, ao Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira, ao Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, ao Prof. Dr. Francisco José de Lima e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Maria Gurgel Ribeiro por aceitarem participar da banca examinadora, pelas críticas e sugestões dadas possibilitando novos olhares.

A todos os professores que participaram do programa de intervenção, pela disponibilidade, confiança e cumplicidade na construção desse trabalho e por acreditarem que a mudança é possível quando nos propomos a enfrentá-la. Meu muito obrigado.

À escola campo de nossa investigação e aos alunos com paralisia cerebral e seus pais, por possibilitarem o estudo, sem os quais este trabalho não teria sentido.

Aos colegas do Departamento de Fisioterapia da UFRN pela colaboração.

Às profissionais Cláudia Regina Cabral Galvão, Mônica Noely Araújo Rodrigues, Maria Rosângela Luciano Machado, Mércia Jeanne Duarte Bezerra, Ana Maria Leite Cavalcanti, Giordana Chaves Calado, Cynara Ferreira Wanderley de Souza, Eleide Gomes Teixeira e às alunas Clarissa dos Anjos Melo e Luciliana de Oliveira Barros da Silva por acreditarem no trabalho em equipe e pela contribuição para o desenvolvimento do programa de intervenção.

Aos verdadeiros Mestres que tive a sorte de encontrar nesse processo de pós-graduação em Educação e durante toda minha vida acadêmica me ensinando valores e o verdadeiro sentido da pesquisa científica.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Dr<sup>a</sup> Magna França, respectivamente, Coordenadora e Vice-Coordenadora do Programa de pós-graduação em Educação da UFRN, pelo apoio e incentivo.

A todos os componentes da Base de Pesquisa e Estudos sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, particularmente, as amigas Hiltnar Muniz, pela paciência e ajuda na organização da tese, a professora Dr<sup>a</sup> Gláucia Pires pelas palavras de carinho e motivação constante e a Ana Leite e Dulciana Carvalho pelos momentos alegres, incentivos e amizade construída.

Às bolsistas de iniciação científica Silvia Gilmara Silva Ramos e Maria Karolina de Macêdo Silva, pelo convívio constante, pelo desempenho acadêmico demonstrado e por estarem sempre dispostas a ajudar quando era necessário.

Aos funcionários do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela atenção e serviços prestados.

À professora Dr<sup>a</sup>. Fátima Elizabeth Denari da UFScar, pela atenção e material cedido.

Ao Prof. Dr. José Pires pela revisão final do texto e pela tradução do resumo da tese em francês.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Maria Edileuda do Rêgo Sarmiento, do Departamento de Letras da UFRN, pela tradução do resumo da tese em inglês.

Aos bibliotecários Ediane Galdino Toscano, Raimundo Muniz e Wilza Alves pela atenção e cooperação e a Albanita Lins de Oliveira pela competência demonstrada nas orientações da normatização da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio por meio da Bolsa concedida pelo Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP.

E a tantas outras pessoas que contribuíram de diferentes formas para a efetivação deste trabalho, como você que no momento não me veio à memória, peço desculpas e agradeço igualmente.

## RESUMO

Considerando a relevância da formação dos professores para o atendimento das necessidades educacionais de um alunado cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela diferenciação, do qual fazem parte, em escala crescente, pessoas com deficiência; diante da constatação, também, de que as atuais políticas educativas de nosso país, em suas limitações, ainda se apresentam como um dos principais fatores dificultadores para se efetivar, na escola, um autêntico processo de inclusão dessas pessoas; considerando, ainda, que o enfrentamento das situações educativas referentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência física, e, mais particularmente, quando se trata de alunos com paralisia cerebral, gera grande inquietação junto ao corpo docente, que não se sente preparado para lidar, adequadamente, com tais situações, esta pesquisa centrou-se em torno desse problema, elegendo como objetivo geral planejar, aplicar e analisar um programa de intervenção em uma escola regular da cidade do Natal/RN, junto a 4 professores do Ensino Fundamental (7ª série) que atuavam em sala de aula com dois alunos com paralisia cerebral. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, o programa desenvolvido se estruturou em três eixos temáticos: o atitudinal, o pedagógico e o ambiental envolvendo discussões teóricas e práticas. Os dados para análise foram coletados a partir de observações, de entrevistas antes e após a intervenção, do registro fotográfico e de questionário. As interpretações realizadas com base na comparação dos discursos dos sujeitos evidenciaram que os professores conseguiram aprofundar conhecimentos específicos e avançar no entendimento acerca da educação do aluno com paralisia cerebral. Quanto ao significado atribuído pelos professores ao programa de intervenção, a partir de suas escolhas fotográficas e dos desdobramentos do processo formativo revelam que houve por parte dos mesmos uma maior conscientização em relação: às necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral; a real importância e o papel que a escola especial deva assumir diante da política educacional inclusiva; as dificuldades vivenciadas por esses educandos, resultando no respeito as suas singularidades; a reconstrução de uma nova imagem de pessoas com paralisia cerebral; a constatação da possibilidade da adaptação e criação de recursos pedagógicos para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral; a percepção da importância do trabalho em equipe, de um ambiente escolar acessível e do apoio familiar no contexto da educação inclusiva. Os resultados obtidos com o programa de intervenção sinalizaram ter sido este satisfatório a partir de sua avaliação final pelos professores contribuindo para a capacitação

dos mesmos e a melhoria do ensino junto ao aluno com paralisia cerebral na escola lócus da investigação.

Palavras-chave: formação continuada de professores, paralisia cerebral, deficiência física, educação inclusiva.

**ABSTRACT**

## RESUMÉN

Compte tenu de l'importance de la formation des enseignants pour répondre, de nos jours, aux besoins des élèves dont les caractéristiques marquantes sont la diversité et la différenciation, desquels nécessairement font partie, à un échelon croissant, des personnes atteintes d'une déficience quelconque ; devant le constat que les actuelles politiques d'éducation, en fonction de leurs limitations, peuvent être considérées comme un des principaux facteurs qui entravent la concrétisation d'un vrai processus d'inclusion de ces personnes ; compte tenu, encore, que le confront des situations éducatives concernant le processus d'inclusion de ceux ayant des déficiences physiques, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves atteints de paralysie cérébrale, engendre chez les enseignants un état de troublante inquiétude du fait de ne se sentir convenablement préparés pour se confronter avec des situations pareilles, cette recherche, centrée sur cette problématique, a choisi comme objectif planifier, mettre en marche et analyser un programme d'intervention pédagogique dans une école régulière de la ville de Natal/RN, auprès de quatre enseignants de l'école fondamentale (7<sup>e</sup> Série) qui avaient reçu, dans leur classe, deux élèves atteints de paralysie cérébrale. S'utilisant comme recours méthodologique de la recherche-action, le programme d'intervention s'est structuré autour de trois axes thématiques : l'attitudinal, le pédagogique et le vécu en milieu scolaire, sous la forme de discussions théoriques et la mise en oeuvre de ces thématiques. Les données qui devraient être soumises à l'analyse ont été collectées à partir des procédés d'observation, d'entrevues *avant* et *après* l'intervention, du registre de photos et d'un questionnaire. Les interprétations faites, basées dans la comparaison du discours des sujets ont signalé que les enseignants ont progressé dans la maîtrise des savoirs scientifiques concernant la paralysie cérébrale et dans la connaissance des personnes atteintes par cette déficience. Par rapport aux valeurs et significations attribuées par les enseignants à ce programme d'intervention à partir de leur choix des photos dans l'ensemble du déroulement de ce processus formatif, elles s'expriment par une prise de conscience très marquée, de la part des enseignants, par rapport : aux besoins éducatifs des élèves atteints de paralysie cérébrale ; à l'importance et au vrai rôle que l'école doit jouer face aux politiques d'éducation inclusive ; aux difficultés vécues par ces personnes, qui réclament le plus profond respect de leurs singularités ; la reconstruction d'une nouvelle image concernant ces personnes ; la constatation qu'il est possible aux enseignants d'adapter et même de créer à l'école des ressources et matériaux pédagogiques envisageant la qualité du processus d'enseignement et apprentissage de l'élève atteint de paralysie cérébrale ; finalement, la perception de l'importance du travail en équipe,

d'un milieu scolaire accessible à ces personnes et de l'appuis de la famille dans le contexte de l'éducation inclusive. Les résultats obtenus, issus de ce programme d'intervention, d'après l'évaluation finale des sujets, de part de témoigner de son efficacité, montrent que l'intervention a été une excellente opportunité d'habiliter ces enseignants et d'améliorer le processus d'enseignement à l'école choisie comme le *locus* de cette recherche.

**Mots-clé :** formation continue des enseignants ; paralysie cérébrale ; handicapé physique ; éducation inclusive.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Criança com paralisia cerebral .....	53
Figura 2:	Criança com paralisia cerebral espástica andando com ajuda .....	56
Figura 3:	Criança com paralisia cerebral atetósica .....	57
Figura 4:	Tipos de adaptação em lápis .....	66
Figura 5:	Tipos de adaptações para fixar o lápis .....	66
Figura 6:	Aluno usando pulseira de peso durante a escrita .....	67
Figura 7:	Aluno fazendo uso do capacete com ponteira .....	67
Figura 8:	Folhas fixadas em pranchas .....	68
Figura 9:	Mesa com altura regulável .....	68
Figura 10:	Mesa em formato de trapézio com cadeira adaptada .....	68
Figura 11:	Mesa em formato retangular com cadeira adaptada .....	68
Figura 12:	Cadeira de rodas adaptada .....	69
Figura 13:	Criança fazendo uso de estabilizador vertical denominado Stande in Table .....	70
Figura 14:	Criança fazendo uso do ergotrol .....	70
Figura 15:	Ergofox - equipamento que também permite a postura bípede durante as atividades .....	70
Figura 16:	Criança fazendo uso de uma pasta confeccionada a partir de folhas de cartolina .....	71
Figura 17:	Criança com paralisia cerebral usando o computador .....	71
Figura 18:	A escola campo de investigação .....	80
Figura 19:	Sala de aula em que estudavam os alunos com paralisia cerebral.....	83
Figura 20:	O aluno João em cadeira de rodas .....	85
Figura 21:	O aluno Paulo durante o intervalo em sala de aula .....	86

Figura 22:	Professores observando a demonstração de um software específico em comunicação alternativa para trabalhar com alunos com paralisia cerebral pela fonoaudióloga .....	124
Figura 23:	Simulação pelos professores de uma crise convulsiva em sala de aula .....	153
Figura 24:	Alunos com paralisia cerebral no interior da classe durante o recreio .....	156
Figura 25:	Visita de professores à APAE/Natal-RN .....	161
Figura 26:	Professores simulando uma situação de rigidez nas mãos e as dificuldades do aluno com paralisia cerebral vestir uma camisa .....	164
Figura 27:	Professora corrigindo a postura de uma colega que simula um quadro de paralisia cerebral .....	166
Figura 28:	Professores construindo recursos pedagógicos .....	168
Figura 29:	Grupo de professores que participou da oficina e os recursos pedagógicos construídos pelos mesmos .....	168
Figura 30:	Alunos sem deficiência e com paralisia cerebral trabalhando com recurso pedagógico construído pelos professores .....	172
Figura 31:	Professor se dirigindo ao aluno com paralisia cerebral numa sala com as carteiras dispostas em semicírculo .....	175
Figura 32:	Relato de vida de alunos com paralisia cerebral e de seus familiares .....	177
Figura 33:	Realização de mesa redonda, discutindo a importância do papel do profissional da saúde na equipe escolar frente à inclusão do aluno com paralisia cerebral .....	180
Figura 34:	Professora em cadeira de rodas vivenciando o acesso ao telefone .....	183
Figura 35:	Professores participando de uma vivência em cadeira de rodas ..	183
Figura 36:	Alunos com paralisia cerebral interagindo com alunos sem deficiência durante o recreio .....	190
Figura 37:	Painel relacionado ao projeto de pesquisa desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, denominado <i>A história e a linguagem do preconceito</i> .....	192

Figura 38:	Painel relacionado ao projeto de pesquisa da disciplina de Geografia enfocando a temática: <i>Mercado de Trabalho e Deficiência</i> .....	192
Figura 39:	Aluno com paralisia cerebral fazendo uso de uma mesa escolar adaptada, de lápis adaptado e de papel fixado durante uma atividade de desenho em sala de aula .....	194
Figura 40:	Presença de porta estreita, dificultando o acesso do aluno cadeirante ao banheiro .....	196
Figura 41:	Aluno impossibilitado de acesso ao vaso sanitário .....	196
Figura 42:	Reconstrução do banheiro da escola, visando adaptá-lo .....	196
Figura 43:	Banheiro adaptado .....	196
Figura 44:	Professores participantes da pesquisa na abertura do I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais .....	198
Figura 45:	Professoras apresentando trabalho em forma de comunicação oral no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais .....	198
Figura 46:	Grupo de professores juntamente com o pesquisador durante a apresentação de trabalho em forma de pôster no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais .....	198

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Relação de escolas oficialmente catalogadas como prestadoras de serviços na área de deficiência física no período de 1600 a 1950 .....	46
Quadro 2:	Descrição das fotos selecionadas pelos professores segundo a seqüência das atividades desenvolvidas no programa de intervenção .....	105
Quadro 3:	Questão de referência 1: O que sabe sobre paralisia cerebral? .....	113
Quadro 4:	Questão de referência 2: Quais adaptações curriculares podem ser necessárias para o ensino do aluno com paralisia cerebral?.....	120
Quadro 5:	Questão de referência 3: Quais estratégias utiliza para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais do aluno com paralisia cerebral? .....	125
Quadro 6:	Questão de referência 4: Que tipos de recursos pedagógicos e materiais escolares podem ser utilizados para atender as necessidades educacionais especiais do aluno com paralisia cerebral? .....	134
Quadro 7:	Questão de referência 5: Que aspectos devem ser considerados em relação ao mobiliário escolar a ser utilizado pelo aluno com paralisia cerebral? .....	142
Quadro 8:	Questão de referência 6: Quais os problemas para os quais o professor deve estar atento no que diz respeito ao aluno com paralisia cerebral? .....	149

**LISTA DE SIGLAS**

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de Vida Diária
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENEESP	Centro Nacional de Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RN	Rio Grande do Norte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SNC	Sistema Nervoso Central
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A QUESTÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>25</b>
1.1 Educação para todos: recomendações internacionais .....	25
1.2 Legislação brasileira em vigor .....	28
1.3 Formação de professores para o atendimento ao aluno com deficiência .....	33
<b>CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA .....</b>	<b>43</b>
2.1 Considerações gerais acerca da deficiência física .....	43
2.2 Revisitando a história da Educação Especial .....	44
<b>CAPÍTULO 3: O EDUCANDO COM PARALISIA CEREBRAL .....</b>	<b>52</b>
3.1 Sobre a condição da paralisia cerebral .....	52
3.2 Aspectos relacionados à questão pedagógica .....	64
3.3 Alguns estudos desenvolvidos sobre a educação do aluno com paralisia cerebral no contexto brasileiro .....	71
<b>CAPÍTULO 4: ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA .....</b>	<b>76</b>
4.1 Justificativa metodológica .....	76
4.2 A escola lócus do estudo .....	78
4.2.1 Caracterização da sala de aula freqüentada pelos alunos com paralisia cerebral .....	83
4.3 Sujeitos da pesquisa .....	84
4.3.1 Os alunos com paralisia cerebral .....	84
4.4 Os professores .....	87
4.5 Equipamentos e materiais utilizados .....	91
4.6 Instrumentos de medida e procedimentos .....	92
4.6.1 Fase Exploratória .....	92
4.6.1.1 Procedimentos para a construção e análise dos dados por meio de observação livre .....	93
4.6.1.2 Procedimentos para construção e análise dos dados por meio de entrevista .....	96
4.6.1.3 Procedimentos para construção e análise dos dados por meio de fotografias .....	100
4.6.1.3.1 A escolha das fotografias pelos professores .....	103
4.6.1.3.2 A escolha das fotografias pelo pesquisador .....	105
4.6.1.4 Procedimentos para construção e análise dos dados por meio do questionário .....	106
4.6.2 Fase de planejamento .....	106
4.6.3 Fase de intervenção propriamente dita .....	108
<b>CAPÍTULO 5: A VISÃO DOS PROFESSORES ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>113</b>

<b>CAPÍTULO 6: SITUAÇÕES CONSIDERADAS RELEVANTES PELOS PROFESSORES NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE SUAS ESCOLHAS FOTOGRÁFICAS.....</b>	155
<b>CAPÍTULO 7: DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO FORMATIVO .....</b>	190
<b>CAPÍTULO 8: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PELOS PROFESSORES .....</b>	201
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	215
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	225
<b>APÊNDICES.....</b>	243
APÊNDICE A – Ofício de solicitação para autorização do estudo.....	244
APÊNDICE B - Termo de consentimento dos pais para realização da pesquisa ...	245
APÊNDICE C – Termo de autorização dos professores.....	246
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com os professores.....	247
APÊNDICE E – Questionário aplicado junto aos professores após o Programa de intervenção.....	249
APÊNDICE F – Descrição do Programa de intervenção com seus eixos de discussão, módulos, temas, finalidades e carga horária.....	251
APÊNDICE G – Cronograma dos encontros do Programa de intervenção realizados no ano de 2004.....	252
APÊNDICE H – Material de apoio utilizado como referencial no Programa de intervenção.....	253
<b>ANEXOS .....</b>	255
ANEXO A – Resumo do trabalho apresentado por P4, publicado nos Anais do X Seminário de Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN.....	256
ANEXO B – Resumos dos trabalhos apresentados pelos professores participantes do programa de intervenção, publicados nos Anais do I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.....	258

## INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com deficiência<sup>1</sup> no ensino regular tem sido nas duas últimas décadas um dos focos privilegiados nas investigações por pesquisadores no contexto mundial, inclusive no Brasil.

Este novo paradigma educacional assume um caráter internacional a partir do trabalho que vem sendo desenvolvido por organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em prol da democratização da escola para todas as pessoas, principalmente das crianças em idade escolar. Dentre as ações desenvolvidas por tais organismos, convidando o mundo a perceber essa necessidade e assumir o compromisso em concretizar essa democratização, podemos destacar, dentre outras reuniões: a *Convenção dos Direitos da Criança*, realizada em Nova York, em 1989; a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu em Jomtien (Tailândia), em 1990; a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, desenvolvida em Salamanca (Espanha), em 1994; e, a mais recente, no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal), intitulada de *Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos* (SÁNCHEZ, 2005).

Dentre todas essas reuniões, a que mais influenciou e contribuiu para impulsionar a educação inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na *Declaração de Salamanca*, a qual estabelece que todas as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Diante desse novo desafio, as escolas precisam se reestruturar para educar, com êxito, todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências graves.

---

<sup>1</sup> Por acreditarmos na importância da terminologia, no que diz respeito ao modo de conceber a deficiência, adotamos em nosso estudo os termos pessoa / indivíduo / aluno com deficiência ao invés das expressões pessoa / indivíduo / aluno portador de deficiência ou deficiente, exceto nas situações que em função do contexto se façam estritamente necessárias. A nosso ver, essas expressões contribuem para manutenção do preconceito frente a essas pessoas. Em nossa tese o termo deficiência é entendido como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, conforme estabelecido na Convenção de Guatemala (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999).

As orientações discutidas nesses eventos e contidas nos documentos resultantes das mesmas, particularmente as que se fazem presentes na Declaração de Salamanca, trazem implícito um novo olhar sobre a educação dos alunos com deficiência.

No Brasil, o governo tem buscado, através das políticas educacionais instituídas, a seguir a essa orientação, por meio da legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96; Lei 7.853/89), de documentos norteadores (Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros) e de ações, com o objetivo de expandir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao ensino comum e de atualizar e orientar a prática pedagógica dos professores com vistas à melhoria do atendimento educacional a esses educandos. Entre essas podemos destacar: Programa Nacional de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Regular com Alunos com Necessidades Especiais Utilizando a Educação à Distância; Adaptações curriculares em Ação; Série Atualidades Pedagógicas; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Portal de Ajudas Técnicas para Educação; Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, no âmbito da pós-graduação, entre outros (BRASIL, 2006b).

Apesar dos dados do último Censo Escolar, realizado em 2005, registrarem que a participação do atendimento inclusivo a alunos com deficiência cresceu, no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 41%, em 2005 (BRASIL, 2006a), pesquisas em nosso país revelam que muitos obstáculos ainda dificultam a proposta da inclusão, dentre os quais podemos destacar: a presença de barreiras arquitetônicas<sup>2</sup>, dificultando o acesso à escola regular de alunos com deficiência física; falta de recursos especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos com diferentes tipos de deficiência; existência de preconceitos por diferentes segmentos da comunidade escolar, dificultando a aceitação desses alunos; classes superlotadas, impedindo um atendimento mais atento às necessidades dos alunos; ausência de um trabalho em equipe visando discutir e acompanhar o processo educativo desses alunos; desarticulação entre a educação especial e regular, falta de preparação dos professores para atuar junto a esse alunado (MANTOAN, 2005; ALPINO, 2003; MELO, 2002; GLAT, 2000, 1998b, 1995; BUENO, 1999; GOFFREDO, 1992).

---

<sup>2</sup> Entende-se por barreiras arquitetônicas, qualquer elemento natural, instalado ou edificado, que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 2).

Esses obstáculos sinalizam, portanto, que não basta dar acesso a esses alunos; é preciso considerar as singularidades dos mesmos e dar as devidas respostas às suas necessidades educacionais, para que estes possam se desenvolver no âmbito da escola com as mesmas igualdades de oportunidades. Caso contrário, esta política de inclusão adotada pode contribuir, ainda mais, para aumentar os preconceitos e a exclusão desses educandos.

Aliás, é consenso, entre alguns pesquisadores da área, que a inclusão do aluno com deficiência na escola regular deva ser reconhecida de fato como um direito que lhe assiste. No entanto, é relevante que sejamos prudentes e responsáveis diante da realidade do sistema educacional brasileiro, para não sermos radicais a ponto de quereremos acabar com outras possibilidades educacionais já existentes, como, por exemplo, a classe especial e a escola especial – que ainda não possibilitam o atendimento à demanda exigente - antes de uma ampla reorganização pedagógica e estrutural que as escolas brasileiras precisam para permitir não só o acesso, mas a permanência com um ensino de qualidade aos educandos com deficiência. Precisamos reconhecer que, para alguns alunos, principalmente para aqueles com deficiências mais graves, estas outras possibilidades podem ser ainda de fundamental importância para um acompanhamento e atendimento educacional que requeira maior atenção e qualificação profissional (MENDES, 2001).

De fato, isto é uma realidade, e mesmo considerando a importância de todos esses obstáculos a serem superados, a formação dos professores para o atendimento aos educandos com deficiência no ensino regular assume caráter de urgência, pois deles depende em grande parte o sucesso dessa política educacional inclusiva.

Para isso, é preciso pensar tanto na formação dos futuros professores que estão ainda nas instituições de ensino superior, como daqueles que já estão no exercício profissional recebendo em suas salas de aula alunos com deficiência, pela força da lei.

No Brasil, nas instituições de ensino superior essa questão da formação dos professores para o atendimento ao aluno com deficiência ainda não está sendo tratada com a relevância exigida, apesar das recomendações efetuadas através da Portaria nº 1793/94 (BRASIL, 1994). Muitas dessas instituições sequer contemplam em seus currículos disciplinas sobre essa temática (CHACON, 2001). Percebemos, também, que essa discussão em alguns eventos nacionais fica restrita a grupos temáticos, impossibilitando uma discussão mais ampla que envolva todos os educadores. Ou seja, é como se essa discussão interessasse apenas à formação de professores especializados (OMOTE, 2003), o que não condiz com a realidade, pois para Bueno (1999), se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para atuar com uma população que possui características peculiares,

por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Quanto à formação continuada, apesar dos esforços do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, em promover a atualização dos professores no que diz respeito às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, através das parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, bem como com as Universidades, o que se percebe, de uma maneira geral, é a falta de uma maior articulação e planejamento entre essas diversas instâncias, de forma que se assegure a concretização e a continuidade de ações voltadas para esse fim. A causa disso parece-nos ser de ordem puramente política.

Essa temática de formação continuada, no contexto da inclusão escolar, vem despertando o interesse de pesquisadores na área, onde já se constata a existência de alguns estudos (MELLO, 2003; LEITE, 2003; ZANOTTO, 2002; ADAMUZ, 2002; LAUAND, 2000), buscando contribuir para redimensionar a prática docente frente ao atendimento do aluno com deficiência.

No que tange à educação do aluno com deficiência física<sup>3</sup>, especificamente daquele que apresenta paralisia cerebral<sup>4</sup>, a formação continuada de professores para o atendimento a esse alunado mostra que ela tem sido um tema ainda pouco explorado em pesquisas realizadas na área (MELLO, 2003).

É, portanto, face a essa realidade, que denuncia a falta de preparação dos professores para atuarem no atendimento ao aluno com deficiência, no ensino regular, e a existência de poucos estudos que abordam a questão da formação continuada voltada para o atendimento ao aluno com paralisia cerebral diante da atual política de educação inclusiva empreendidos em nosso país, é que se evidencia a relevância deste estudo.

Ressaltamos que esta tese de Doutorado é uma continuidade de um estudo anterior, que foi realizado durante o nosso Mestrado, intitulado “O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização física e pedagógica” (MELO, 2002).

---

<sup>3</sup> Por deficiência física entende-se uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, más-formações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2002, p. 31).

<sup>4</sup> Para Muñoz, Blasco e Suarez (1997), o termo paralisia cerebral é referido como sendo um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou após o parto. É uma perturbação complexa, que compreende ou não, várias alterações, a saber: déficits sensoriais, dificuldades de aprendizagem, alteração da percepção, déficit intelectual e problemas emocionais.

Nesse estudo buscamos compreender como vinha se processando a inclusão no ensino regular desses educandos, objetivando identificar a visão existente e a organização física e pedagógica de duas comunidades escolares, da cidade do Natal-RN, no ano de 2001. Os resultados obtidos revelaram que os sujeitos pesquisados percebiam o aluno com paralisia cerebral com base: em aspectos puramente visuais (aparência física); em concepções arraigadas acerca da deficiência presentes em diferentes momentos da história da humanidade; em preconceitos e idéias equivocadas, em decorrência do uso inadequado do termo paralisia cerebral; em suas capacidades e potencialidades e em suas necessidades de ajuda.

Quanto à organização física e pedagógica das escolas para receber e atuar junto ao educando com paralisia cerebral foram identificados alguns aspectos de extrema importância, que afetavam diretamente a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e do sucesso na inclusão desse educando, tais como: projeto político-pedagógico da escola sem contemplar os princípios da educação inclusiva; ausência de programas de conscientização junto à comunidade escolar, buscando desmistificar preconceitos frente a esse tipo de deficiência e orientar sobre como lidar com essas pessoas; professores sem capacitação para atuarem com os alunos com paralisia cerebral, em decorrência da ausência de uma formação inicial adequada; falta de recursos pedagógicos específicos e de materiais escolares adaptados para atender às necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral e instalações físicas inadequadas com presença de barreiras arquitetônicas (tais como: presença de escadas, portas estreitas, falta de corrimão, rampas inadequadas, ausência de banheiros adaptados), dificultando ou mesmo impedindo, o acesso a determinados ambientes da escola.

Tais constatações, nos levaram a concluir que o problema do aluno com paralisia cerebral não se restringe, exclusivamente, à questão da eliminação das barreiras arquitetônicas, como poderia se pensar, mas constitui-se, também, de outros problemas que são comuns aos alunos com outros tipos de deficiência, como: os preconceitos enfrentados; a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados; professores sem preparação pedagógica adequada para atendê-los, entre outros.

Ao término da pesquisa, refletindo sobre os resultados apontados em nosso Mestrado, e em particular, sobre a questão da falta de preparação dos professores investigados para atuar com o aluno que apresenta paralisia cerebral, que vieram confirmar em nosso meio, os achados das pesquisas na área da educação inclusiva em nosso país (MAZZILLO, 2003; ALPINO, 2003; ANDRETTO, 2001; ROSSI, 1999), decidimos dar continuidade a esse estudo, desta feita buscando intervir no processo educacional, especificamente com a

formação continuada dos educadores, haja vista esse ser considerado um fator-chave para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Assim, na investigação realizada, durante o Doutorado, buscamos empreender uma pesquisa-ação envolvendo o desenvolvimento de um programa de intervenção que possibilitasse aos professores refletirem sobre sua prática pedagógica com vistas a favorecer o aprimoramento de sua atuação frente a esse alunado.

Nossa postura, enquanto pesquisador-docente, optando pela continuidade desse estudo, parte da percepção sobre a necessidade de contribuir, de forma mais efetiva, para a formação continuada desses docentes, uma vez que concordamos com Glat (1998a, p. 65), quando afirma que

nossos esforços devem ser desprendidos no sentido de identificar, em cada situação escolar específica, os conhecimentos e habilidades que os professores reconhecem como notoriamente necessários para realização de um trabalho efetivo junto aos alunos com necessidades especiais incluídos nas classes regulares, tendo como ponto de partida a prática e aí sim, a partir dos dados obtidos no desenvolvimento deste trabalho possam criar propostas efetivas para a formação inicial e em serviço destes professores.

Buscando seguir essa orientação e, ao mesmo tempo em que nos questionávamos até que ponto uma experiência de formação em serviço poderia contribuir, efetivamente, para que os professores aprimorassem sua ação pedagógica para favorecer a inclusão escolar de pessoas com paralisia cerebral, éramos assaltados, também, por uma dúvida: tal situação implicava mudanças e adoção de atitudes que não costumam ser trabalhadas no processo de formação inicial, nem fazem parte, com frequência, do comportamento pedagógico de nossos professores nas escolas. Seria possível então, mediante o desenvolvimento de um programa de intervenção, professores incorporarem, no imediato de sua prática, ações/mudanças capazes de favorecer a inclusão dessas pessoas?

Se, teoricamente, se podem identificar comportamentos e atitudes considerados importantes na interação com alunos com paralisia cerebral; que mudanças, concretamente, seriam plausíveis de ocorrer como consequência dessa intervenção?

Que situações vivenciadas pelos professores, no decorrer de tal experiência, ganhariam destaque, na percepção deles, como relevantes, e que significados eles emprestariam a tais situações?

Enfim, somente o desenvolvimento de tal experiência poderia trazer respostas a nossas indagações, e só após uma avaliação consciente da intervenção, feita pelos próprios docentes, se poderia aquilatar o alcance dessa intervenção.

Diante destes questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral planejar, aplicar e analisar os efeitos de um programa de intervenção desenvolvido em uma escola regular junto a um grupo de professores do Ensino Fundamental II que ensinavam a alunos com paralisia cerebral.

Quanto ao texto de nossa tese este foi organizado em oito capítulos que se distribuem do seguinte modo:

Capítulo 1 – Nesse capítulo, situamos algumas considerações acerca da educação inclusiva no Brasil, focalizando particularmente a questão do aluno com deficiência e a formação dos professores, à luz da legislação em vigor em nosso país, tomando como referência as recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca.

Capítulo 2 – Este capítulo se dedica a tecer informações específicas sobre a deficiência física e a resgatar um pouco da história da educação escolar dessas pessoas, visando o entendimento do que é esse movimento que hoje se denomina de educação inclusiva, à luz do paradigma da inclusão social em nossa sociedade contemporânea.

Capítulo 3 – Dedicar-se a introduzir conceitos e noções gerais acerca da condição da paralisia cerebral e dos aspectos pedagógicos relacionados a esse tipo de deficiência física, com vistas a favorecer uma maior compreensão sobre as necessidades educacionais especiais do aluno com essa condição. Focaliza, também, algumas experiências de estudo realizadas no Brasil, nessa área, apontando aspectos que devem ser levados em consideração para favorecer a inclusão desses educandos no contexto da escola regular.

Capítulo 4 – Aborda o método de investigação, os fundamentos teóricos acerca da natureza do estudo, o lócus da investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de medida utilizados e os procedimentos para construção e análise dos dados.

Capítulo 5 – Diz respeito à visão dos professores antes e após o programa de intervenção, visando o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral. Trata especificamente, dos conhecimentos/idéias acerca: da paralisia cerebral; adaptações curriculares para o ensino desses alunos; estratégias utilizadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e as interações sociais desses educandos; recursos pedagógicos e materiais escolares adaptados; mobiliário escolar e problemas para os quais o professor deve estar atento no que diz respeito ao aluno com paralisia cerebral.

Capítulo 6 – Situa as imagens fotográficas escolhidas pelos professores, que retratam situações vivenciadas pelos mesmos durante o processo de intervenção. Trata de apresentar as fotografias com base em categorias de análise revelando o que cada professor considerou como importante nas imagens retratadas, a partir da formação realizada na escola.

Capítulo 7 – Revela os desdobramentos que foram resultantes do processo formativo ao longo do programa de intervenção, refletindo as mudanças ocorridas no contexto da prática dos professores e na própria escola diante do atendimento educacional oferecido ao aluno com paralisia cerebral.

Capítulo 8 – Aborda a avaliação do programa de intervenção dando voz aos professores para que eles manifestem, livremente, suas opiniões. A avaliação foi organizada com base nas seguintes categorias de análise: importância da participação no programa de intervenção; conhecimentos essenciais para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral; pontos fortes e fracos do programa de intervenção; condições necessárias para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral; metodologia aplicada; significado da participação em eventos; sugestões para aprimoramento do programa de intervenção; atuação diante do aluno com paralisia cerebral após a participação no programa de intervenção e pensamento atual acerca da inclusão do aluno com paralisia cerebral.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais conseqüentes à investigação à luz da metodologia utilizada, do programa de intervenção instituído e dos resultados obtidos com este estudo.

## **CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A QUESTÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações acerca da educação inclusiva no Brasil, focalizando, particularmente, a questão do aluno com deficiência e a formação dos professores, à luz da legislação em vigor, tomando como referência as recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1991) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Centralizamos as discussões a partir da década de 90, tendo em vista as mudanças significativas em torno da educação das pessoas com deficiência no contexto mundial, particularmente no Brasil. Tais mudanças, oriundas de movimentos sociais em defesa da igualdade de oportunidades, tiveram entre outros objetivos discutir o direito de acesso dessas pessoas aos diferentes âmbitos da sociedade, resultando em documentos e declarações internacionais, que enfatizam a necessidade de reformas nos sistemas educativos.

Antes de tecermos considerações acerca do amparo legal existente no Brasil, no que tange à educação da pessoa com deficiência, abriremos espaço para situar os documentos internacionais acima citados por serem considerados, em âmbito mundial, as sementes que possibilitaram as mudanças em prol da busca da construção de uma escola para todos.

### **1.1 - Educação para todos: recomendações internacionais**

A questão em torno da educação como um direito pertencente a toda pessoa não é recente. Há mais de cinquenta anos, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948)<sup>5</sup>, em seu Art. 1º reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e em seu Art. 26º proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”.

No entanto, esse direito de todas as pessoas à educação, independente de raça, cor, sexo, língua, religião, ou de qualquer outra condição, ainda é desrespeitado na maioria dos países no mundo, constituindo-se num dos principais indicadores de exclusão social.

---

<sup>5</sup> Documento aprovado e promulgado em 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no qual se proclamam os direitos fundamentais da humanidade (BRASIL, 1995).

Prova disto é que, na reunião de Dakar, realizada em Senegal, em abril de 2000, na qual foram avaliadas as ações decorrentes da proposta de educação para todos em âmbito mundial, na última década do século XX, concluiu-se que, apesar dos avanços alcançados em muitos países signatários do documento elaborado em Jontien (1990), ainda há mais de 113 milhões de crianças sem acesso à educação primária e 880 milhões de adultos analfabetos (DECLARAÇÃO de ação de Dakar, 2000).

Diante dessa realidade, podemos dizer que, entre aqueles que estão sem ter acesso à escola por lhes ser negado esse direito, existem milhões de educandos que possuem necessidades educacionais especiais<sup>6</sup>, dentre os quais aqueles com deficiência.

Carvalho (1999) nos chama a atenção sobre a questão do direito à educação, enfatizando que, apesar da proteção das leis, é real a contradição entre o discurso e a prática, pois, enquanto a consciência universal sobre os direitos humanos é cada vez mais forte, paradoxalmente, eles são cada vez mais desrespeitados.

Com base nessa realidade, é lembrado que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e que é preciso entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Tendo em vista esse contexto, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, resultante da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontien, na Tailândia (1990), enfatiza a universalização, tanto do acesso à escola de qualidade quanto da promoção da equidade, considerando que a

educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade (...); é mister oferecer a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1991, p. 4).

---

<sup>6</sup> Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 5, Educandos com Necessidades Educacionais Especiais são aqueles que, durante o processo educacional, apresentam:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande dificuldade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Este documento aponta, ainda, as necessidades básicas de aprendizagem<sup>7</sup> das pessoas com deficiência, ressaltando que estas requerem atenção especial quando afirma que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (ibid., 1991, p. 5).

Essa recomendação se constituiu num avanço e é fundamental, levando-se em consideração que muitos dos alunos com deficiência, particularmente daqueles com deficiência física, em função de suas necessidades educacionais especiais, requerem, entre outros aspectos: recursos humanos capacitados, materiais pedagógicos e equipamentos especiais, uma estrutura arquitetônica adequada na escola, que lhes assegurem as condições necessárias de participação, desenvolvimento e aprendizagem, como qualquer outro cidadão.

Em meio às discussões, em nível mundial, em torno da democratização do ensino, é redigida a *Declaração de Salamanca*, documento assinado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos em assembléia durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, na Espanha, no período de 7 e 10 de junho de 1994.

Seu objetivo era promover a *Educação para Todos*, analisando as mudanças políticas consideradas fundamentais para favorecer a educação inclusiva, orientando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

Inspirada no princípio da escola para todos, essa Declaração defende que as escolas do mundo inteiro reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada aluno. Ressalta que a diferença é própria da humanidade e que essa, portanto, não pode ser fator de discriminação. Proclama, ainda, que as “pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (BRASIL, 1994, p. 10).

De acordo com essa Declaração, o princípio fundamental da linha de ação é de que

---

<sup>7</sup> “Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo” (ibid., 1991, p. 3).

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (BRASIL, 1994, p. 17-18).

É com base nessa política educacional defendida pela *Declaração de Salamanca*, que o conceito de escola inclusiva vem influenciando e desafiando as comunidades, em todo o mundo. Representa um avanço em relação ao movimento anterior que buscava a integração escolar, tendo em vista que propõe uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne aberta a trabalhar com a diversidade do seu alunado, sem distinções de raça, religião, classe social, condição física, mental ou sensorial, entre outras.

## **1.2 - Legislação brasileira em vigor**

Apesar dos princípios da inclusão escolar, em defesa do acesso do aluno com deficiência na escola regular, terem sido deflagrados, mais especificamente, a partir da *Declaração de Salamanca*, em 1994, a *Constituição Brasileira de 1988* já garantia à pessoa com deficiência o direito à educação, preferencialmente, na escola regular (BRASIL, 1988).

Ratificando os princípios da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a *Constituição Brasileira, de 1988*, elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inc. II e III), garantindo a todos o direito à igualdade (Art. 5º). Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, elege, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da

pesquisa e de criação artística, segundo a capacidade de cada um (Art. 208, V). Enfatiza ainda, no Art. 208, inciso III, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Este preceito foi incluído, igualmente, em várias Constituições estaduais, como é o caso da *Constituição do Estado do Rio Grande do Norte*, promulgada em 3 de outubro de 1989, que, no Artigo 138, prevê esse atendimento nos moldes que foram propostos na Carta Magna.

De igual modo, a *Lei Orgânica do Município de Natal*, promulgada em 3 de abril de 1990, ressalta, no Artigo 165, que “é assegurado aos deficientes, matrícula na rede municipal, na escola mais próxima de sua residência, em turmas comuns, ou, quando especiais, conforme critérios determinados para o tipo de deficiência” (NATAL, 1992, p. 26).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais destas pessoas. Em seu Art. 2º prescreve que cabe ao Poder Público e a seus órgãos assegurar o direito dos portadores de deficiência aos serviços de educação (BRASIL, 1989).

A Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 54, item III, prevê atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei de nº 9.394/96), sancionada em 20/12/96, no Título III, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4, parágrafo III, também garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O texto dessa lei, no capítulo V, que trata da Educação Especial, em seu Art. 58º, deixa claro que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial (Inciso I) e o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

E, mais recentemente, de conformidade com a LDB/96, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece em seu Art. 7 que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, ao fazer opção pela construção de um sistema educacional inclusivo o Brasil se coloca numa perspectiva de ruptura com a ideologia da exclusão, dando um grande passo dentro da política educacional brasileira, que nos leva a perceber e a constatar, gradativamente, a transformação da educação especial, de modo que

o momento educacional brasileiro é de democratização da instituição escolar. Neste contexto, a Educação Inclusiva, que até a bem pouco tempo era considerado uma utopia, hoje vem consolidando-se como uma realidade “sem volta”. Ou seja, as escolas se vêem cada vez mais pressionadas a revisar seus projetos político-pedagógicos e paradigmas educacionais, de modo geral, no sentido de acolher e se responsabilizar por todo um contingente de alunos que, por algum motivo, se diferenciam do tipo idealizado do aluno “normal”, sobre tudo aquelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou distúrbio grave de aprendizagem ou comportamento, que tradicionalmente têm sido atendidas em um sistema paralelo e excludente da Educação Especial, nas suas diferentes modalidades (GLAT, 2003, p. 7).

Portanto, traz implícito o desafio de reestruturar as escolas, de modo que respondam às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade, pois “parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança” (BRASIL, 1994, p. 18).

No entanto, essa não parece ser uma realidade ainda concretizada no Brasil. A título de reflexão, Prieto (2003, p. 128-129) cita a reportagem do Jornal Folha de São Paulo (2001), em que é tecida a seguinte consideração:

Nunca foi tão grande a disposição das escolas de integrar em sala de aula os alunos portadores de deficiência ou necessitados de cuidados especiais. Os dados recém-tabulados da Sinopse do Censo Escolar 2000 mostram que cresceu 141%, em dois anos, o número dos estabelecimentos que colocam esses estudantes em classes regulares, juntos com os demais. Apesar da boa notícia, o censo mostra que ainda *há muito a melhorar no que diz respeito à infra-estrutura* para receber estes estudantes. A maioria (63%) das 81.695 crianças portadoras de necessidades especiais *estuda em salas sem recursos específicos* para cada tipo de deficiência (grifos nossos).

Prieto (2003) denuncia, a partir desse relato, que o acesso escolar desses alunos pode estar sendo garantido, mas não o atendimento educacional especializado que favoreça as condições adequadas para assegurar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda em relação a essa denúncia, tomando como base os aspectos grifados, gostaríamos de evidenciar o descompromisso existente, principalmente em relação ao aluno com deficiência física, e, em particular, no que diz respeito aos que fazem uso de cadeira de rodas e que necessitam de ambientes físicos acessíveis, de adaptações e recursos pedagógicos para que possam ter garantia de acesso ao currículo, como é o caso de boa parte dos alunos que apresentam paralisia cerebral.

No que tange à questão da acessibilidade<sup>8</sup>, podemos dizer que através da legislação o governo brasileiro vem se empenhando para garantir que os espaços sociais se tornem acessíveis às pessoas com deficiências, como nos mostra:

- a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação e (BRASIL, 2000);
- a Portaria nº 3.824/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL,2003).

Entretanto, a Lei nº 10.098/2000 parece que ainda não se fez entendida ou conhecida, uma vez que muitas de nossas escolas ainda não foram adaptadas arquitetonicamente. O mesmo acontece em relação à provisão dos materiais e recursos pedagógicos, assim como do mobiliário escolar específico de que necessitam esses alunos para favorecer o seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a Lei nº 9.394 / 96, em seu Artigo 59, Inciso I, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Essa realidade nos remete a algumas questões pertinentes, quando estamos falando da educação do aluno com paralisia cerebral, tais como: será que o aluno com paralisia cerebral está tendo o apoio pedagógico que, realmente, necessita para se considerar incluído no contexto da escola regular? É possível prover todas as escolas brasileiras, ao mesmo tempo, dos recursos, materiais pedagógicos, de mobiliário escolar e de equipamentos de que necessitam a maioria dos alunos com paralisia cerebral? Será que os órgãos responsáveis pela educação em nosso país têm condições, por si só, de estruturar todas as escolas e provê-las de todos os recursos de que necessita o aluno com paralisia cerebral?

---

<sup>8</sup> “Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS, 1997, p. 2).

E se pensarmos com relação aos alunos com outros tipos de deficiências; será que todos eles, independentemente do tipo e gravidade de sua deficiência, estão tendo a qualidade do atendimento educacional que requerem?

Considerando tais questionamentos e admitindo que, no Brasil, há muito que se fazer, ainda, para se concretizar a educação inclusiva, principalmente no que se refere à educação do aluno com deficiência no contexto regular, faz sentido alguns autores buscarem chamar a atenção dos responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino, no contexto brasileiro, para que tenham muito cuidado com as posições radicais em relação à inclusão, no sistema de ensino comum de alunos com deficiência. Este alerta diz respeito, principalmente, aos casos graves, para que a inclusão não se torne uma utopia (GLAT, 1998b), ou mesmo, uma irresponsabilidade, ao se fechar serviços especializados sem antes produzir uma reestruturação adequada do sistema educacional (MENDES, 2002).

Muitos autores, também, têm se preocupado em sugerir, diante de suas experiências e visão educacional, alguns aspectos que julgam essenciais para uma mudança do ensino, na perspectiva da escola inclusiva.

Mazzotta (1993) destaca alguns pontos em relação à escola regular como favoráveis à não-segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de contemplar a maior diversidade possível das condições dos alunos: criar condições ambientais adequadas; prestar orientação e apoio aos profissionais da educação; proporcionar um currículo diversificado que atenda às necessidades dos alunos; adequar os critérios de avaliação e promoção; prover os recursos materiais e pedagógicos necessários; combater atitudes discriminatórias, entre todos os segmentos da comunidade escolar, e valorizar o profissional da educação especial no contexto da escola regular.

Marchesi e Martin (1995) destacam que, para efetivar a inclusão, faz-se necessário uma maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais completos, capacidade de adaptar currículo às necessidades específicas dos alunos, assim como uma maior provisão de recursos de todo o tipo.

Pires, J. e Pires, G. (1998), por sua vez, destacam: a necessidade da qualificação de recursos humanos, tanto das equipes de apoio especializado quanto de docentes, sendo esta última contemplada em nível de graduação e em nível de pós-graduação, visando novos modelos de atendimento frente à diversidade; a criação e a experimentação de situações no processo ensino-aprendizagem que favoreçam diferentes esferas do desenvolvimento dos alunos - afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor -; estruturação curricular com métodos, técnicas e recursos educativos; treinamento da escola para lidar com a estruturação e

organização curricular; a instrumentalização das escolas para o uso de novos recursos educativos.

Mrech (1998), por sua vez, situa que a escola inclusiva requer: sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de auto-ajuda na escola; mudança de papéis e responsabilidades dos professores e da equipe técnica da escola, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos alunos; estabelecimento de uma infraestrutura de serviços; parceria com os pais; ambientes educacionais flexíveis; estratégias educativas com base em pesquisas; estabelecimento de novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar; facilitação do acesso físico das pessoas com deficiência e continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica.

Além desses aspectos, Glat (1998b) também chama atenção para a necessidade de avaliação de projetos, programas e estratégias educacionais, de forma sistemática e científica, para que se possa reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas.

Em síntese, podemos dizer que a inclusão escolar não significa inserir apenas fisicamente o aluno com deficiência na escola regular ou apenas mudá-lo de endereço da escola especial para a escola regular. É preciso entender que a inclusão escolar é um processo em construção e que só poderá se concretizar se for feita com cautela, responsabilidade, planejamento e com participação da sociedade, principalmente, de forma articulada com os órgãos responsáveis pela educação nesse país.

Apesar de considerar que todos esses aspectos são relevantes e que devem ser tratados em conjunto, ao se pensar a escola numa perspectiva inclusiva, daremos ênfase à discussão em torno da formação continuada de professores, haja vista ser este o nosso objeto de estudo.

### **1.3 - Formação de professores para o atendimento ao aluno com deficiência**

Nossa concepção em torno da formação dos professores tem como princípios: que esta deve ser entendida como um continuum, de modo que os diferentes níveis de formação devem ser vistos como complementares e interdependentes e, não, como fases estanques e fragmentadas; que a articulação entre a formação inicial e a continuada é imprescindível para o desenvolvimento profissional do educador (GONZÁLEZ, 2002).

Diante desse posicionamento, situaremos algumas considerações acerca da formação inicial, tentando pontuar aspectos de ordem geral e da política educacional inclusiva instituída no contexto brasileiro, no que se refere à formação dos professores.

Historicamente, a educação do aluno com deficiência sempre esteve atrelada ao contexto da escola especial e à atuação do professor especialista, enquanto que a educação do aluno *normal* à escola regular e, portanto, ao professor do ensino comum. Essa tendência dualista reforçava, além da segregação, os preconceitos frente ao alunado com deficiência, contribuindo para o descaso e a irresponsabilidade do sistema de ensino e das instituições de ensino superior no que diz respeito à ausência e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001).

Nesta mesma linha de pensamento, Gotti (2001) relata que a presença de uma política educacional, paralela à educação regular, e voltada para o atendimento de alunos com deficiência, cujo lócus de ensino era exclusivamente a escola especial, gerou, entre outras conseqüências, uma inadequada formação de professores para lidar com esse alunado, tendo em vista que, na formação desses professores do ensino regular, estes alunos não eram considerados como sendo de sua responsabilidade. Esta autora acrescenta, ainda, que se evidencia, diante dessa nova realidade da educação inclusiva, a existência de um currículo nos cursos de formação de professores considerado inadequado, pois não dá conta de qualificá-los para o atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Nesse sentido, é consenso mundial que um dos desafios principais para implementação das políticas educacionais inclusivas, com vistas a garantir um ensino de qualidade e a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas diferenças, é a existência de uma política de formação de professores.

Buscando atender a essa orientação, a política de educação, no Brasil, vem firmando esse compromisso, através de documentos que norteiam a formação dos professores. Dentre estes merece destaque o Plano Nacional de Educação – PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), onde constatamos metas propostas pelo governo, que são direcionadas à formação inicial e continuada, entre as quais:

- generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais especiais para os professores em exercício na educação infantil e no

ensino fundamental, utilizando, inclusive, a TV Escola e outros programas de educação à distância \*\*<sup>9</sup> (Item 2);

- assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (Item 16);
- incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento as pessoas com necessidades especiais \*\* (Item 19);
- incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação \*\* (Item 20).

Apesar dos esforços induzidos pelo governo, através do PNE/MEC/2001, objetivando a capacitação dos professores, quer seja em nível de formação inicial ou em serviço para o atendimento ao aluno com deficiência na escola regular, constatamos, com base em Bueno (1999), Glat (1995, 1998b, 2000) e Goffredo (1992), que a falta de preparo dos professores para atuar pedagogicamente frente às diferenças do alunado ainda se constitui num dos principais aspectos evidenciados no tocante à educação inclusiva, no Brasil.

Uma observação importante, ainda no tocante ao PNE/MEC/2001, é que as metas direcionadas à formação dos professores na perspectiva atual da educação inclusiva, não são unilaterais, ou seja, não envolvem apenas o professor do ensino regular, mas, também, o professor do ensino especial.

Isto é pertinente, pois, se por um lado o despreparo dos professores para atuarem com alunos com deficiência no ensino regular é uma realidade, em estudo realizado sobre a formação de recursos humanos para a educação especial, Ferreira et al (2002, p. 255-256) apontam, a partir da análise de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas em alguns Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, no Brasil, a necessidade de ampliação da compreensão da realidade educacional brasileira por parte dos profissionais da educação especial, “uma vez que grande parte das dificuldades encontradas na formação e na prática reflete problemas que atingem a educação como um todo”.

---

<sup>9</sup> O Plano Nacional de Educação utiliza um sistema de asteriscos para definir as responsabilidades da União. Quando a meta é assinalada com dois asteriscos significa dizer que ela é de responsabilidade da União em associação com os Estados, municípios ou organizações da sociedade civil.

Contemplar as discussões da formação do educador especial, na atual política de inclusão, é imprescindível, pois

a figura do professor da educação especial é digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência dos professores da escola regular quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades daqueles alunos, além de não se sentirem preparados para essa tarefa (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 10).

Isto se torna ainda mais relevante se atentarmos para o que prevê a LDB/96, em seu artigo 59, nos incisos I e III, quando determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Isto implica que a formação de professores do ensino regular e da educação especial precisa ser revista e redimensionada, não de forma dicotomizada, mas no contexto da educação geral, mesmo reconhecendo que existem especificidades inerentes a cada uma dessas formações. Essas estão claramente explicitadas na Resolução do CNE / CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando estabelece, em seu Art. 18 (BRASIL, 2001), dois tipos de formação profissional, a saber:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: 1) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; 2) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de

conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; 3) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais; e 4) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa questão da formação de professores, quer seja generalista ou especialista, é bem mais ampla, pois, “se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características” (BUENO, 1999, p. 24).

Analisando essa colocação de Bueno (1999), parece-nos que o grande desafio acerca da formação de professores, no contexto da educação inclusiva, é a articulação desses conhecimentos e sua discussão no âmbito da educação geral.

No entanto, Omote (2003), em depoimento acerca do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em 2001, aponta-nos uma outra realidade, quando situa que

do conjunto de vinte seminários, somente um se refere à inclusão, justamente aquele que trata da formação do professor de educação especial. Sugere que é o professor de educação especial que precisa ser formado na perspectiva da inclusão. Na formação dos demais educadores, incluindo os professores de ensino comum, são tratadas questões de outra natureza, como a LDB, metodologias alternativas, interdisciplinaridade, gestão escolar e municipalização, avaliação e qualidade etc. Naturalmente, toda essa temática pode ser analisada e debatida na perspectiva da inclusão, mas possivelmente (ou certamente?) não o será (OMOTE, 2003, p. 154).

E manifesta, ainda, a seguinte inquietação:

é pouco provável que possamos compartilhar algumas das preocupações atuais dos profissionais da área da educação especial, trazidas neste seminário, com docentes e pesquisadores da área de educação em geral. Continuamos, assim, segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo (OMOTE, 2003, p. 153).

Esse relato revela de certa forma, o equívoco existente entre os educadores de uma maneira geral, demonstrando o desconhecimento acerca da proposta da política de educação inclusiva em vigor no Brasil. Dentre estes equívocos, Carvalho (2004) assinala como exemplo: supor que a proposta inclusiva é assunto específico da educação especial; que a proposta é dirigida, apenas, aos alunos com deficiência, com condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves; confundir inclusão com inserção; privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos, entre outros.

Consideramos, como equívocos, também, o falso entendimento de que, diante da política de inclusão escolar, os serviços especializados não existem mais e que os alunos com deficiência são de responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial.

Esta falta de entendimento, no contexto da educação geral, decorre, a nosso ver, de uma política de formação desarticulada dos diversos segmentos da educação envolvidos (Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Instituições Especializadas), dificultando não apenas a implementação da inclusão dos alunos com deficiência no sistema de ensino, mas o próprio processo de ensino-aprendizagem desses educandos nas classes regulares.

A opinião de Bueno (1999), no que tange à política de formação docente, é de que

estamos longe de alcançar níveis de qualidade mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, não por genérica falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades (BUENO, 1999, p. 156).

Mesmos diante dessa crítica, ações vêm sendo implementadas junto às universidades brasileiras na última década, pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, buscando implementar mudanças no que se refere

à formação dos educadores. Uma dessas ações diz respeito às recomendações efetuadas através da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, assinada pelo então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murillo de Avellar Hingel, visando a contribuir para o aprimoramento da formação de docentes e de outros profissionais que lidam com pessoas com necessidades especiais:

Art. 1º- Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º- Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos-políticos-educacionais da Normalização e Integração das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais nos Cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais Cursos superiores de acordo com suas especialidades.

Art. 3º- Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 20767).

Apesar dessa portaria ser datada de 1994, parece-nos que ainda não produziu, de modo efetivo, mudanças significativas nas instituições de ensino superior, inclusive no que diz respeito aos Cursos de Licenciaturas, sendo necessário lutar pelo seu pleno cumprimento.

Isto pode ser deduzido a partir de uma pesquisa realizada por Chacon (2001), em sua tese de Doutorado, ao analisar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais do Brasil, e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, cujo foco do estudo foi a resposta dada pelas referidas universidades à Portaria 1793/94. Este autor constatou que, das 33 universidades que participaram do estudo, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular (sendo 10 nos cursos de Pedagogia e 03 nos cursos de Psicologia). Essas alterações foram, possivelmente, decorrentes da recomendação da Portaria nº 1.793/94, o que representa uma quantidade de cursos relativamente baixa, o equivalente a apenas 22, 5% do total de cursos estudados.

Diante deste contexto, que aponta para o despreparo dos professores de uma maneira geral, em decorrência da falta de uma formação inicial, González (2002, p. 247) considera que, para mudar essa situação, é

necessário desenvolver processos de formação inicial, que sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e adquiram uma atitude reflexiva acerca de seu ensino. Será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. Uma educação, em suma, que seja intercultural.

Louro (1997), também acredita que seja necessária uma ampla reformulação nos currículos de Magistério, Pedagogia e demais licenciaturas, de um modo geral, visando, principalmente, à formação de professores conscientes acerca dos problemas relativos à educação especial no Brasil.

Fica evidenciado, portanto, que precisamos urgentemente rever a questão da formação inicial, como uma primeira etapa do desenvolvimento profissional que deve propiciar aos professores conhecimentos básicos e sólidos, articulados a uma prática consistente, que lhes garantam em seu exercício as competências mínimas necessárias para lidar com a diversidade, provendo ao seu alunado, independentemente de suas condições, um ensino de qualidade.

E com relação à formação dos professores que já estão nas escolas atuando com alunos com deficiência? O que nos diz a legislação e o que tem sido feito em prol dessa formação, visando favorecer o atendimento do professor ao aluno com deficiência na classe regular?

No caso de professores, que já se encontram em exercício sem os devidos conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais que seus alunos possam vir apresentar, é necessário que os órgãos responsáveis pela educação, nos diferentes setores do governo, de forma articulada, implementem políticas que favoreçam e priorizem a formação continuada<sup>10</sup>. Essas devem fundamentar-se na perspectiva de que a atualização dos professores constitui condição básica para o aprimoramento profissional e para o desenvolvimento de competências no desempenho de suas funções frente a esse alunado.

Com relação às bases legais, no Brasil, no que tange à formação continuada, alguns documentos têm se dedicado a tratar da questão, entre as quais podemos citar: a LDB/96, que define no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter programas de

---

<sup>10</sup> Em nosso trabalho iremos utilizar o termo formação continuada entendendo-a como um processo permanente de aprendizagem que pode ocorrer em níveis diferenciados quanto à natureza da formação durante toda a vida.

formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Estabelece, também, no inciso II, Art. 67, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu no Art. 5, que os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, como já vimos anteriormente, enfatiza - além dos itens já mencionados<sup>11</sup> - a necessidade de se criar programas articulados entre as Instituições Públicas de Ensino Superior e as Secretarias de Educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino.

No entanto, alguns estudiosos no contexto brasileiro têm visto com ressalvas essa política de formação continuada, na forma como vem sendo institucionalizada em nosso país.

Candau (2003), revisando a problemática da educação continuada no Brasil, nos últimos tempos, constata que esse tipo de formação tem sido pautado num modelo clássico, onde a universidade tem sido o lócus privilegiado para essa formação. Neste modelo de formação continuada a “ênfase é posta na *reciclagem* dos professores. Como o próprio nome indica *reciclar* significa *refazer o ciclo*, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 2003, p. 141)

Mizukami et al. (2002) assinalam que, ao longo dos últimos anos, vem-se questionando a oferta, pela universidade, de cursos de formação continuada de curta duração (30 a 180 horas), tendo em vista que, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva em sua prática.

Silva (2002), ao se referir à formação continuada dos professores, em especial à formação em serviço, que se dá na própria escola, coloca que o que se observa é a quase ausência de políticas e programas voltados para esta finalidade e que as experiências de formação continuada, desvinculadas do universo escolar, ou seja, fora do cotidiano da escola,

---

<sup>11</sup> Itens 2, 16, 19 e 20

como cursos, seminários e outras formas de *reciclagem*, têm suscitado muito mais insatisfação do que propriamente mudanças positivas na prática pedagógica.

Além desses agravantes, é preciso, também, que os professores se dêem conta da importância da formação continuada, percebendo que seus conhecimentos não se esgotam na graduação e, muito menos, nos cursos de pós-graduação, de modo que busquem uma contínua atualização, uma vez que “a atividade de ensinar é de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula” (MANTOAN, 1997 b, p. 120).

É importante, neste momento, que os professores também se dêem conta de que não é preciso uma nova formação para poder ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas de ajuda para *re-significar* a sua prática pedagógica, dando um novo sentido ao seu papel de educador e ao ensino por ele transmitido. Assim, “é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência” (AINSCOW, 1997, p. 20).

Para tanto, faz-se necessário que o professor se sinta estimulado a rever a sua prática pedagógica, o que nem sempre é possível devido à ausência de recursos humanos capacitados e de um projeto político-pedagógico que tenha como eixo norteador de suas ações uma escola para todos. Neste momento, as escolas devem lançar mão das parcerias e apoios com instituições, visando favorecer os caminhos para essa nova prática pedagógica.

## **CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Situamos, neste capítulo, algumas considerações gerais acerca da deficiência física e sobre a história da educação voltada para pessoas com esse tipo de deficiência no Brasil, buscando pontuar, nas diferentes épocas das sociedades, a atenção educacional que foi dado a esse segmento da população. Resgatar a história da educação dessas pessoas nos permitiu entender o lugar que ocupa a educação inclusiva, à luz do paradigma da inclusão social, no contexto atual.

### **2.1 - Considerações gerais acerca da deficiência física**

Segundo as *Adaptações Curriculares em Ação – Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades de alunos com deficiência física/neuromotora*, deficiência física é conceituada como

uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, más-formações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2002, p. 31).

Além dos aspectos referidos acima, Wolf et al. (1990) destacam, ainda, que a deficiência física se refere, também, a comprometimentos que interferem na aprendizagem e adaptação do indivíduo, prejudicando sua socialização em função da perda ou redução de sua mobilidade.

De acordo com esses autores, as deficiências físicas são classificadas em: a) desordens do Sistema Nervoso Central<sup>12</sup> - SNC, das quais fazem parte a paralisia cerebral, epilepsia<sup>13</sup>,

---

<sup>12</sup> Corresponde a um conjunto de órgãos, compreendendo o encéfalo (formado pelo cérebro, o cerebelo, a ponte ou protuberância anular e a medula oblonga) e a medula espinhal, protegidos pela caixa craniana e coluna vertebral, pelas meninges e líquido cefalorraquidiano (REY, 2003, p. 823).

espinha bífida<sup>14</sup>, lesões medulares<sup>15</sup>, entre outras; b) deficiências esqueléticas e musculares, tais como: as distrofias musculares<sup>16</sup>, artrite<sup>17</sup>, amputações congênitas<sup>18</sup> e adquiridas<sup>19</sup>.

Esses autores ressaltam, ainda, alguns fatores que podem influenciar diretamente no desenvolvimento funcional e social dos indivíduos com deficiência física, como por exemplo, a idade da ocorrência, o grau de limitação, a visibilidade da deficiência, suporte familiar e social, as atitudes dos outros frente à deficiência, as barreiras arquitetônicas e de transporte.

Levando em consideração nossa temática de estudo, iremos enfatizar a deficiência física, decorrente de lesão do SNC, e, mais especificamente, a paralisia cerebral, que será descrita, posteriormente, no Capítulo 3.

## 2.2 - Revisitando a história da Educação Especial

A história da educação voltada para as pessoas com deficiência, gradualmente, tem se modificado ao longo do desenvolvimento das sociedades.

No período da Antiguidade, poucos são os registros acerca da pessoa com deficiência (CASARIN, 1997). Algumas referências existem com relação à civilização greco-romana, na qual as crianças que nasciam ou adquiriam alguma deficiência (ou seja, crianças consideradas aleijadas, cegas, surdas, coxas, paralíticas), eram simplesmente rejeitadas. Era comum a prática da marginalização ou o extermínio pela exposição, que se constituía no abandono das crianças em ambientes agrestes e perigosos, cuja morte dava-se por inanição ou por ataque de animais ferozes (BIANCHETTI, 1998).

---

<sup>13</sup> Constitui-se num grupo de síndromes ou transtornos nervosos crônicos, caracterizados por paroxismos ocasionais de descargas excessivas dos neurônios cerebrais que geram crises intermitentes com manifestações clínicas múltiplas, tais como: ausências, perda de consciência, fenômenos motores anormais, convulsões, perturbações sensoriais ou psíquicas (ibid., 2003, p. 315).

<sup>14</sup> Consiste numa malformação congênita da coluna vertebral, caracterizada por uma fenda que resulta do não fechamento dos arcos vertebrais, na região lombo-sacra (ibid., 2003, p. 332).

<sup>15</sup> Condição neurológica, caracterizada por alteração da motricidade, sensibilidade e distúrbios neurovegetativos, localizadas abaixo da lesão (GREVE, ARES, 1999).

<sup>16</sup> Grupo de doenças autossômicas recessivas que se apresentam com hipotonia muscular por ocasião do nascimento, evoluindo em seguida com debilidade geral e atrofia muscular. Em alguns casos, a evolução é rápida, com morte dentro do primeiro ano; em outros o quadro é estacionário, havendo também os que apresentam envolvimento do SNC (REY, 2003, p. 262).

<sup>17</sup> Inflamação de uma articulação. Ela pode ser aguda ou crônica, consecutiva a traumatismo ou devido a processo patológico, infeccioso ou não (ibid., 2003, p. 86).

<sup>18</sup> Amputação de uma parte do feto causada por uma brida amniótica constritora (ibid., 2003, p. 49).

<sup>19</sup> Ablação cirúrgica de um membro ou segmento de membro (ibid., 2003, p. 49).

Essa prática, segundo Amaral (1994), não se constituía numa violação moral, por se enquadrar na ética social vigente, uma vez que os indivíduos com deficiência eram vistos como uma expressão da ira dos deuses e como seres improdutivos, uma vez que não atendiam às condições básicas para atuar como guerreiros. Tal aspecto era fundamental, por exemplo, na sociedade espartana, uma vez que a guerra se destacava como prioridade na busca da conquista, do acúmulo de riquezas e de quantidade de escravos. Portanto, para vencê-la, tinha-se como princípio básico de valorização a perfeição do corpo, a estética e a força humana (BIANCHETTI, 1998).

Para Pessotti (1984, p. 3), tais procedimentos legitimavam o hábito da eliminação, que consistia numa “[...] prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia”.

Essa fase é marcada por uma total descrença nas possibilidades das pessoas com deficiência, as mesmas não eram sequer percebidas como dignas de viver.

Passado essa fase de total descrença frente às pessoas com deficiência, na Antiguidade, Aranha (2000) aponta três tipos de paradigmas que podem caracterizar a relação da sociedade com essa parcela da população: o Paradigma da Institucionalização, o de Serviços e o de Suportes.

O Paradigma da Institucionalização constituiu-se nas primeiras práticas sociais formais de atenção às pessoas com deficiência. Segundo Aranha (2000), essa fase se fundamentava na crença de que essas pessoas seriam mais bem cuidadas e protegidas se fossem confinadas em ambientes segregados, tais como, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos e escolas especiais construídos totalmente à parte da sociedade.

Segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Pessotti (1984), as primeiras informações sobre a atenção educacional das pessoas com deficiência, no Brasil, remontam à época do Império. Seguindo o ideário e o modelo de institucionalização ainda vigente na Europa foram criadas as primeiras instituições totais<sup>20</sup> para a educação de pessoas: cegas, que foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que atualmente se denomina de Instituto Benjamin Constant; e surdas, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro - RJ.

---

<sup>20</sup> Goffman (1962) apud Aranha (2000) descrevia a Instituição Total como um lugar de residência e trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada.

No entanto, de acordo com dados do Ministério da Educação / Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, datados de 1974, levantados por Manzini (1999), em relação às escolas oficialmente catalogadas como prestadoras de serviços na área da deficiência física, antes mesmo da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), ou seja, ainda no período *Brasil-Colônia*, surgiu em 1600, junto à instituição particular da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, uma classe para o ensino da pessoa com deficiência física no Brasil.

O paradigma da institucionalização permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até meados da década de 50, do século XX. Nessa década, o número de escolas que atendiam às pessoas com deficiência física, no Brasil, já totalizavam 21, sendo 16 delas no Estado do Rio de Janeiro (Quadro 1).

Para Manzini (1999), apesar de ter sido em São Paulo o início do atendimento educacional às pessoas com deficiência física, é no Estado do Rio de Janeiro que as escolas se proliferaram, talvez pelo fato de que o Distrito Federal estava sediado na Guanabara, vizinho ao Estado do Rio de Janeiro, concentrando o poder político e econômico daquela época, e podendo, então, dispor de maior facilidade de recursos para serem aplicados em educação.

<b>Data da Fundação</b>	<b>Nome da Entidade</b>
1600	Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo – SP.
1887	Escola México – RJ.
1898	Ginásio Estadual Orsina da Fonseca – RJ.
1905	Escola Rodrigues Alves – RJ. Escola Tiradentes – RJ.
1906	Escola José Pedro Varela – RJ.
1908	Escola Deodoro – RJ.
1930	Escola Estados Unidos – RJ.
1935	Escola Pedro Ernesto – RJ.
1942	Clínica Psicológica SEDES SAPIENTIAE – SP. Escola Vicente Licínio Cardo – RJ.
1943	Lar Escola São Francisco – SP.
1944	Escola Estadual Laura Queiroz de 1º Grau – MG. Escola Canadá – RJ. Escola Martin Luther King – RJ. Escola Azevedo Sodré – RJ.
1945	Escola Cuba – RJ.
1949	Escola Nossa Senhora de Lourdes – SP.
1950	Classe Hospitalar de Deficientes Físicos do Hospital Estadual Jesús – RJ. Escola Jopão Korke – RJ, Escola Joaquim Nabuco – RJ. Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – SP.

Quadro 1 – Relação de escolas oficialmente catalogadas como prestadoras de serviços na área de deficiência física, no período de 1600 a 1950.

Fonte: MEC/CENESP (1974), apud MANZINI (1999, p. 15).

Mazzotta (1999) considera, ainda hoje, dentre essas escolas, como centros de referência no atendimento ao aluno com deficiência física, o Lar-Escola São Francisco - entidade particular que possui uma escola especial que mantém convênio com a Secretaria de Educação do Estado, cuja equipe de professores assegura atendimento às crianças conveniadas e a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD<sup>21</sup>, que, entre suas principais finalidades, propôs-se, desde o início, a assegurar às crianças com deficiência física escolarização primária, à semelhança do que ocorria com a criança normal.

No primeiro Centro de Reabilitação, criado pela AACD, foram organizadas as primeiras classes para crianças com deficiência física, freqüentadas naquela época por uma média de 40 a 50 crianças, internas e externas. Essas recebiam atendimento terapêutico e educacional nas classes de ensino primário e do jardim de infância.

As crianças e adolescentes que freqüentavam as classes da AACD apresentavam paralisia cerebral, paralisia infantil, amputação traumática e congênita, distrofias musculares, entre outras deficiências.

Atualmente, a AACD, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado, atende a alunos com deficiência física de duas escolas estaduais, com unidades de classes especiais assim como também mantém convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo, oferecendo atendimento terapêutico a alunos de uma escola municipal.

Na cidade do Rio de Janeiro destacou-se, também, nessa área, a ação da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR. Fundada em 5 de agosto de 1954, esta instituição voltava-se para a educação e reabilitação de pessoas com deficiência física, possuindo classes especiais, centro de reabilitação e uma escola para formação de fisioterapeutas, em nível universitário (LEMOS, 1981).

No Nordeste do Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, e, especificamente, na cidade de Natal, local de nossa pesquisa, uma das instituições filantrópicas pioneiras no atendimento educacional às pessoas com deficiência e, dentre estas, as que apresentam deficiência física, foi a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, fundada em 1955. Seu principal objetivo, era a educação, socialização e profissionalização da pessoa com deficiência. Dentre suas atividades, incluía-se a escolaridade de 1ª a 4ª série, atendimento individual (nas áreas de fisioterapia, psicomotricidade, fonoaudiologia, odontologia e clínica

---

<sup>21</sup> A Associação de Assistência à Criança Defeituosa teve o termo “Defeituoso” substituído por “Deficiente” no ano de 2000 quando completou 50 anos, por solicitação das próprias crianças (ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE, 2000).

médica) e iniciação profissional em oficinas pedagógicas, como sapataria, pintura, marcenaria, corte-e-costura (MADER, 1996).

De 1955 a 1960 proliferam as escolas especializadas voltadas para o atendimento do aluno com deficiência física no Brasil, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais (MANZINI, 1999).

Na década de 60, a educação especial passou a se configurar, no sistema educacional brasileiro, através da Lei Federal 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei destacava, no Art. 88, que a educação de excepcionais<sup>22</sup> devia, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (MAZZOTTA, 1999). Poucos avanços, porém, ocorreram no país, nessa área educacional.

Nesta mesma década, na maioria dos países ocidentais, uma confluência de aspectos marcou um processo geral de reflexão e crítica, com relação ao paradigma da institucionalização, destacando-se entre outros: a inadequação e ineficiência das instituições na preparação e recuperação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade e uma discussão acerca dos direitos humanos, com ênfase nos direitos das minorias. Diante disso, novas idéias começam a surgir no cenário social, na busca de novas práticas de atenção à pessoa com deficiência. Nesse momento, instaurou-se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (ARANHA, 2000).

Em fins da década de 60 e, principalmente, na década de 70, ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional brasileiro, levando-se em consideração essa nova perspectiva de atenção voltada para a pessoa com deficiência. Essa começa a ter acesso à escola regular e o lema de ordem é a integração escolar.

Nesse contexto, um marco importante no Brasil foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, com a finalidade de “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1999, p. 55).

Concomitantemente a esse acontecimento, e com base na filosofia da integração social, ocorreu a criação de Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de

---

<sup>22</sup> Termo utilizado no passado para designar “os alunos que diferem acentuadamente da média normal em características físicas e psicológicas; que não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável e que necessitam, por conseguinte, de educação especial ou, em alguns casos da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir um nível compatível com suas respectivas aptidões” (DUNN, 1971, p. 2).

Educação e a implantação e/ou expansão do atendimento educacional ao aluno com deficiência nos sistemas educacionais governamentais (BUENO, 1993; FERREIRA, 1992).

Segundo Mazzota (1982, p. 46), esse sistema foi “planejado para favorecer a movimentação do aluno de um recurso para outro, de acordo com as mudanças ocorridas em suas condições”.

Percebe-se, nessa fase, o predomínio do paradigma de serviços (ARANHA, 2000), com base no entendimento de que pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para assumirem seus papéis na sociedade.

Assim, a integração social foi caracterizada por medidas de educação e reabilitação, entre outras, que procuravam ajustar as pessoas com deficiência à sociedade, partindo da premissa de que, se devidamente preparadas, poderiam fazer parte da sociedade em todos os seus setores. Essa visão, baseada no modelo médico da deficiência<sup>23</sup>, deu origem a práticas sociais voltadas, quase que exclusivamente, para o objetivo de melhorar essas pessoas, deixando-as mais aceitáveis e mais aptas a se adaptarem à sociedade (SASSAKI, 1997). Portanto, nesse modelo organizacional, que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos é que deveriam adaptar-se às exigências da escola.

Com base nessa filosofia, podemos afirmar que muitos alunos com deficiência física sequer tiveram a possibilidade de ter garantido a sua acessibilidade à escola, bem como a um ensino de qualidade, que atendesse às suas necessidades educacionais especiais, no contexto escolar, pois eles eram tidos como responsáveis diretos pelo seu sucesso na escola. Cabia a ele vencer as barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, caso contrário seria tido como fracassado e, portanto, excluído do sistema.

Várias foram as críticas empreendidas a esse processo, pois se observou que o sistema educativo se mantinha inalterado e o aluno se constituía no único responsável por seus êxitos e fracassos, como se a causa da dificuldade de aprendizagem que apresentava estivesse somente nele, sem que a escola tivesse qualquer responsabilidade sobre isso.

A partir da década de 80 e, principalmente da década de 90, em função de toda essa insatisfação em relação às modalidades de atendimento até então ofertadas na Educação Especial, como também pelo fato de não oferecerem respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais, avança-se no entendimento acerca dessa questão.

---

<sup>23</sup> Por modelo médico da deficiência entende-se o modelo centrado na doença, na incapacidade. Segundo Fletche (1996, p. 7), tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

Discussões ocorrem, em várias partes do mundo, em torno da democratização da sociedade, da garantia de direitos humanos e de oportunidades para todos, com base em princípios igualitários, cujo compromisso social transcende o caráter assistencialista e se traduz na efetivação de propostas que viabilizem o exercício da cidadania a todos os membros da comunidade.

Nesse contexto, surge a filosofia da inclusão social que, diferentemente da defendida pela integração, baseia-se no modelo social de deficiência. Neste modelo, a sociedade é que tem que se modificar para se tornar capaz de acolher a todas as pessoas, que, uma vez incluídas nessa sociedade em transformação, poderão ser atendidas em suas necessidades, sejam estas comuns ou especiais. Cabe à sociedade, portanto, eliminar todas as barreiras físicas, pragmáticas e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997).

Mader (1997, p. 47), por sua vez, ressalta que a inclusão social é

[...] o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos [...] uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Aranha (2000) caracteriza essa fase como o Paradigma de Suportes, enfatizando a diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como o pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem.

Considerando que, nesse contexto da inclusão escolar a maioria dos professores estará, pela primeira vez, diante de um aluno com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, que não possuem uma formação adequada para lidar com esse aluno e que as necessidades educacionais desse aluno com deficiência só serão atendidas se conhecidas em suas singularidades, achamos fundamental introduzir noções e conceitos atualizados relativos

à paralisia cerebral, por acreditarmos que tais informações científicas podem ajudá-los a ressignificar o seu saber e seu fazer pedagógico junto a esses alunos.

## **CAPÍTULO 3 - O EDUCANDO COM PARALISIA CEREBRAL**

Considerando que, dentro da atual política educacional instituída no Brasil, a inserção do aluno com deficiência na escola regular vem, gradativamente, se tornando uma realidade e que a maioria dos professores não possuem informações suficientes sobre a educação do aluno com paralisia cerebral, o presente capítulo tem como finalidade introduzir conceitos e noções gerais sobre a paralisia cerebral e sobre os aspectos pedagógicos relacionados a esse tipo de deficiência física, com vistas a favorecer uma maior compreensão das necessidades educacionais especiais apresentadas por esses alunos. Ao mesmo tempo, situamos algumas experiências de estudo realizadas no Brasil, nessa área, apontando aspectos que devem ser considerados diante da inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral no contexto da escola regular.

### **3.1 Sobre a condição da paralisia cerebral**

Para Muñoz, Blasco e Suarez (1997), o termo paralisia cerebral é referido como sendo um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora (Figura 1), cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou após o parto. É uma perturbação complexa, que compreende ou não, várias alterações, a saber: déficits sensoriais, dificuldades de aprendizagem, alteração da percepção, déficit intelectual e problemas emocionais.

Na pessoa com essa condição percebe-se, como dificuldades típicas, as seguintes características: alterações no desempenho motor ao andar, ao usar as mãos para comer, ao escrever, ao se equilibrar, ao falar ou qualquer outra atividade que exija controle do corpo e coordenação motora adequada. Além dessas dificuldades motoras, podem estar associadas ainda dificuldades para ver, ouvir, perceber as formas e texturas dos objetos com as mãos, assim como estar afetado às noções de direita, de esquerda, de distância, de espaço, etc (GODÓI, GALASSO, MIOSSO, 2004).

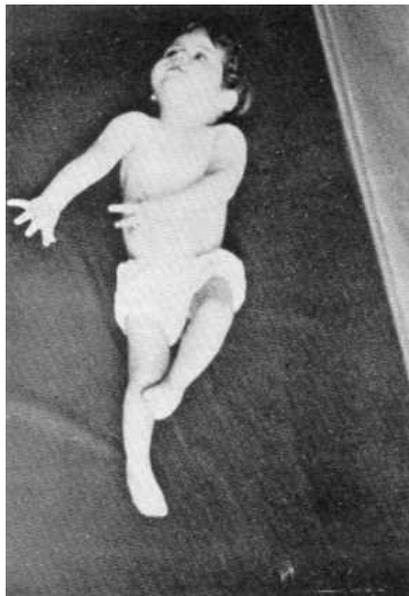


Figura 1: Criança com paralisia cerebral  
Fonte: Bobath (1989, p. 104)

Sua incidência, nos países desenvolvidos, considerando todos os níveis de comprometimento possíveis, pode estar na ordem de 7 casos em cada mil crianças nascidas vivas (7:1000).

No Brasil, é difícil realizar essa estimativa, porém esses valores podem até ser bem maiores, considerando que nos países em desenvolvimento a precariedade da nutrição materna e infantil e, em particular, os cuidados dispensados à gestante e ao recém-nascido, associados à má qualidade do atendimento no sistema de saúde, são condições que favorecem a ocorrência de problemas crônicos como a paralisia cerebral (FERRARETTO, SOUZA, 1998).

Um fato importante a ser considerado nas crianças com paralisia cerebral

é que o desenvolvimento neurológico inicia-se na concepção e que o processo de mielinização do sistema nervoso central começa no período fetal e continua até a vida adulta, apesar de estar quase completo nos dois primeiros anos pós-natais, quando ocorre aproximadamente 80% deste processo [...]. As conseqüências de uma lesão no cérebro em desenvolvimento, que ocorra no período inicial de mielinização, podem constituir-se em diferentes tipos de alterações no movimento. O momento e a forma de ocorrência da lesão cerebral repercutem no desenvolvimento posterior da criança (BRAGA, 1995, p. 9).

Esse entendimento é fundamental, pois, até algum tempo atrás, acreditava-se que esse processo de mielinização estava pronto por ocasião do nascimento da criança, conferindo-se ao SNC um caráter imutável. Assim, diante da ocorrência de uma lesão cerebral, esta não sofreria modificações. No entanto, na atualidade, com os avanços científicos e com o aprofundamento das neurociências, sabe-se que, quando a criança nasce, o SNC ainda não está completamente desenvolvido e que a relação com o meio, no decorrer de sua maturação, influencia esse desenvolvimento. A essa capacidade de modificação, que proporciona tanto a aprendizagem como a recuperação após uma lesão neurológica, denomina-se plasticidade neural.

É sob essa perspectiva que os profissionais que lidam com a criança com paralisia cerebral devem priorizar a sua atuação o mais precoce possível frente à reabilitação e ao atendimento educacional, buscando favorecer a estimulação do potencial e o desenvolvimento integral da criança.

A utilização científica do termo paralisia cerebral data do século XIX, quando Little publicou, em 1843 e 1862, os primeiros trabalhos sobre um tipo específico de paralisia cerebral, a diplegia espástica, relacionando-a à ocorrência de anóxia perinatal, resultando posteriormente numa monografia intitulada *Sobre a influência do parto anormal, partos difíceis, nascimento prematuro e asfixia neonatal nas condições mentais e físicas da criança, especialmente em relação às deformidades*. Chamou, assim, a atenção para essa deformidade e para sua possível relação com fatores associados à gestação e ao período perinatal. Por esse fato esta forma de paralisia cerebral é conhecida, até hoje, como doença de Little. Ainda nesse mesmo século, mais precisamente em 1893, Sigmund Freud publicou o texto “Paralisia Cerebral Infantil”, chamando a atenção para a importância dos distúrbios associados aos prejuízos motores na paralisia cerebral (SCHWARTZMAN, 1993).

A etiologia da paralisia cerebral contempla um número diversificado de causas, podendo surgir nas fases pré, peri ou pós-natal. Vários autores, entre eles Muñoz; Blasco; Suárez (1997) e Basil (2004), classificam essa etiologia segundo os fatores de risco que podem estar presentes, de forma isolada ou associada, nas diferentes fases. Embora não seja nosso intuito aprofundar a questão nesse aspecto, citaremos – de forma breve – alguns desses fatores.

Na fase pré-natal, os fatores de risco mais frequentes são as doenças infecciosas da mãe, principalmente, a rubéola<sup>24</sup> e a toxoplasmose<sup>25</sup>.

Os fatores de risco de maior evidência na fase peri-natal, caracterizam-se por complicações durante o parto (particularmente, a anóxia cerebral<sup>26</sup>), prematuridade<sup>27</sup> e asfixia<sup>28</sup> por obstrução do cordão umbilical.

Na fase pós-natal, se destacam, principalmente, as infecções do SNC, como por exemplo, as encefalites<sup>29</sup> e meningites<sup>30</sup> e os traumatismos cranioencefálico<sup>31</sup> por acidentes graves.

A paralisia cerebral apresenta diferentes formas de manifestação e pode ser classificada, levando-se em consideração três aspectos:

- a) O tipo de alteração do movimento, que diz respeito à qualidade do tônus muscular presente – neste caso, as formas mais comuns são:

*Espástica* - é o tipo de paralisia cerebral mais frequente na população. Ocorre como consequência de uma lesão no sistema piramidal<sup>32</sup>, caracterizando-se pelo aumento pronunciado do tônus muscular<sup>33</sup> (hipertonia), diminuição de força muscular (paresia) e exacerbação da atividade reflexa (hiperreflexia). A função do sistema piramidal está relacionada com a realização dos movimentos voluntários, de modo que uma lesão nessa área vai resultar na presença da espasticidade, interferindo na execução do movimento desejado (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997).

<sup>24</sup> Infecção aguda, que ataca principalmente crianças e adultos jovens, causada pelo Rubivirus rubella. Esse vírus é exclusivamente humano, propagando-se por via aérea ou por via placentária (REY, 2003, p. 788).

<sup>25</sup> Infecção ou doença que pode ser adquirida ou congênita, causada por *Toxoplasma gondii*, uma espécie de protozoário. É através da ingestão de carne crua ou mal cozida de animais parasitados que se dá habitualmente a infecção, mas ela pode ser contraída também por crianças que brincam em tanques de areia ou lugares onde os gatos enterram suas fezes ricas em cistos do parasito (id., 2003, p. 870).

<sup>26</sup> Termo que significa ausência de oxigênio, mas corresponde praticamente à insuficiência de oxigenação dos tecidos (em geral localizada), ou seja, à hipoxia devida à reduzida oxigenação do sangue ou a interrupção da circulação local (id., 2003, p. 64).

<sup>27</sup> Nascimento de uma criança antes da gestação ter chegado a termo (id., 2003, p. 721).

<sup>28</sup> Desordem respiratória caracterizada por deficiência de oxigênio (hipoxemia) e excesso de CO<sub>2</sub> (hipercapnia), no sangue. Ela pode resultar da obstrução das vias aéreas, assim como da reutilização do gás expirado em ambiente confinado e sem arejamento (id., 2003, p. 88).

<sup>29</sup> Termo geral para qualquer inflamação localizada no encéfalo (id., 2003, p. 297).

<sup>30</sup> Denominação geral para qualquer inflamação das meninges, isto é, das membranas que envolvem o cérebro ou a medula (ibid., 2003, p. 573).

<sup>31</sup> São aqueles decorrentes de traumatismos na cabeça. Em sua maioria, resultam de acidentes com veículos motorizados, esportes, lesões relacionadas com recreação ou violência (id., 2003, p. 883).

<sup>32</sup> São lesões que prejudicam a execução das ordens relativas à atividade motora dirigida a um objetivo - movimento voluntário (BRAGA, 1995, p. 133-134).

<sup>33</sup> Estado de contração parcial característico do sistema muscular e mantido, ao menos em parte, pelo bombardeio contínuo dos músculos por impulsos motores de origem reflexa (REY, 2003, p. 867).

O grau de severidade da espasticidade presente na criança com paralisia cerebral pode interferir de forma variada: desde uma leve dificuldade, até uma dificuldade máxima para movimentar-se em qualquer posição (Figura 2). O aumento da espasticidade, impedindo ou tornando o movimento lento, pode ocorrer em resposta a certos estímulos, como ao esforço ou a emoção (medo ou ansiedade), por exemplo, quando se surpreende com um ruído repentino, ou uma ameaça, quando lhe perguntam algo difícil (BASIL, 2004). O esforço excessivo, necessário para a realização de um movimento diante da espasticidade, associado ao receio de uma possível queda, é uma das causas que contribuem para uma personalidade retraída, muitas vezes passiva e pouco motivada para a exploração do meio envolvente (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997).



Figura 2: Criança com paralisia cerebral espástica andando com ajuda  
Fonte: Bobath (1989, p. 44).

*Atetósica* - a paralisia cerebral do tipo atetósica (Figura 3) é resultante da lesão do sistema extrapiramidal<sup>34</sup>, o qual se origina no córtex cerebral e cerebelar, é responsável pelos movimentos automáticos, regulação do tônus e da postura. Lesões nesse sistema se caracterizam pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários, os quais são do tipo espasmódico e incontrolado, podendo ser localizados apenas nas extremidades ou em todo o corpo, atingindo membros, cabeça, face e os músculos envolvidos com a fonação, respiração e deglutição.

---

<sup>34</sup> São lesões que afetam vias responsáveis pela manutenção da postura e por movimentos reflexos e automáticos (BRAGA, 1995, p. 133-134).



Figura 3: Criança com paralisia cerebral atetósica.  
Fonte: Bobath (1989, p. 93).

A criança com esse tipo de paralisia cerebral apresenta movimentos desajeitados e incontroláveis, de modo que, frequentemente, tenta limitar essa agitação, que interfere na ação do movimento voluntário, contraindo os músculos, conferindo-lhe uma postura perturbadora semelhante à criança com paralisia cerebral espástica.

Na paralisia cerebral atetósica é frequente a instabilidade e a flutuação do tônus postural. Durante o repouso, sonolência, febre e determinadas posturas, os movimentos atetósicos podem ser diminuídos, e, ao contrário, pode aumentar em situações de insegurança, emoção, assim como na posição de pé (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997; BASIL, 2004).

*Atáxica* - a paralisia cerebral atáxica surge em função de uma lesão do sistema cerebelar, o qual é responsável pela regulação e execução dos movimentos voluntários, bem como pela manutenção das posturas com exatidão, resultantes de uma ação harmônica entre as ações musculares, que permitem a realização dos atos motores coordenados.

A criança com esse tipo de paralisia cerebral apresenta tanto o equilíbrio, quanto a precisão dos movimentos alterados, observando-se dificuldade para medir a força, a distância e a direção dos movimentos, que costumam ser lentos e sem coordenação, podendo apresentar tremor intencional. Outra característica presente é a existência de um baixo tônus postural, que favorece a instabilidade de tronco durante a marcha e a desorientação espacial, resultando em insegurança durante o ato de caminhar e quedas frequentes (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997; BASIL, 2004; SCHWARTZMAN, 1993).

*Mista* - essa condição se evidencia quando a criança com paralisia cerebral apresenta quadros motores associados, resultantes de lesões piramidais e extrapiramidais. Frequentemente, podemos encontrar crianças com paralisia cerebral espástica associada à atetose ou a quadros atáxicos (SCHWARTZMAN, 1993; BRAGA, 1995).

b) A topografia corporal, que traduz a localização das partes do corpo afetadas.

Na criança com paralisia cerebral diferentes formas de comprometimento corporal podem estar presentes, dependendo da área cerebral afetada, tais como: quadriplegia/tetraplegia - quando os quatro membros estão igualmente comprometidos; diplegia - os quatro membros estão comprometidos, no entanto, os membros superiores apresentam melhor função do que os membros inferiores; hemiplegia - quando apenas um lado do corpo é acometido; triplegia – envolvimento de três membros; monoplegia – quando há um membro predominantemente comprometido (BRAGA, 1995).

c) A severidade do comprometimento motor

Este pode ser classificado em: leve, moderado e grave, variando desde discretos distúrbios do movimento até a falta de controle muscular, afetando profundamente a realização do movimento ou tornando-o praticamente impossível (BASIL, 2004; SHEPHERD, 1996).

Além das desordens motoras presentes na paralisia cerebral, podemos encontrar vários transtornos associados, tais como epilepsia (BLECK, NAGEL, 1982), deficiência auditiva, alterações visuais (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997); bexiga neurogênica<sup>35</sup>, distúrbios dentários (ROSSI, 1999), distúrbios de comportamento, sensoperceptivos e retardo mental (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997; BRAGA, 1995).

Das crianças com paralisia cerebral, 25% a 45% apresentam algum tipo de manifestação epiléptica, que tem início em geral por volta dos dois primeiros anos de vida. A presença de crises epilépticas é, comumente, relacionada com o mau prognóstico para o desenvolvimento intelectual da criança com paralisia cerebral. Essas crises são mais

---

<sup>35</sup> Termo geral para qualquer disfunção da bexiga urinária devido à lesão do Sistema Nervoso Central ou Periférico. Pode tratar-se de disfunção do músculo detrusor, do colo da bexiga ou do esfíncter externo (REY, 2003, p. 110).

freqüentes nas formas espásticas e menos comuns nas formas extra-piramidais (SCHWARTZMAN, 1993; BLECK, NAGEL, 1982).

Os problemas auditivos são mais freqüentes quando a etiologia da paralisia cerebral está associada à toxoplasmose ou rubéola congênita, à icterícia neonatal<sup>36</sup> e à incompatibilidade sanguínea (BRAGA, 1995). A avaliação, diagnóstico e intervenção devem ser feitas o mais precoce possível, principalmente em casos importantes de atraso da linguagem, que não é explicado por deficiência cognitiva, haja vista repercutir negativamente na aprendizagem da criança (MUÑOZ, BLASCO, SUAREZ, 1997). A surdez é relativamente freqüente na pessoa com paralisia cerebral atetósica (BLECK, NAGEL, 1982).

A incidência dos transtornos visuais é grande na população com paralisia cerebral, variando entre estrabismo<sup>37</sup>, nistagmo<sup>38</sup>, atrofia ótica<sup>39</sup>, hemianopsia<sup>40</sup>, fixação imperfeita, defeitos visuais perceptivos, entre outros. De um modo geral, esses transtornos vão afetar grandemente a percepção visual e/ou viso-motora, relacionando-se diretamente com déficits de coordenação motora (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997; GUSMAN, 1995).

Os problemas perceptivos estão diretamente relacionados aos problemas sensoriais e motores, o que se deve às dificuldades geralmente presentes na primeira etapa de desenvolvimento (sensório-motora) da criança com paralisia cerebral, tendo em vista a pobreza de manipulação, coordenação e exploração do meio, o que irá repercutir diretamente na elaboração dos seus esquemas perceptivos, tais como esquema corporal, orientação e estruturação espaço temporal e lateralidade (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997; BRAGA, 1995).

Quanto aos achados de alterações cognitivas nas crianças com paralisia cerebral, Schwartzman (1993) verificou que, na paralisia cerebral espástica hemiplégica e diplégica, a presença de retardo mental tem tido uma incidência significativa, correlacionando-se com a extensão da lesão. Nas formas extrapiramidais pode ser encontrada em cerca de 50% dos casos, sendo comum também na paralisia cerebral atáxica.

---

<sup>36</sup> Coloração amarelada da pele, de intensidade variável, que aparece em 50% dos recém-nascidos no 2º ou 3º dias e desaparece em menos de duas semanas. Pode ser devido a grande distribuição de hemácias, após o nascimento, ou a imaturidade hepática (em geral transitória) para eliminação da bilirrubina (deficiência de proteína). Em geral não requer tratamento, mas nos casos com mais de 15-20 mg / ml de soro, é preciso intervir (REY, 2003, p. 475).

<sup>37</sup> Defeito de convergência dos eixos oculares (id., 2003, p. 344).

<sup>38</sup> Movimento tipicamente involuntário, rítmico e rápido do globo ocular, que pode ser horizontal, vertical, rotatório ou misto (id., 2003, p. 629).

<sup>39</sup> Atrofia do Nervo óptico (id., 2003, p. 96).

<sup>40</sup> Cegueira ou visão deficiente na metade do campo visual de um ou de ambos os olhos (id., 2003, p. 4354).

Como consequência desses diferentes quadros de paralisia cerebral, decorrente do tipo de tônus e do comprometimento corporal, bem como de outras alterações que podem estar presentes como: da visão; da audição; da percepção, entre outras, surgem implicações sobre o desenvolvimento da pessoa com essa condição.

Tais implicações estarão condicionadas às limitações na realização de suas experiências, o que repercute no comportamento, na aprendizagem e no processo adaptativo. Dentre essas implicações, discorreremos sobre alguns aspectos que podem interferir, de forma mais significativa, sobre o seu processo educacional que são: a motricidade, a cognição e a linguagem.

Segundo Bobath (1989), as implicações do desenvolvimento da motricidade resultam diretamente da lesão cerebral, pois esta interfere sobre o desenvolvimento psicomotor da criança em dois sentidos: primeiro, na maturação normal do cérebro, resultando num atraso do desenvolvimento de habilidades motoras; segundo, provocando alterações neste desenvolvimento motor, devido à persistência de reflexos primitivos que a criança é incapaz de inibir, colocando-a em postura e movimentos anormais.

A presença dessas posturas e movimentos anormais na criança com paralisia cerebral alterará, diretamente, o desenvolvimento das habilidades motoras, de maneira que, dependendo da gravidade da lesão, essas crianças poderão adquiri-las mais tarde ou não adquiri-las, tornando-se nesses casos dependentes de pessoas e/ou de recursos tecnológicos (como por exemplo, de órteses<sup>41</sup>, equipamentos e mobiliário) para cuidados e realização de atividades da vida diária, como por exemplo, para alimentar-se, banhar-se, vestir-se, entre outras.

Por outro lado, como afirma Basil (2004, p. 220-221),

as disfunções motoras afetam todos os aspectos da vida do indivíduo, limitam suas experiências e, portanto, suas possibilidades de aprender, e alteram a forma como as demais pessoas relacionam-se com ele. [...] tudo isto, influi na forma como a criança percebe a si mesma e o mundo à sua volta.

Nem todas as crianças com paralisia cerebral apresentam deficiência mental. Há casos de crianças com paralisia cerebral com inteligência normal e de outras cujo nível intelectual é

---

<sup>41</sup> Dispositivo ou aparelho ortopédico usado para suportar, alinhar, prevenir ou corrigir deformidade ou para melhorar a função de partes móveis do corpo (REY, 2003, p. 651).

muito baixo (MUÑOZ, BLASCO, SUÁREZ, 1997). Porém, como abordamos anteriormente, o déficit motor, dependendo de sua intensidade, altera em maior ou menor grau as “experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico quanto social e, além disso, pode afetar seu sentido de auto-eficácia e, conseqüentemente, sua motivação e disposição para a aprendizagem” (BASIL, 2004, p. 221). Logo, o desenvolvimento cognitivo dessas crianças com paralisia cerebral pode ser afetado pela inabilidade de se mover no ambiente e de manipular objetos, principalmente nos dois primeiros anos de vida.

Dentre a diversidade de abordagens na área do desenvolvimento cognitivo, gostaríamos de pontuar algumas idéias contidas na teoria de Jean Piaget, por essa se constituir numa das teorias que tentam explicar o desenvolvimento cognitivo dentro de um enfoque interacionista, baseando-se na idéia de que é através da ação que a criança vai descobrindo o sentido do mundo, ao lidar ativamente com pessoas e objetos. Para Piaget e Inhelder (1980), a ação é o ingrediente central do funcionamento intelectual, é a matéria-prima com a qual este é elaborado.

De acordo com essa teoria interacionista, as estruturas cognitivas se desenvolvem em períodos seqüenciais e cada período é necessário para a construção do seguinte. Dentre estes, Piaget e Inhelder (1980) descreve o primeiro como sendo o período da inteligência sensório-motora, compreendido entre 0 a 2 anos. Neste, a criança se desenvolve de um nível neonatal reflexo, entre o eu e o mundo, para uma organização relativamente coerente de ações frente ao ambiente imediato. Essa organização é, ainda, inteiramente *prática*, pois abrange ajustamentos perceptivos e motores simples aos objetos e não manipulações simbólicas. Em outras palavras, neste período o conhecimento da criança sobre os objetos decorre unicamente de sua ação sobre eles.

Portanto, a interação motora com os objetos, segundo Piaget, é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente em fase inicial (período sensório-motor), pois, “ao atuar motoramente sobre o ambiente a criança pequena elabora o conjunto das sub-estruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (PIAGET, INHELDER, 1980, p. 13).

Diante desse raciocínio, temos que considerar os efeitos do desenvolvimento sensório-motor na aprendizagem, voltando a enfatizar que o aprendizado é baseado nas experiências sensório-motoras e que, tanto o tratamento, quanto a educação devem ser vistos como complementares um ao outro, considerando a criança como um todo. Ou seja, as limitações da capacidade de uma criança com paralisia cerebral para movimentar-se ativamente têm a

probabilidade de retardar seu desenvolvimento perceptual e, dessa maneira, sua habilidade intelectual global (GUSMAN, 1995).

É importante ressaltar, também, neste contexto, a perspectiva de Vygotsky, que enfoca a interação com o outro como fator de desenvolvimento cognitivo. Segundo esse autor (apud TUDGE, 1996), a educação deve ser entendida não apenas como o desenvolvimento do potencial individual, mas como apreensão de conhecimentos culturais e sócio-históricos que ocorrem na interação das pessoas desde seu nascimento. Nesse sentido, as interações entre pares possibilitam maiores oportunidades de trocas de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Nas crianças com paralisia cerebral é comum, em sua quase totalidade, ocorrerem distúrbios no desenvolvimento da fala e da linguagem, podendo apresentar alterações variáveis em maior ou menor grau de inteligibilidade da linguagem oral, chegando ao impedimento por completo. Isso ocorre devido a perturbações mais ou menos graves dos órgãos bucofonatórios, podendo acarretar comprometimento da fala, em vários níveis, retardo da linguagem, disartria<sup>42</sup>, anartria<sup>43</sup> e gagueira<sup>44</sup> (COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1995).

É importante ressaltar que se deve estar atento aos casos de inteligibilidade da linguagem falada, uma vez que

essa criança poderá não apresentar condições de fala, mas pensa. E, quando existe pensamento, existe discurso interior, portanto, poderá existir compreensão do significado das palavras. Deve-se então, considerar que, se essa criança é um indivíduo que pensa, sempre terá algo a dizer e a transmitir, fazendo-se necessário que seu interlocutor tenha predisposição e sensibilidade para compreender sua forma de linguagem, para então traduzir primeiramente em palavras, depois em ação, e também para o meio (GODÓI, GALASSO, MIOSSO, 2004, p. 39).

Para que a linguagem possa se desenvolver corretamente é fundamental que ela não esteja associada a distúrbios sensoriais, especificamente à surdez ou a déficits de cognição, uma vez que a presença dessas alterações no desenvolvimento da linguagem podem afetar

---

<sup>42</sup> Articulação defeituosa dos sons da fala, sem comprometimento do processamento lingüístico. A dificuldade da palavra é devido a distúrbios motores dos órgãos da fonação (língua, lábios, véu palatino, etc.) em conseqüência de lesões bulbares, cerebelares ou mesmo corticais (REY, 2003, p. 258).

<sup>43</sup> Distúrbios da linguagem que impede a articulação das palavras. A pessoa compreende o que se lhe diz, pode ler e escrever, ou responder com sinais, mas não pode pronunciar o que leu e escreveu devido a uma lesão cerebral focal situada na zona do núcleo lenticular (id., 2003, p. 51).

<sup>44</sup> Distúrbio da fala caracterizada por repetição ou prolongamentos freqüentes de sons, de sílabas ou de palavras, ou por hesitações ou pausas freqüentes que perturbam a fluência verbal (id., 2003, p. 398).

tanto a expressão como a compreensão, favorecendo problemas complexos para o seu desenvolvimento (BASIL, 2004).

Um aspecto relevante a considerar é que a linguagem e a cognição no desenvolvimento normal da criança estão interrelacionados, pois,

a linguagem, além de uma forma de comunicação, é uma função instrumental de máxima importância para a construção do conhecimento e, portanto, qualquer limitação ou alteração das habilidades lingüísticas pode acarretar problemas no desenvolvimento da inteligência (BASIL, 2004, p. 222).

Segundo Muñoz, Blasco, Suárez (1997), os maiores problemas enfrentados por pessoas com paralisia cerebral são as dificuldades na linguagem expressiva provocadas por espasmos<sup>45</sup> dos órgãos respiratórios e fonatórios. Os problemas de articulação da fala são vistos com maior frequência nos casos que se acompanham de atetose ou lesão cerebelar.

Face ao exposto, podemos perceber que, diante da complexidade que envolve a questão da paralisia cerebral, o prognóstico da criança com essa condição é muito variável e de difícil estabelecimento, principalmente nos primeiros meses de vida, pois cada criança terá um nível de desenvolvimento diferenciado. Para tanto, vários fatores são relevantes e devem ser analisados de maneira interligada, como: a localização e a extensão da lesão neurológica; tipo de tônus e comprometimento corporal presente; distúrbios associados; o período que iniciou o tratamento; o contexto sócio-histórico e cultural no qual a criança está inserida, entre outros (SCHWARTZMAN, 1993; BRAGA, 1995; BOBATH, 1990).

A intervenção frente à criança com paralisia cerebral deve ser instituída o mais cedo possível, dentro de uma abordagem interdisciplinar, ou seja, envolvendo profissionais de diferentes áreas (médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, educador físico, pedagogo, psicólogo, assistente social, entre outros), tendo em vista a diversidade de problemas que podem estar presentes em graus diferenciados de comprometimentos. Além disso, a importância do atendimento precoce reside no fato de favorecer, ao máximo, dentro daquilo que for possível, o desenvolvimento das potencialidades dessa criança, oferecendo-lhe desde a estimulação inicial até as condições necessárias para a sua inclusão escolar, com maior êxito.

---

<sup>45</sup> Contrações musculares bruscas, seja dos músculos linguais e palatinos, seja dos músculos laríngeos, que acarretam uma produção defeituosa da voz (BLAKISTON, 1982, p. 387).

### 3.2 - Aspectos relacionados à questão pedagógica

Do ponto de vista educacional, o aluno com paralisia cerebral é, antes de tudo, um aluno e, como tal, necessita de uma escola que lhe assegure condições para o pleno exercício de sua cidadania.

Apesar da condição orgânica peculiar, que lhe impõe algumas limitações no processo de seu desenvolvimento e aprendizagem, a criança com paralisia cerebral é alguém que pode ser percebida como semelhante aos demais alunos sob quase todos os aspectos. O que a faz diferente dos outros, muitas vezes, limita-se mais ao plano físico ou motor (GODOI, 1998).

Vimos que a paralisia cerebral, quando associada a outros distúrbios, constitui-se numa condição extremamente heterogênea, cujas limitações podem variar desde graus leves a graves. Isso significa dizer que nem todos os alunos com paralisia cerebral necessitam de atendimento educacional especializado, podendo freqüentar, também, a classe comum.

Nesse contexto, o papel do professor tem influência marcante no desenvolvimento e formação dos alunos com paralisia cerebral. É necessário que ele, como afirma Godoi (1998), centre-se nas capacidades e não nas limitações dos mesmos.

Embora o professor seja o principal elemento na construção do processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, Basil (2004, p. 224) enfatiza que, em função da diversidade dos problemas que podem estar presentes, a educação dessas crianças “terá de ser sempre um trabalho de equipe, na qual o professor atue em estreita colaboração com outros profissionais”. Isso decorre do fato de que, no que diz respeito aos alunos com paralisia cerebral, estão envolvidas questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, para as quais são necessárias a articulação e a cooperação, principalmente, entre os setores de educação, saúde e assistência social.

É importante enfatizar que, nessa equipe, a família – mais do que nunca – deve fazer parte e ter uma contribuição efetiva junto aos profissionais. A escola e, particularmente, o professor, precisam incluí-la de forma concreta nas discussões pertinentes à educação de seus filhos, fazendo-a ver e acreditar que o filho com paralisia cerebral é capaz, assim como propiciando-lhe condições para ajudar no seu crescimento intelectual, em sua autonomia e independência.

Vale ressaltarmos, também, que a escola precisa propiciar condições para o desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral e para atuação adequada dos professores, possibilitando os meios necessários para garantir a esse aluno um ensino de qualidade.

Para tanto, deve considerar as seguintes medidas (BRASIL, 2002), com vistas a garantir a igualdade de oportunidades frente às solicitações do meio escolar:

- a) Criar condições físicas e ambientais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento.

A adequação arquitetônica dos diversos ambientes da escola (classe, banheiros, biblioteca, lanchonete, auditório, ginásio de esportes etc.) é fator imprescindível, principalmente, para os alunos com paralisia cerebral dependentes de cadeira de rodas ou que fazem uso de outras órteses, como andadores e muletas, aparelhos que auxiliam em sua locomoção.

Outro aspecto relacionado à acessibilidade diz respeito às adaptações dos transportes, a fim de assegurarem a circulação das pessoas com deficiências, fornecendo a esse segmento da população o direito de acessar os serviços básicos do cotidiano urbano, dentre os quais os serviços educacionais.

- b) Aquisição de equipamentos, recursos e materiais pedagógicos específicos, quando se fizerem necessários.

Na sala de aula, o aluno com paralisia cerebral pode fazer uso do material pedagógico convencional, entretanto, alguns desses alunos, por apresentarem dificuldades de preensão e incoordenação motora nos membros superiores, não conseguem segurar nem manipular adequadamente objetos, dentre os quais o lápis e o caderno, comprometendo dessa maneira o ato da escrita. Nestes casos, deve-se recorrer a adaptações dos materiais de uso comum em sala de aula ou a outros recursos pedagógicos e equipamentos para favorecer a escrita (BRASIL, 1980; MANZINI, SANTOS, 2002; GODÓI, GALASSO, MIOSSO, 2004), entre os quais podemos citar:

- engrossamento de lápis – indicado para alunos com algum grau de preensão. As adaptações podem ser feitas no próprio lápis com diferentes materiais como argila, massa de modelagem, durepoxi, madeira, bambu, entre outros, com a finalidade de aumentar seu diâmetro (Figura 4);

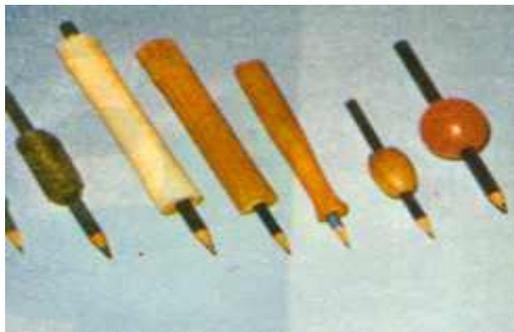


Figura 4: Tipos de adaptação em lápis  
Fonte: Brasil (1980, p. 434).

- adaptações usadas nas mãos para fixar os lápis - quando a preensão não é possível, as adaptações devem fixar o lápis na mão do aluno, podendo ser confeccionadas de velcro, borracha, alumínio, plástico, etc (Figura 5);



Figura 5: Tipos de adaptação em lápis  
Fonte: Brasil (1980, p. 434).

- pulseiras com pesos e fixadores de mão - Algumas crianças podem apresentar movimentos involuntários, tendo dificuldade de controlar partes do corpo ou todo o corpo enquanto escrevem. Esses movimentos tendem a aumentar e a se acentuarem quanto maior esforço for despendido. Como exemplo de adaptações para favorecer a estabilização do membro superior durante o ato da escrita, destacamos os fixadores de mão e pulseiras com peso (Figura 6);



Figura 6: Aluno usando pulseira de peso durante a escrita.  
Fonte: Brasil (1980, p. 435)

- capacete com uma ponteira – esse recurso possibilita ao professor encaixar o lápis para que, com a movimentação coordenada da cabeça, o aluno possa processar a escrita (Figura 7);



Figura 7: Aluno fazendo uso do capacete com ponteira.  
Fonte: Godoi; Galasso; Miosso (2004, p. 41)

- uso do computador – constitui-se numa ferramenta valiosa, do ponto de vista motivador, e bastante eficaz não somente para o trabalho individual, mas também em grupo. Com auxílio desse recurso, o aluno com paralisia cerebral pode ser tão competente quanto qualquer outro aluno;
- uso de caderno / papel – deve-se evitar o uso de caderno para realização de atividades, porque, geralmente, não podem ser bem fixados. Com relação à adaptação para o uso do caderno, poderá ser feita uma ampliação do tamanho e da largura das folhas, o que é útil, principalmente para alunos com paralisia cerebral que apresentam incoordenação, tendo em vista a falta de precisão manual para escrita. Deve-se, também, fixar o caderno ou folha numa superfície lisa para dar maior estabilidade, o

qual pode ocorrer com auxílio de fita crepe, adesiva, na carteira ou em pranchas (Figura 8).

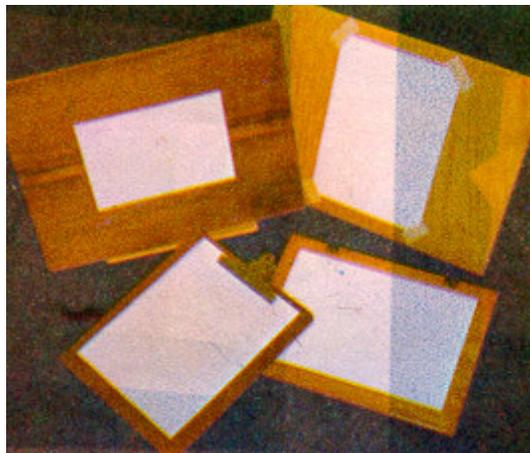


Figura 8: Folhas fixadas em pranchas.  
Fonte: Brasil (1980, p. 428).

c) Propiciar o mobiliário e outros equipamentos específicos necessários.

Para que os alunos com paralisia cerebral permaneçam numa postura sentada adequada faz-se necessário um mobiliário escolar que corresponda às suas necessidades individuais. A título de conhecimento alguns modelos de mesas e cadeiras que são utilizados por alunos com paralisia cerebral podem ser visto nas figuras 9, 10 e 11.

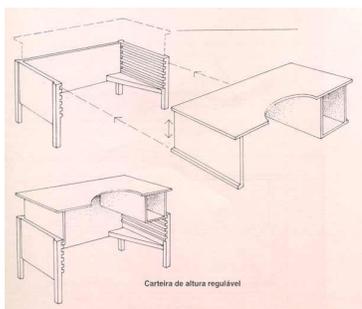


Figura 9: Mesa com altura regulável  
Fonte: Brasil (1997, p. 76).



Figura 10: Mesa em formato de trapézio com cadeira adaptada.  
Fonte: Martin [s.d]

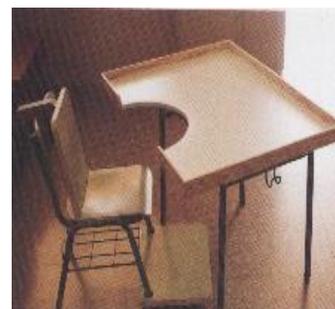


Figura 11: Mesa em formato retangular com cadeira adaptada.  
Fonte: Martin [s.d]

Associada a esse mobiliário estará presente, na maioria das vezes, a cadeira de rodas que, como o mobiliário escolar, deverá ser projetada especificamente para atender às suas

necessidades, pois, “a cadeira confeccionada para a criança com paralisia cerebral deve compensar a falta de estabilidade postural e otimizar as habilidades funcionais e posturais de cada indivíduo visando melhorar seu potencial” (GREEN, NELHAM apud BRACCIALLI, MANZINI, VILARTA, 2001, p. 26).



Figura 12: Cadeira de rodas adaptada  
Fonte: SANTA CATARINA, [19--].

É importante que o professor conheça, também, outros equipamentos que podem ser utilizados pelo aluno com paralisia cerebral em sala de aula, contribuindo para a prevenção dos encurtamentos e deformidades (em decorrência do tempo prolongado na postura sentada), além de favorecer as atividades escolares, como é o caso do estabilizador vertical denominado stand in table (Figura 13), o ergotrol (Figura 14), o ergofox (Figura 15), entre outros, que estimulam a postura bípede, permitindo o uso funcional dos membros superiores. Porém, vale apenas salientarmos que, infelizmente a maioria desses equipamentos, devido ao seu alto custo, está distante da realidade da maior parte desses educandos e suas famílias.

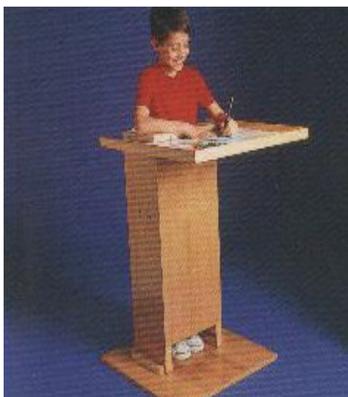


Figura 13: Criança fazendo uso de estabilizador vertical denominado Stande in Table. Fonte: ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE (1990).



Figura 14: Criança fazendo uso do ergotrol. Fonte: Expansão (1995).



Figura 15: Ergofox - equipamento que também permite a postura bípede durante as atividades. Fonte: Expansão (1995).

- d) Adotar sistemas de comunicação alternativa e/ou suplementar<sup>46</sup> para os alunos com paralisia cerebral impedidos de comunicação oral

Dependendo do grau do comprometimento neuromotor, alguns alunos com paralisia cerebral, podem não falar ou apresentar uma fala pouco inteligível, dificultando sua interação e aprendizagem em diferentes contextos de sua vida, particularmente na escola. Diante dessa realidade e considerando o grau de severidade de cada caso, esses alunos poderão necessitar de recursos que favoreçam sua comunicação - que pode ser de baixa tecnologia, como aqueles confeccionados a partir de materiais presentes no próprio cotidiano escolar (Figura 16), ou que utilizam tecnologia avançada como os sistemas computadorizados adaptados e softwares específicos (Figura 17) – para que eles possam no âmbito educacional ter as mesmas igualdades de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que os outros alunos sem deficiência (ALMIRALL, SORO-CAMATS, BULTÓ, 2003).

<sup>46</sup> Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (MANZINI, DELIBERATO, 2004, p. 4).



Figura 16: Criança fazendo uso de uma pasta confeccionada a partir de folhas de cartolina.  
Fonte: Manzini, Deliberato (2004, p. 12)

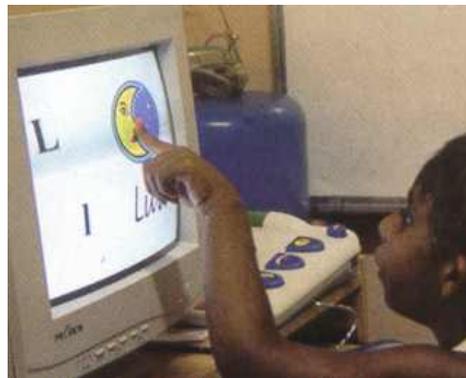


Figura 17: Criança com paralisia cerebral usando o computador  
Fonte: TECNOLOGIA... (2002)

### **3.3 - Alguns estudos desenvolvidos sobre a educação do aluno com paralisia cerebral no contexto brasileiro**

A produção e difusão de estudos na área da educação, na perspectiva atual do paradigma da escola inclusiva, especificamente voltada para a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, tem sido o foco privilegiado de um número significativo de pesquisadores, preocupados com essa questão no contexto mundial, inclusive no Brasil.

Apesar da constatação da produção crescente de pesquisas na área do atendimento ao aluno com deficiência na rede de ensino comum, a quantidade de estudos na área da educação do aluno com deficiência física e, especificamente, daquele com paralisia cerebral ainda é muita pequena, quando comparada com estudos voltados para outros tipos de deficiências (mental, auditiva e visual). Um dos fatos que pode ter contribuído para essa realidade está relacionado, como afirma Melo (2002), à concepção no meio escolar de que o problema enfrentado por esse alunado, diz respeito, unicamente, à sua acessibilidade à escola. Em outras palavras, muitos acreditam que, uma vez eliminadas as barreiras arquitetônicas, não existiriam dificuldades pedagógicas para o desenvolvimento do processo educacional desse alunado, o que não é verdade.

Essa escassez de estudos se torna pronunciada, ainda mais, quando buscamos resgatar, na literatura, estudos mais recentes acerca da educação do aluno com paralisia cerebral através da base de dados Eric, artigos em livros e revistas científicas na área, fato este também constatado anteriormente por Rossi (1999) e Alpino (2003).

Dentre os estudos e artigos resgatados na literatura, enfocando a educação do aluno com deficiência física, particularmente daquele com paralisia cerebral, constata-se que a maioria deles discute, de uma maneira geral, questões voltadas para: concepções, percepções, representações, visão e perspectivas dos atores envolvidos no processo de integração/inclusão escolar (PAIVA, 1997; MELLO, 1999; ROSSI, 1999; CANOTILHO, 2002; MELO, 2002; MAZZILLO, 2003); materiais e recursos pedagógicos (ARAÚJO, 1998; MANZINI, 1999; MANZINI, SANTOS, 2002); organização da escola frente à inclusão (MELO, 2002), comunicação alternativa (FERNANDES, GUEDES, 1999; MANZINI, DELIBERATO, 2004), mobiliário escolar (BRACCIALLI, MANZINI, VILARTA, 2001; BRACCIALLI, MANZINI, 2003), acessibilidade e barreiras arquitetônicas (GERARDI, 2003; LAUAND, 2000; MOREIRA, 2000); barreiras atitudinais (MAZZILLO, 2003); formação de professores, intervenção pedagógica (LAUAND, 2000; MELLO, 2003); adaptações curriculares (BRASIL, 2002); dificuldades, necessidades especiais, existência das condições e apoios necessários ao aluno com paralisia cerebral diante da inclusão escolar (ANDRETTO, 2001; ALPINO, 2003), desenvolvimento cognitivo (BRAGA, 1995), leitura, escrita e alfabetização (ALVES, 2005; TABAQUIM, 1996).

Ressaltamos, a seguir, algumas dessas contribuições que estão mais diretamente relacionados à temática de nosso estudo.

Mello (1999) investigou concepções de professores e técnicos pertencentes a uma Escola Estadual de Primeiro Grau, da cidade de Marília, São Paulo, que atende a alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em classes especiais para aluno com deficiência física, sobre esse tipo de deficiência.

A autora verificou que as concepções atribuídas à deficiência física se reportavam a aspectos físicos observáveis, associados também à idéia de que são alunos que aprendem, mas precisam de recursos especiais para desenvolver suas habilidades educacionais. Quanto à classe especial, percebem-na como um recurso da educação que oferece oportunidades a aqueles que não podem se beneficiar do ensino comum.

Rossi (1999) buscou traçar o perfil das crianças e jovens com paralisia cerebral que têm a oportunidade de estudar no estado do Maranhão e a investigar alguns fatores que podem influenciar na percepção da inclusão desta população no ensino regular e compará-la à percepção da experiência educacional de alunos sem deficiência.

Os resultados obtidos demonstraram que as oportunidades de escolarização do aluno com paralisia cerebral no estado do Maranhão estão sendo oferecidas, principalmente, aos casos mais leves e apontam que pais e professores percebem, de maneira diferente, o processo

de inclusão desses alunos. Segundo a autora, para os professores não há diferença, tenha ou não o aluno deficiência, eles têm uma percepção mais favorável que os pais, uma vez que consideram com mais restrições a inclusão educacional do filho com deficiência.

As variáveis que se mostram relevantes para a percepção de inclusão estão ligadas, principalmente, às oportunidades educacionais que pais e professores tiveram na sua formação, ou seja, pais e professores com maior nível educacional percebem a inclusão de maneira mais favorável e benéfica e a participação ou não do pai na avaliação da experiência educacional do filho deficiente. Observa, nesse sentido, que, quando o pai participa da avaliação da experiência educacional, a tendência é emitir uma opinião mais restritiva quanto à inclusão da criança com paralisia cerebral no ensino regular. Nos casos em que a mãe avalia o processo de inclusão, a opinião é mais favorável.

Lauand (2000) realizou um estudo relacionado à inserção de 22 alunos com deficiências física e múltipla em classes especiais, dos quais 10 apresentavam diagnósticos relacionados a quadros de paralisia cerebral, em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Araraquara, São Paulo.

Nesse estudo, a autora buscou implementar medidas básicas para favorecer a acessibilidade desses alunos no ambiente escolar, bem como identificar, planejar, implementar e avaliar um programa de capacitação para os professores com vistas à melhoria da qualidade do ensino prestado a essa clientela.

Quanto aos resultados obtidos, a autora destaca que a inclusão desses alunos mais comprometidos nas classes regulares, sem fazer as adaptações físicas necessárias no ambiente escolar, iria dificultar a garantia de uma educação de qualidade para esse alunado, ressaltando que muitas dessas adaptações são permanentes, o que talvez tornaria sua centralização em classes especiais uma medida mais racional para a prestação de serviços. Enfatiza, ainda, que, uma vez na escola regular, a qualidade da educação desses alunos parece depender da quantidade e do tipo de apoios que lhe serão proporcionados.

No que se refere à capacitação empreendida, o estudo evidenciou que, para o professor melhor exercer o papel de educador junto a esse aluno, é fundamental a assessoria de especialistas em Educação Especial à rede regular, de modo que possam conhecer, saber identificar e lidar com vários tipos de deficiências, visando tirar o máximo proveito de suas eficiências.

Andretto (2001) desenvolveu um estudo que teve como objetivo analisar o início do processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral do tipo coreoatetóide, em sala de aula regular, que apresentava oito anos de idade e graves seqüelas motoras, que prejudicavam

a sua mobilidade e a sua fala. Buscou verificar quais as potencialidades desse educando e quais as dificuldades encontradas nesse processo.

A autora comenta que, apesar das imensas dificuldades ocasionadas pelo grave prejuízo motor, o sujeito em questão, com o auxílio de equipamentos especiais (como computador e ponteira de cabeça, para atividades gráficas), conseguiu cumprir a mesma programação que seus pares não deficientes e que a inclusão de aluno com prejuízo motor, ao invés de atrapalhar o rendimento da classe, serviu, em várias situações, de elemento aglutinador.

Com relação a sua fala, apesar de difícil inteligibilidade, foi possível que se comunicasse com as demais crianças da classe, desenvolvendo a sua capacidade de se relacionar. Com a ajuda de um computador, desenvolveu sua capacidade de escrita, pois não pode realizar o gesto gráfico a fim de dar forma aos seus pensamentos.

De acordo com seu desempenho escolar, ficou evidente que tem bastante identidade com seus companheiros, demonstrando interesses semelhantes em relação a brincadeiras, jogos etc. Frequentar a mesma sala de aula lhe possibilitou enriquecimento e evolução, ampliando sua capacidade comunicativa, sua autonomia nas tarefas escolares, desenvolveu sua responsabilidade, favorecendo sua independência através da postura da professora e dos companheiros de sala.

Além disso, constatou que não houve qualquer apoio institucional para garantir condições mínimas para inclusão com qualidade, quer seja em relação aos equipamentos especiais (que teve que ser fornecido pela família do sujeito) quer seja em relação a orientação à professora. Enfatiza ainda que a futura escolarização deste sujeito no ensino regular dependerá muito menos de suas condições pessoais, que ele provou possuir, do que da falta de suporte adequado, de acompanhamento especializado contínuo e de assistência pedagógica aos professores que porventura venham com ele trabalhar.

Mazzillo (2003), através de um estudo exploratório, analisou as representações de professores de escolas regulares do Ensino Fundamental II, do município do Rio de Janeiro, acerca da inclusão de alunos com paralisia cerebral. Neste estudo considerou, como sujeito de sua análise, professores com alunos com paralisia cerebral inclusos em suas classes e professores que não tinham vivenciado ainda essa experiência.

O estudo revelou, entre outros aspectos: posições antagônicas em relação à inclusão desses alunos - havia professores a favor e outros contra, poucos conhecimentos por parte dos professores acerca da paralisia cerebral e das potencialidades reais que alunos com essa condição podem apresentar.

Alpino (2003) realizou uma investigação acerca do atendimento educacional dos alunos com paralisia cerebral no ensino público regular da cidade de Londrina, estado do Paraná, objetivando identificar e caracterizar os alunos com paralisia cerebral, suas necessidades especiais, a existência das condições e apoios necessários ao atendimento educacional dos mesmos no referido contexto.

Os resultados obtidos indicaram um predomínio dos alunos com paralisia cerebral em classe comum nas séries iniciais da escolarização, na rede municipal. Na estadual, houve prevalência de alunos com comprometimento funcional mais grave e de sua inserção nos centros de atendimento especializado para deficientes físicos. Evidenciou-se, ainda, a carência de: recursos adaptados, formação profissional e orientação especializada, traduzida pela falta de adaptações individuais e dos espaços físicos escolares nos diferentes contextos investigados.

Mello (2003) procurou, através de sua tese de Doutorado, analisar um processo de intervenção aplicado junto a uma professora do Ensino Fundamental I (1ª série), de uma escola municipal da cidade de Marília/SP, que tinha em sua classe um aluno com paralisia cerebral do tipo triplegia espástica.

Diante do estudo realizado, a autora conclui que o processo de intervenção levou a professora a refletir sobre sua prática pedagógica, tanto em relação aos recursos e estratégias criados para facilitar o ensino e a aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, como em relação às mudanças mais gerais, voltadas para os procedimentos adotados nas aulas de leitura, escrita e matemática, no contexto da classe como um todo. Concluiu, também, que o processo de intervenção, utilizando-se das gravações em vídeo, contribuiu para a formação continuada da professora no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência física, especificamente do aluno com paralisia cerebral no ensino regular.

Como podemos constatar, os estudos acima revelam, no tocante aos pesquisadores que vêm se dedicando a investigar a educação do aluno com deficiência física, particularmente daquele com paralisia cerebral, no contexto brasileiro, algumas questões importantes que devem ser levadas em consideração na pauta das discussões das diferentes esferas do governo, das Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior, associações e entidades ligadas às questões das pessoas com deficiência, entre outras. Tais questões são relevantes para que a política educacional vigente em nosso país, voltada para inclusão desses educandos, não fique apenas no discurso das leis, mas que possa, de fato, ser concretizada na prática, atendendo às necessidades educacionais especiais desse alunado, com vistas a garantir seu acesso, permanência e o desenvolvimento de suas potencialidades na escola regular.

## **CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA**

Neste capítulo será dada ênfase ao método de investigação, aos fundamentos teóricos acerca da natureza do estudo, ao lócus da investigação, aos sujeitos participantes, aos instrumentos de medida utilizados e aos procedimentos para coleta e análise dos dados.

### **4.1 - Justificativa metodológica**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o método da pesquisa-ação para o alcance dos objetivos propostos. Para Chizzotti (1995, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador é o primeiro instrumento na obtenção das informações. Dessa forma, ele estará envolvido diretamente com as diferentes etapas do estudo, centrando sua preocupação no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...], permitindo a investigação do acontecimento na sua complexidade, em meio a um contexto natural” (GOLDENBERG, 2003, p. 14). Nessa perspectiva o pesquisador representa um papel fundamental atuando:

Como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. [...] Não, há portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e

asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda (LUDKE, 1986, p. 5).

Associado à abordagem qualitativa, optamos pelo uso do método da pesquisa-ação em função da natureza de nosso estudo, que tem como foco central um programa de intervenção desenvolvida junto a professores que atuavam no atendimento a aluno com paralisia cerebral, em uma escola regular, o que nos permitiu um maior envolvimento com os sujeitos da pesquisa, assim como o engajamento destes no processo de investigação e resolução dos problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Para Thiollent (2004, p. 14) a pesquisa-ação, caracteriza-se como sendo

um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este autor ainda enfatiza que os objetivos da pesquisa-ação são de duas ordens: a primeira, de ordem prática, é contribuir para um melhor equacionamento do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes a soluções, com vistas a auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação; a segunda, de ordem de conhecimento, é obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações.

Entendemos que uma proposta dessa natureza traz implícita a colaboração entre o pesquisador e professores envolvidos na investigação, tornando necessário, por parte do pesquisador, recorrer a métodos que garantam o papel ativo dos professores no desenvolvimento das ações a serem concretizadas. Isto lhes possibilitará condições para refletir sobre sua própria prática pedagógica, voltada para o aluno com paralisia cerebral, com vistas a transformá-la, quando necessário.

Esse papel ativo a ser estimulado junto aos professores com vistas à transformação, é fundamental em se tratando da desmotivação e angústia presente em grande parte deles, devido à falta de capacitação para atender aos alunos com deficiência. Oliveira, R. e Oliveira, M. (1986, p. 31) afirmam que

De fato, muitas vezes, no início de um trabalho de pesquisa com um grupo social oprimido ou marginalizado, constata-se que as pessoas exprimem um sentimento vago e difuso de mal-estar e de descontentamento diante da situação concreta em que estão inseridos. Como não se compreende bem quais as causas profundas da situação vivida e, sobretudo, como não se sabe o que fazer para mudá-la, o sofrimento e o descontentamento desembocam num sentimento de impotência e desespero, que por sua vez, podem levar à passividade e à resignação. Confrontadas com a angústia de ter que conviver com uma situação em si, intolerável, as pessoas se protegem, pondo em funcionamento um mecanismo de defesa que consiste em “esquecer” a realidade em que vivem. Assim, ao negar a existência da situação opressiva da qual não podem escapar nem contra a qual podem lutar, acaba-se, também, por negar a possibilidade de mudança.

Nesse sentido, é importante, por parte de todos os sujeitos envolvidos na investigação encontrar motivação para vencer esse sentimento de impotência que pode acontecer quando se está diante de um aluno com deficiência e se conscientizar que toda mudança é um processo e isto implica num movimento de reconstrução, em idas e vindas. Talvez isso justifique o que afirmam Bruyne, Herman, Schoutheete (1982, p. 239), quando observam que “o objetivo da pesquisa não está especificado definitivamente no início e não permanece absolutamente constante do começo ao fim: a pesquisa descobre progressivamente as questões que a orientam”.

#### **4.2 - A escola lócus do estudo**

Optamos por escolher uma escola pertencente à rede privada de ensino – uma escola cooperativa - por apresentar, naquele momento, aspectos positivos que pudessem favorecer a implementação da intervenção, como por exemplo: apresentar um projeto político - pedagógico, atendendo aos princípios da educação inclusiva; ter um número reduzido de alunos e funcionários, o que facilitaria o trabalho na comunidade escolar; ser uma das escolas pioneiras na cidade do Natal/RN a incluir alunos com deficiência em classes regulares; possibilitar estágios de observação e trabalhos investigativos por parte dos graduandos do curso de Pedagogia e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Além disso, a escolha dessa escola foi importante porque nos permitiu, enquanto pesquisador, uma maior segurança quanto à viabilidade da implementação do programa de intervenção, num tempo determinado. Este aspecto é fundamental, por tratar-se de uma investigação em nível de doutorado, em função do tempo pré-estabelecido para se cumprir as etapas exigidas pelo Programa de Pós-graduação.

Outro fator que contribuiu para essa escolha foi o fato da direção da escola cooperativa já nos ter solicitado, durante a investigação realizada no decorrer do nosso Mestrado, nesta instituição, um trabalho mais efetivo junto aos professores, o que nos garantia, de certa forma, um compromisso maior por parte desta instituição para que essa formação fosse prioridade, dentre as atividades propostas pela mesma, visando à qualificação do seu corpo docente.

Desde o primeiro momento em que entramos nessa escola, observamos o desejo que toda a equipe escolar demonstrava em fazer da mesma um espaço realmente inclusivo, começando por contemplar em seu projeto pedagógico uma filosofia de atendimento voltada para alunos com necessidades educacionais especiais. A idéia da continuidade dos estudos iniciados por Melo (2002), através de uma intervenção junto à equipe pedagógica e, mais particularmente, junto aos professores, motivou o grupo no sentido da construção de uma discussão pautada na própria prática pedagógica, fato esse que, na opinião dos professores, era fundamental para reflexão e redimensionamento dessa prática.

Localizada no conjunto Pirangi, no bairro de Neópolis, na zona sul do município de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, a escola campo de investigação (Figura 18) foi criada em 1992 por um grupo de pais, com base num modelo cooperativista, com o objetivo de oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio aos seus filhos. Baseada nos princípios da cooperação e do respeito ao outro, a equipe da escola se propõe, de acordo com seu projeto político pedagógico, a desenvolver uma consciência democrática e um espírito coletivo no contexto escolar como um todo, no qual se respeitem os valores e a dignidade humana.



Figura 18: A escola campo de investigação.

Desde nossa primeira visita à escola, quando da realização do estudo anterior (MELO, 2002), percebemos que esta se constitui num lugar agradável e que as pessoas que fazem parte da comunidade escolar - desde os funcionários da limpeza até a direção - são acolhedoras e gentis, dispendo-se a contribuir para melhoria da qualidade do ensino na escola.

Caminhando pelo bairro onde se situa a escola, constatamos que é formado por uma população de classe média e média-baixa. É servido por várias linhas de transporte, que passam ao lado do estabelecimento educativo, situado próximo a uma das avenidas mais conhecidas da cidade, a Avenida Ayrton Senna. O referido bairro apresenta uma estrutura bastante organizada e podemos nele encontrar farmácias, padarias, supermercados, bancos, shopping, igrejas, algumas creches, posto de saúde, central telefônica, bares e restaurantes, além da presença de outros quinze estabelecimentos de ensino, sendo sete pertencentes à rede de ensino governamental e oito à rede particular. Dentre esses, encontramos uma escola especial, a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, fundada em 1955, e que foi a pioneira na educação de pessoas com deficiência no Estado do Rio Grande do Norte.

Segundo a coordenadora pedagógica, as atividades desenvolvidas são norteadas pelos princípios da cooperação (liberdade, idéias democráticas e solidariedade humana), apoiando-se em abordagens construtivistas e sócio-construtivistas.

Apesar de terem iniciado suas atividades escolares em 1992, com 166 alunos matriculados em classes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, somente em 1996 a escola passou a prestar atendimento pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais quando, pela primeira vez, recebeu uma aluna com deficiência mental, com diagnóstico de Síndrome de Down, filha de um dos pais cooperativistas. Esse fato serviu de abertura para posterior inserção de outros alunos com necessidades educacionais especiais na escola, entre os quais alunos com deficiências física e auditiva.

Observando a escola, percebemos que se constitui em um espaço agradável, funcionando em um prédio em formato de *L* e que suas paredes são pintadas de tonalidades claras e estão bem conservadas, sem qualquer tipo de pichação. Ao contrário, encontramos fixados em murais os diferentes projetos desenvolvidos pelos alunos, contemplando temáticas diversas. Sua limpeza nos chama atenção, em todos os ambientes da escola.

Em sua área externa existe uma quadra poliesportiva e um playground, com um pequeno jardim e uma grande mangueira cercada por um banco de cimento, onde alunos e professores se encontram para brincar e conversar, respectivamente, durante o intervalo das aulas. Apesar de não apresentar uma estrutura física grandiosa, bem como adaptações arquitetônicas para favorecer a acessibilidade de alunos usuários de cadeira de rodas, possui duas pequenas rampas, construídas fora dos parâmetros estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT 9050, que dão acesso à área de recreação e quadra poliesportiva, ambientes simples e acolhedores.

Durante o ano de 2004, quando se efetuou a intervenção, estudavam na escola cerca de 120 alunos, sendo 35 matriculados na Educação Infantil (no período da tarde) e 85 no Ensino Fundamental (no período da manhã), abrangendo uma faixa etária de 2 anos e meio a 18 anos. Desses alunos, 16 apresentam necessidades educacionais especiais, dos quais 7 tinham deficiência auditiva, 2 deficiência física (do tipo paralisia cerebral), 3 deficiência mental (sendo 1 com Síndrome de Down), 2 dislexia, 1 síndrome neurológica e 1 hiperatividade.

Do ponto de vista administrativo, segundo seu Regimento Interno, a escola é constituída por um Diretor Executivo e um Conselho Pedagógico composto por nove membros, eleitos durante Assembléia Geral, com mandatos de dois anos. Compõem o referido Conselho: o diretor executivo da escola, dois pais de alunos, dois alunos, dois professores e dois membros da equipe-técnico-pedagógica (supervisor pedagógico e orientador educacional).

Quanto à equipe administrativo-pedagógica, esta se constituía, no ano de 2004, por 4 funcionários técnico-administrativos (diretora, dois coordenadores pedagógicos, sendo um para cada nível de ensino, e uma secretária), 19 professores (7 no Ensino Infantil e 12 no Ensino Fundamental) e 4 funcionários de apoio, todos eles Auxiliares de Serviços Gerais. A escola, em função das dificuldades econômicas por que vinha passando, segundo nos informou a direção, não dispunha, naquele momento, de porteiro nem de vigia.

Possuía as seguintes dependências: 9 salas de aulas, uma sala destinada à diretoria e secretaria informatizada, uma para a coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de artes, uma sala para balé, uma biblioteca, três laboratórios (um de Ciências, um de

Informática e um de Inglês), um almoxarifado, uma cozinha, uma cantina, cinco banheiros, área de recreação e uma quadra poliesportiva.

No que diz respeito às salas de aulas, percebemos que as mesmas são grandes, com espaço suficiente para dois ambientes, porém, são pouco ventiladas e iluminadas. As paredes das salas são usadas como murais para exposição dos trabalhos dos alunos, durante o bimestre. Algumas salas possuem aparelhos de TV e videocassete, além de quadro-giz e armários. Percebemos, durante nossas visitas às salas de aulas, que existem poucos materiais pedagógicos disponíveis para trabalhar com os alunos, especificamente com os alunos com paralisia cerebral. Além disso, a maioria já necessitava ser substituído pelas condições em que se apresentavam, em função do seu uso constante e do tempo de aquisição.

Em uma de nossas visitas à escola, durante o turno matutino, período em que funcionava o Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e estudavam os alunos com paralisia cerebral que foram alvo das discussões durante a intervenção, chamou-nos a atenção a organização das carteiras em sala de aula, uma vez que estavam dispostas em filas, contrariamente ao que foi constatado em nosso estudo anterior (MELO, 2002), ocasião em que se encontravam dispostas em semicírculo, facilitando a interação do grupo.

A biblioteca, que era utilizada pelos alunos para diferentes tipos de atividades: leitura, pesquisa e trabalhos individuais ou em grupos, apesar de possuir um espaço amplo, arejado e iluminado, não contava com um acervo adequado, que atendesse às necessidades dos alunos. A disposição dos móveis dificultava a movimentação dos alunos usuários de cadeira de rodas, bem como a altura das estantes impedia aos mesmos o acesso aos livros que estavam situados acima de uma determinada altura. Evidenciamos, também, a ausência de um acervo sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que pudesse subsidiar os professores no atendimento pedagógico desses educandos.

Quanto aos laboratórios, observamos que dois deles possuem ar-condicionado: o de Inglês e Informática. Nesse último, nove computadores são disponibilizados aos alunos, que desenvolvem suas atividades sob a coordenação do professor da disciplina responsável pelo laboratório, naquele momento. No laboratório de Ciências, destinado às aulas práticas das disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química, percebemos a presença de equipamentos e materiais diversos, tais como: um esqueleto; fetos, um cérebro e insetos em formol; pedras de minérios; tubos de ensaio, entre outros. A impressão inicial desse ambiente foi a de um espaço que não era utilizado, talvez porque o mesmo encontrava-se fechado e escuro, apresentando pouco luminosidade natural no local, sem atividades no dia de nossa observação. No entanto,

a coordenadora pedagógica nos falou que o laboratório era utilizado apenas em atividades específicas, ficando os alunos, na maior parte do tempo, em sala de aula.

Considerando que os alunos com paralisia cerebral, alvo de nossa pesquisa, estudavam na mesma sala de aula e que as observações iniciais, junto aos professores em suas atividades pedagógicas, nesse contexto específico, foram fundamentais para as discussões e reflexões durante o programa de intervenção, optamos por caracterizá-la, possibilitando o conhecimento da mesma.

#### **4.2.1 - Caracterização da sala de aula freqüentada pelos alunos com paralisia cerebral**

A sala de aula que foi observada (Figura 19) e que serviu de referência para as reflexões durante o processo de intervenção apresentava as seguintes características estruturais:

- a) Sua extensão era de 4,80 x 11m, com iluminação natural e artificial, bem como ventilação e arejamento precários;
- b) Possuía 11 carteiras escolares, com suas respectivas cadeiras, dispostas em filas; 1 mesa escolar adaptada; mesa e cadeira do professor; 01 quadro de giz; 01 caixa de material pedagógico no canto inferior esquerdo da sala, por trás das carteiras.



Figura 19: Sala de aula em que estudavam os alunos com paralisia cerebral

Estavam matriculados, nessa sala, 11 alunos, com idade variando entre 13 a 27 anos, sendo 8 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Dentre eles, 4 apresentam necessidades

educacionais especiais: 2 com deficiência física (do tipo paralisia cerebral), 1 com dislexia e 1 que, segundo a coordenadora pedagógica, apesar de não se ter um diagnóstico estabelecido, recebia acompanhamento psiquiátrico e que, ao seu ver, possuía necessidades educacionais especiais.

O horário das atividades na escola, no turno da manhã, era das 7h30m às 11h30m, de segunda a sexta-feira e foi nele que centramos a nossa atenção, durante a investigação.

### **4.3 - Sujeitos da pesquisa**

#### **4.3.1 - Os alunos com paralisia cerebral**

Dois alunos com paralisia cerebral serviram de referência para nosso estudo e estudavam ambos na 7ª série (Ensino Fundamental II), no período matutino. Para um melhor conhecimento destes, apresentaremos a seguir algumas das características do quadro da paralisia cerebral apresentado e da história escolar dos mesmos.

O aluno João<sup>47</sup> (Figura 20) é do sexo masculino, tem 27 anos de idade e apresenta seqüela de paralisia cerebral decorrente de um descolamento de placenta, aos 7 meses de gestação, o que provocou um parto prematuro (segundo informações da genitora). É bastante comprometido do ponto de vista motor, apresentando um quadro de quadriplegia espástica, associado a um distúrbio visual (estrabismo convergente). A sua linguagem oral apresenta-se sem comprometimento. É dependente para realização das atividades de vida diária (alimentação, higiene e vestuário). Para sua locomoção, utiliza cadeira de rodas, conduzida por terceiros e faz uso de anticonvulsivante.

---

<sup>47</sup> Nome fictício.



Figura 20: O aluno João em cadeira de rodas.

De acordo com sua mãe, a história escolar de João se iniciou aos três anos de idade e desde essa época nunca frequentou uma escola especial ou mesmo classe especial. No início, apesar da boa vontade das escolas em recebê-lo, situa que o acompanhava e ajudava às professoras em sala de aula, na locomoção, na realização de tarefas e em outras atividades de vida diária, principalmente, alimentação, higiene e vestuário, uma vez que, estas não tinham experiência para lidar com esse tipo de aluno. Durante todos esses anos, passou por cinco escolas regulares, umas melhores que outras, ou seja, mais preocupadas com João, com sua aceitação. No entanto, refere que não foi tão fácil quanto parece, relata que houve muita dificuldade para conseguir com que as escolas aceitassem João. Era a questão dos professores que não tinham experiência, era a cadeira de rodas. Foram muitos “não aceito”, ditos de diferentes formas. Relata, que atualmente, percebe uma preocupação dessa escola em que João está estudando em querer ensinar esses alunos. Ele tem uma professora auxiliar para acompanhá-lo nas atividades, se sente bem, mais independente, ama a escola. Para ela, infelizmente, no próximo ano chegará a hora dele partir, pois a escola, não tem o Ensino Médio<sup>48</sup>, para que ele possa dar continuidade aos estudos. Sabe que poderá enfrentar novas dificuldades, mas afirma que não desistirá.

Acrescentamos, ainda, que, do ponto de vista pedagógico, João apresenta grande dificuldade para aquisição da escrita, tendo em vista o grau de espasticidade nos membros superiores. Faz uso de mobiliário escolar adaptado (mesa com recorte, para encaixe da cadeira

---

<sup>48</sup> No período de nossa pesquisa a escola só trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

de rodas), no entanto, não utiliza material escolar adaptado, apesar de necessitar, como, por exemplo, de lápis com aumento de diâmetro para facilitar sua escrita.

É um aluno alegre, que se relaciona bem com todos os colegas e professores, demonstrando interesse nas atividades e participando nas mesmas de forma ativa.

O aluno Paulo <sup>49</sup> (Figura 21) é do sexo masculino, tem 16 anos de idade, e apresenta seqüela de paralisia cerebral, decorrente de problemas no parto. Do ponto de vista motor, apresenta uma diplegia espástica e anda com apoio. Com relação às atividades de vida diária, é independente para vestuário e alimentação, no entanto, às vezes, não quer se alimentar sozinho. Quanto à higiene pessoal, necessita de ajuda para poder realizá-la. Observamos, ainda, que sua linguagem oral é comprometida, falando apenas poucas palavras.

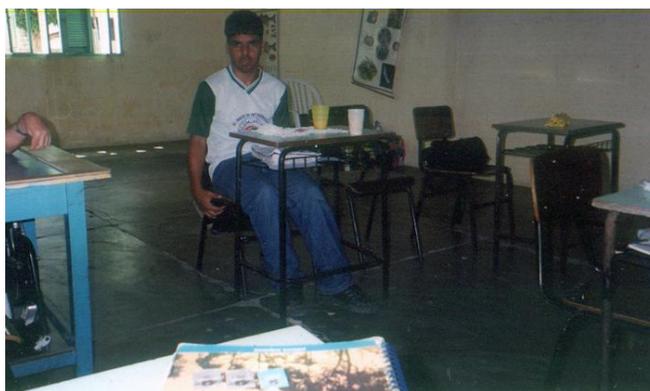


Figura 21: O aluno Paulo durante o intervalo em sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, apresenta dificuldade de compreensão de leitura e escrita. Apresenta-se constantemente sonolento, em sala de aula, devido ao uso de medicamentos anticonvulsivantes. No entanto, demonstra interesse pelas atividades propostas, principalmente as relacionadas à pintura, recorte e colagem, ainda desenvolvidas com ele pela maioria dos docentes, demonstrando a falta de conhecimento sobre o potencial que esses alunos possuem e sobre estratégias de ensino adequadas com vistas ao seu desenvolvimento. Também conta com a contribuição de uma professora auxiliar, durante as atividades.

---

<sup>49</sup> As informações referentes ao aluno B, foram provenientes da própria escola e das observações do pesquisador junto ao mesmo em sala de aula. A falta de um maior detalhamento acerca da história escolar desse aluno ocorreu em função na época da pesquisa de problemas familiares entre os pais do aluno, que impossibilitou o acesso a maiores informações.

#### 4.4 - Os professores

Os professores considerados sujeitos da pesquisa foram aqueles que atenderam aos seguintes critérios: ter assinado o termo de consentimento para participarem da pesquisa; estar atuando em sala de aula, no ano de 2004, com alunos com paralisia cerebral na 7ª série do Ensino Fundamental; ter participado do programa de intervenção até o seu término. Atenderam a essas condições apenas quatro professores, os quais serão aqui denominados de P1, P2, P3 e P4.

- P1

P1 é do sexo masculino, tem 34 anos e é solteiro. Concluiu, em 1991, a Licenciatura em Geografia, pela UFRN. Refere que, durante sua formação acadêmica não obteve informações acerca da educação das pessoas com deficiência. Na ocasião da pesquisa estava cursando uma especialização em Educação, na área de Formação de Educadores para o Ensino Superior, em uma instituição privada de ensino superior da cidade do Natal/RN, com previsão de término em 2005.

Exercia a profissão há 13 anos e trabalhava lecionando a disciplina Geografia em três escolas de Natal/RN (sendo uma privada e as outras duas governamentais – municipal e federal), nos três turnos. Na escola privada (cooperativa), atua no turno matutino, no Ensino Fundamental de 5º a 8º série, três vezes na semana. Na escola municipal, atua durante o período noturno, ministrando aulas para Educação de Jovens e Adultos –EJA (nível III e IV) e no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, atua como professor substituto, no Ensino Médio (2º e 3º ano), no turno vespertino.

Dentre os eventos que participou nos últimos cinco anos destaca: o Seminário de Avaliação e Aperfeiçoamento para o Acesso ao Ensino Superior, promovido pela Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE/RN, e o Treinamento sobre Meio Ambiente e Cidadania promovido pelo Ministério Público, ambos em 2003.

Relata já ter tido, anteriormente, experiência em sala de aula regular com aluno com deficiência, especificamente com aluno com deficiência mental - Síndrome de Down, mas não com alunos com paralisia cerebral.

Dentre os temas que gostaria que fossem abordados sobre a educação do aluno com paralisia cerebral no programa de intervenção enfatizou: como agir com esses alunos em sala

de aula; o que é a paralisia cerebral; que problemas esse aluno pode apresentar em relação à sua aprendizagem.

- P2

P2 é do sexo feminino, tem 31 anos de idade e é formada em Licenciatura em História pela UFRN, tendo concluído o seu curso em 1997. Estava cursando, na época, Especialização na área de História do Campo e da Cidade, na mesma instituição que se formou, com término previsto ainda para o ano de 2004.

Não obteve informações, durante sua graduação, sobre a educação de pessoas com deficiência.

Atuando há sete anos como professora, estava lecionando, na ocasião, em duas escolas da cidade do Natal/RN, a disciplina História. Nessa escola privada (cooperativa) ministrava aulas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, no turno matutino e, numa escola municipal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos durante o período noturno.

Destacou, entre os eventos de que participou nos últimos cinco anos, o Encontro Nacional de Educadores Freinet, em 2001.

Relata já ter tido, anteriormente, experiência em sala de aula regular com aluno com deficiência auditiva e múltipla, porém, essa é a primeira vez que está ensinando a alunos com paralisia cerebral.

Quanto aos temas que gostaria que fossem abordados durante a intervenção enfatiza questões relacionadas ao funcionamento do cérebro e qual a melhor maneira de trabalhar com esse aluno.

- P3

P3 é do sexo feminino, tinha na ocasião 36 anos de idade e concluiu em 1995 a Licenciatura em Letras pela UFRN. Estava cursando uma Especialização em Educação direcionada para Formação de Educadores para o Ensino Superior, em uma instituição privada de Ensino Superior, da cidade do Natal/RN, com previsão de término para 2005.

Salientou que, durante sua graduação, não recebeu informações sobre a educação de pessoas com deficiência.

Exercendo a profissão como docente há 9 anos, atua em três escolas em Natal/RN, ministrando a disciplina de Língua Inglesa. Na escola particular (cooperativa), ensina a alunos

do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, durante o período matutino. Na escola estadual, atua no Ensino Médio, no 2º e 3º ano, também no turno matutino e, numa escola municipal, ensina tanto na modalidade de Ensino Fundamental, como na Educação de Jovens e Adultos, nos turnos vespertino e noturno.

Situou alguns cursos dos quais participou, percebendo-os nos últimos cinco anos como relevantes para o exercício da profissão, tais como: curso de Atualização sobre Políticas Educacionais / SUESP 12 anos do processo de inclusão, promovido pela Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte, em 2002; Curso de Capacitação para Formadores do Ensino Fundamental II (2003); Programa de Formação Continuada – Parâmetros Curriculares em Ação (abril de 2001 a dezembro de 2003) e Curso de Formação Continuada - Educação de Jovens e Adultos (fevereiro de 2004).

Relatou já ter tido, anteriormente, experiência em sala de aula regular com alunos com deficiências mental, física e com alunos autista. Não se lembrava de ter ensinado a alunos com paralisia cerebral.

Dentre os temas que gostaria que fossem abordados, durante a intervenção a ser empreendida, apontou, particularmente, para aqueles relacionados aos materiais de apoio pedagógico para trabalhar com esse aluno, para os que pudessem orientá-lo a como a ajudá-lo a escrever melhor, e também a temas relacionados à própria paralisia cerebral.

- P4

P4 é do sexo feminino, tem 31 anos de idade e também era licenciada em Letras pela UFRN, tendo concluído seu curso em 2001. Não possui pós-graduação. Formada há três anos, estava trabalhando em duas escolas, na cidade do Natal/RN, sendo responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Atuava em uma escola privada (cooperativa) ministrando aulas a alunos do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, no turno matutino e numa escola estadual, também do Ensino Fundamental, em turmas de 5ª a 8ª série, no turno vespertino.

Situou que, na sua formação acadêmica, não houve qualquer disciplina que discutisse a questão da educação de pessoas com deficiência.

Interrogada a respeito dos eventos de que participou, nos últimos cinco anos, ressaltou a sua participação em Oficinas de Teatro e Conto Popular para professores, realizadas no Centro de Formação e Pesquisa Teatral, em Natal/RN, em 1999 e 2000.

Relatou que, atuando há dez anos como professora, nunca teve experiência em sala de aula regular com alunos com deficiência e que aquela era a primeira vez que ia lidar com esse tipo de aluno.

Destaca que gostaria de ter o máximo de informações que fosse possível sobre esse tipo de deficiência e sobre como ensinar a esses alunos, durante a nossa intervenção na escola.

Em síntese podemos dizer que dos 4 professores que participaram do estudo, conforme situamos acima, três eram do sexo feminino (P2, P3 e P4) e apenas um do sexo masculino (P1). A faixa etária do grupo encontrava-se situada entre 31 e 36 anos. Com relação à formação profissional, todos possuíam curso superior, realizado em instituições públicas, havendo predomínio da formação em Letras. Um dado relevante é que nenhum dos professores participantes da pesquisa referiu ter tido, em sua formação inicial, informações sobre a educação de pessoas com deficiência, embora 3 dos docentes tenham concluído seus estudos, em nível de graduação, após 1994, ocasião em que foi publicada a Portaria 1.793/94, que recomenda a inclusão de disciplinas que abordem questões inerentes a educação de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação.

Três professores (P1, P2 e P3) encontravam-se realizando Pós-Graduação *lato sensu*, sendo que a especialização de P2 estava prevista para ser concluída durante o ano da intervenção (2004) e a de P1 e P3 no ano de 2005.

No que se refere ao exercício profissional, os dados revelam que o tempo de atuação dos mesmos, como professor, variava de 7 a 13 anos, evidenciando experiência em docência, e que a maioria dos professores trabalhavam em mais de uma escola, atuando em modalidades de ensino e em turnos diferentes, o que representava, muitas vezes, uma sobrecarga de trabalho. Apenas um dos professores, P3, relatou nos últimos cinco anos a participação num curso local de avaliação relacionado à questão do processo de inclusão escolar, além disso - apesar da maioria dos professores (P1, P2 e P3) ter referido experiência anterior com alunos com deficiência em sala de aula regular - nenhum deles ensinou a alunos com paralisia cerebral, o que justifica as sugestões dos temas que foram dadas pelos mesmos, enfocando esclarecimentos de ordem geral sobre a paralisia cerebral e sobre a educação, propriamente dita, junto a esses educandos.

Ressaltamos que, além desses quatro professores, participaram do programa de intervenção mais 6 outros sujeitos, sendo 5 professores (2 atuantes na Educação Infantil e 3 no Ensino Fundamental) e 1 coordenador pedagógico, responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Tal fato ocorreu em função do programa de intervenção ter sido direcionado à escola como um todo e não apenas aos professores que lecionavam a alunos

com paralisia cerebral, de modo que poderia participar qualquer membro da equipe pedagógica. Essa abertura se deve ao fato de acreditarmos que a socialização das informações acerca do atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral, por parte do pesquisador, e as discussões e reflexões em torno da prática pedagógica junto a esses educandos poderiam beneficiar a todos os membros da equipe pedagógica.

No entanto, para fins de coleta e análise dos dados para avaliação do programa de intervenção foram considerados apenas os quatro professores citados anteriormente, que atenderam aos critérios previamente estabelecidos.

#### **4.5 - Equipamentos e materiais utilizados**

Dentre os equipamentos e materiais utilizados durante o processo de intervenção estes compreenderam:

- Gravador manual microcassete da marca Panasonic, modelo RN-305;
- Televisor de 20 polegadas Philco;
- Máquina fotográfica da marca Kodak automática, KB 28, 35mm;
- Videocassete Phillips VR 355;
- Retroprojeter;
- Cadeira de rodas;
- Fitas de vídeo VHS;
- Fitas de gravador microcassete MC-60;
- Filmes para máquina fotográfica da marca Fujicolor Superia e Kodak 36 poses;
- Transparências;
- Papel sulfite;
- Caneta e lápis;
- Papel madeira;
- Pincel atômico;
- Pares de meias grossas, camisas com botões.

## **4.6 - Instrumentos de medida e procedimentos**

Quanto aos instrumentos e procedimentos utilizados para construção e análise dos dados em nosso estudo, estes foram sistematizados de acordo com a fase da pesquisa desenvolvida, a saber: a fase exploratória (antes da intervenção), fase de planejamento e fase da intervenção propriamente dita.

### **4.6.1 - Fase exploratória**

A primeira etapa de nossa pesquisa ocorreu antes do programa de intervenção e teve como objetivo fazer um diagnóstico panorâmico do lócus e dos atores que foram alvo de nossa intervenção. Segundo Thiollent (2004, p.48), esta fase “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados, suas expectativas e estabelecer o primeiro levantamento ou diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

Esta fase, portanto, serviu para caracterizarmos a escola, os participantes da nossa pesquisa pertencentes à comunidade escolar e para levantar informações por parte dos professores que serviriam como referenciais para o planejamento, elaboração e discussão do programa de intervenção instituído junto à equipe pedagógica.

Com vistas a viabilizar e assegurar a realização desta pesquisa, alguns encaminhamentos foram adotados, antes do início da coleta de dados.

Primeiramente, foi feito contato, por telefone, com a diretora da escola e enviado à mesma um ofício solicitando sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE A), que foi elaborado com o objetivo de garantir a exequibilidade e reconhecimento do estudo. A diretora responsável pelo estabelecimento nos encaminhou para conversar com a coordenadora pedagógica do turno matutino, uma vez que era o turno em que a escola tinha alunos com paralisia cerebral matriculados, com vistas a ver a possibilidade de execução do estudo.

Em contato com a coordenadora pedagógica, a mesma entendeu ser esta investigação uma continuidade do estudo anterior e a considerou relevante para a escola, situando que não existiria nenhum problema para a sua realização. No entanto, precisaríamos conversar com os professores para saber se estes estariam dispostos a participar do estudo, tendo em vista o

trabalho estar relacionado diretamente a eles. Além disso, seriam necessárias as autorizações dos pais dos alunos com paralisia cerebral, haja vista também se constituírem sujeitos participantes da pesquisa.

De posse do termo de autorização assinado pelos pais (APÊNDICE B) e pelos professores (APÊNDICE C), a direção da escola concordou com o desenvolvimento do trabalho, desde que esse estivesse atrelado ao compromisso do pesquisador de que, ao final do estudo, a escola recebesse uma cópia da tese defendida para ficar ciente dos resultados e conclusões da pesquisa. Tal solicitação, segundo ela, deve-se ao fato da escola sempre estar aberta a propiciar campo de estágio ou mesmo de pesquisa, no entanto, na maioria das vezes, os responsáveis não dão qualquer retorno dessas experiências desenvolvidas na instituição.

A partir desses encaminhamentos foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) observações livres, com registro cursivo;
- b) entrevista semi-estruturada;
- c) registro fotográfico;
- d) questionário.

#### **4.6.1.1 - Procedimentos para a construção e análise dos dados por meio de observação livre**

A observação livre teve como objetivo principal possibilitar ao pesquisador uma maior familiarização com o cotidiano da escola estudada <sup>50</sup>, sendo esta realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2003, de forma semanal, no turno da manhã, tanto em classe, como em atividades extra-classe, totalizando 10 sessões de observação.

Ressaltamos que não estipulamos, pela manhã, nenhum horário, nem dia fixo na semana para observação, pois pretendíamos observar os professores que atuavam na 6ª série, classe onde estudavam os alunos com paralisia cerebral. Logo, nossas observações ocorreram em dias e horários alternados, de acordo com a disciplina observada.

Durante esse período, apenas observamos naturalmente como se desenvolviam as relações entre professores e alunos com paralisia cerebral, assim como as relações entre os

---

<sup>50</sup> Isso se devia principalmente em função da presença de alguns professores novatos, assim como dos alunos com paralisia cerebral que o pesquisador não conhecia.

alunos com paralisia cerebral e alunos sem deficiência, e também desses com os dois segmentos citados, nos diferentes contextos da escola. Não obedecemos, porém, a categorias de observação previamente estabelecidas, fazendo apenas anotações de campo, quando se faziam necessárias.

No entanto, é importante situar que a observação livre não consiste em simplesmente olhar, mas, como afirma Triviños (1995, p. 153), observar é:

destacar de um conjunto algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características. Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado do seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos de relações etc.

De fato, observando e estando semanalmente em classe e nas atividades empreendidas extra-classe, com os professores, alunos com paralisia cerebral e alunos sem deficiência, sentimos que a familiaridade progressiva nos propiciava uma melhor percepção do cotidiano dos mesmos, permitindo a apreensão das relações no contexto real, por meio do contato direto com os sujeitos envolvidos. Isso favoreceu uma melhor compreensão e interpretação do processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola, aspecto este muito importante, pois sinalizava elementos que poderiam ser trabalhados no programa de intervenção.

No entanto, apesar da existência desses elementos, éramos conscientes de que, para alcançarmos a adesão do grupo e a motivação para a participação no programa, a proposta teria que extrapolar o olhar específico do pesquisador, de modo que esses dados obtidos por meio da observação livre funcionariam apenas como um meio a mais e, não, como um fim para se estabelecer o programa de intervenção. Isto porque, como afirma Ludke e André (1986, p.26), “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Tais ações foram essenciais para detectarmos, na qualidade de observador, como a escola regular estava lidando com a questão da inclusão desses educandos em classes regulares, quanto aos aspectos pedagógicos e de relações interpessoais, na ocasião em que

estava em foco a presença do aluno com necessidade educacional especial, especificamente de um aluno com paralisia cerebral. Enfatizamos, no entanto, que essa apreensão *in loco* não se constituiu em tarefa fácil, pois tivemos, inicialmente, que reconquistar os sujeitos envolvidos, mostrando não apenas a importância dessa investigação, mas, principalmente, sua relevância no atual contexto da inclusão escolar.

Na nossa concepção, entendemos e concordamos com Barbier (2004) a respeito de que, para que se concretizem mudanças dentro de uma instituição, é preciso ver os sujeitos que fazem parte desta, como indivíduos responsáveis por essas mudanças e não como objetos da ação social. Portanto, era o grupo dos sujeitos participantes do estudo que, a partir de suas necessidades reais de formação para lidar com o atendimento pedagógico dos educandos com paralisia cerebral, indicariam as temáticas que julgavam importantes como elementos para aquisição de conhecimentos e para uma reflexão de sua prática pedagógica frente a esses educandos. Por outro lado, isso não inviabiliza a utilização dos nossos resultados, obtidos em estudo anteriormente realizado nessa instituição (MELO, 2002), como indicadores também importantes a serem levados em consideração durante o planejamento do programa de intervenção, que seria desenvolvido na fase posterior.

Outro aspecto a ser considerado é que algumas das reações que havíamos percebido no primeiro estudo foram novamente constatadas como, por exemplo, um certo nervosismo por parte de alguns professores novatos, quando de nossa presença em sala de aula (o que era natural, diante do fato de ainda não nos conhecerem), bem como uma certa inquietação dos alunos. Além disso, percebemos uma mudança na arrumação das carteiras, que, conforme situamos anteriormente, eram dispostas em forma de U, permitindo maior interação entre os alunos, e, agora, estavam enfileiradas. Outro fato que nos chamou a atenção era que os alunos com deficiência se sentavam no final da sala. Tais aspectos não foram constatados em nosso primeiro estudo, durante o período de observação inicial (MELO, 2002).

A utilização dos registros das observações realizadas foram resgatadas em diferentes momentos da análise, buscando situá-los nos contextos das discussões quando se fazia necessário, diante dos tópicos abordados.

#### 4.6.1.2 - Procedimentos para construção e análise dos dados por meio de entrevista

Levando em consideração que o programa de intervenção empreendido teve como finalidade maior a busca pela melhoria do atendimento pedagógico ministrado ao aluno com paralisia cerebral na escola pesquisada, este não se direcionou, exclusivamente, aos professores que atuavam em sala de aula com esses educandos, mas à equipe pedagógica como um todo.

No entanto, por termos atuado, durante o período do programa de intervenção, com professores que trabalhavam com esses alunos em suas salas, acreditávamos que os seus conhecimentos, idéias e opiniões acerca do processo pedagógico frente aos mesmos, antes e após a intervenção, poderiam indicar, de forma mais significativa, a relevância dessa experiência para a sua atuação profissional.

Dias e Omote (1995) afirmam que a entrevista é reconhecida como um dos mais adequados meios de obtenção de certos tipos de informações, tais como aqueles que dizem respeito a concepções que as pessoas têm acerca de um determinado objeto.

Para Lakatos e Marconi (1992, p.107), a entrevista consiste numa “conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Através desse instrumento, portanto, buscamos comparar os conhecimentos e posicionamentos dos professores antes e após o programa de intervenção, verificando se a intervenção poderia provocar alguma mudança na concepção e atuação desses docentes em relação à educação dos alunos com paralisia cerebral.

O roteiro de entrevista, aplicado antes e após a intervenção pelo pesquisador (APÊNDICE D), foi o mesmo e se constituiu de quatro partes, a saber: 1) identificação, 2) dados profissionais, 3) atuação profissional e 4) conhecimentos acerca da educação do aluno com paralisia cerebral. Esta última parte, contemplou seis questões abertas, versando sobre: conhecimentos sobre paralisia cerebral; adaptações curriculares para o ensino do aluno com paralisia cerebral; estratégias para favorecer o ensino-aprendizagem e as interações do aluno com paralisia cerebral; recursos pedagógicos, materiais escolares e equipamentos utilizados no ensino dos alunos com paralisia cerebral; mobiliário escolar e problemas relacionados aos mesmos

Após a elaboração do roteiro de entrevista, este foi colocado para apreciação por parte de especialistas na área e de profissionais vinculados à Base de Pesquisa sobre Educação de

Pessoas com Necessidades Especiais, ligada ao Departamento de Educação da UFRN, a fim de ser avaliado e sofrer os ajustes que se fizessem necessários, antes de ser aplicado aos professores.

As entrevistas foram marcadas previamente, de acordo com as possibilidades dos professores e realizadas na própria escola, durante os meses de março e dezembro de 2004, respectivamente, antes e após o programa de intervenção.

Antes da realização das entrevistas, explicávamos a cada participante sobre os objetivos do trabalho e sobre a necessidade de gravar a entrevista para utilizar suas falas, posteriormente, como um dado em nossa pesquisa. Esclarecemos, também, que durante a entrevista eles poderiam ficar à vontade e confiar que, em hipótese nenhuma, suas falas seriam identificadas.

O registro das entrevistas, portanto, foi feito em fita cassete, sendo transcrito na íntegra, ao término de sua aplicação.

Quanto aos procedimentos adotados para a transcrição das falas, esta obedeceu à seguinte ordem:

- antes da entrevista, líamos cada pergunta constante no roteiro para conhecimento do entrevistado e esclarecimento de dúvidas;
- após consentimento do entrevistado, fazíamos a gravação da entrevista;
- após a entrevista, voltávamos a fita e a ouvíamos, atentamente, com o entrevistado. Antes de ouvi-la, o entrevistado era orientado a modificar sua fala, caso achasse necessário. Ao mesmo tempo, caso identificássemos alguma dificuldade na compreensão da fala, solicitávamos ao entrevistado que repetisse o que ele estava pretendendo dizer com aquilo;
- para registro das transcrições criamos um caderno em que era notificado o dia da entrevista, o tempo gasto na mesma e situado um código que identificava o entrevistado (no caso, P1, P2, P3 e P4);
- antes de cada transcrição, ouvíamos as fitas novamente para, depois, proceder ao registro da mesma;
- as transcrições foram feitas por nós, logo após a realização das entrevistas;
- depois de transcrita manualmente, voltávamos cada fita e relíamos novamente o texto descrito;
- Ao final, a fala transcrita manualmente foi passada para uma planilha, criada no computador por nós, como apoio de uma bolsista da Base de Pesquisa Educação de

Pessoas com Necessidades Especiais da UFRN, visando facilitar a análise posterior da mesma. Nesta planilha aparecia o código do professor e as falas coletadas na entrevista inicial e final.

Após a organização das falas dos professores, nós optamos, dentre as diferentes técnicas para tratamento e análise de dados, por utilizar a análise do discurso acreditando ser esta a que mais se aproximava, a nosso ver, da perspectiva que estávamos nos propondo de empreender uma análise comparativa dos discursos dos professores, antes e depois da intervenção.

Para esta análise do discurso dos sujeitos entrevistados, convém explicitar a natureza do material discursivo sobre o qual foi conduzida a análise. As condições de produção destes dois *corpus* de discurso, resultantes de entrevistas realizadas *antes e depois* da intervenção pedagógica, revelam elementos lingüísticos característicos da linguagem oral e, portanto, distantes, em sua construção, de uma formalização acabada da linguagem escrita.

A análise introduz as noções de *espaço de enunciação*, *nível de enunciação*, *tipo de enunciação* e *situação de enunciação*, selecionadas em função de sua objetividade. Em nossa análise, elas representam uma adaptação simplificada do modelo de análise do discurso proposto por Lacout e Vergés (2001), segundo aplicações de análise do discurso que vêm sendo empreendidas por Pires (2003), em seus recentes seminários.

No corpus de discurso objeto de análise, o *espaço de enunciação* girou em torno do processo de formação dos professores e de suas práticas docentes relativas a alunos com paralisia cerebral; o *nível de enunciação*, por sua vez, estava diretamente associado aos níveis de aprofundamentos teóricos e aos níveis de desenvolvimento de suas práticas de formação e de docência, que foram marcados, no caso, pelo registro temporal do *antes* e do *depois* da intervenção. Exatamente em função desse registro temporal, a análise respeita as características fundamentais do discurso que, necessariamente, aponta diferenças quando leva em consideração as condições da produção do discurso que, no caso, estão associados aos dois momentos precisos das experiências pedagógicas dos sujeitos: o antes e o depois. Com isto, valoriza-se uma das condições essenciais do discurso preconizado por Pêcheux e Fuchs (1990) – suas condições de produção, traduzidas por Orlandi como “uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer” (ORLANDI, 1986, p. 17). Em ambos os casos, o *tipo de enunciação*, apesar da transcrição que foi operada pelo analista, em função das exigências da análise, foi essencialmente oral, e a *situação de enunciação* foi a de professores em busca de um aperfeiçoamento de seu processo formativo, com vistas ao

melhor atendimento dos alunos em geral e, mais especificamente, dos alunos com paralisia cerebral.

A noção essencial que nos permitiu operacionalizar uma codificação em *campos de significação* foi a noção de *contexto*, tomada no seu significado mais extenso. O sentido de uma unidade lingüística é tributário do contexto que o origina e, em contextos diferentes, esta mesma unidade ganha significados diferentes. Fazemos questão de precisar que nosso *nível de análise* prendeu-se, essencialmente, aos *campos de significação discursiva*, já que, não houve o propósito de explorarmos as performances sintático-argumentativas, ou outros recursos lingüísticos, tais como dinâmica verbal, moduladores discursivos, ou polaridade proposicional, mas sim empreender uma busca dos significados das unidades de análise. Olhando o discurso como uma representação do pensamento dos sujeitos, a nossa principal preocupação da análise é a busca de sentidos ou de significações.

O tratamento discursivo, na presente análise, considerou, portanto, como elementos básicos e essenciais da análise: (a) os *campos de significação* inerentes aos diferentes *termos-síntese interpretativos* do corpus de discurso; (b) o *espaço de enunciação*, na dupla dimensão de processo formativo e processo de ensino; (c) os *níveis de enunciação*, considerando os níveis de desenvolvimento relativos à formação e às práticas de ensino também na dupla dimensão temporal do *antes* e do *depois* da intervenção; (d) o *tipo de enunciação* (oralidade).

Ao elegermos como *unidades de análise* os diferentes *campos de significação*, nosso propósito foi de atingirmos um nível de objetivação passível de transformar os elementos do discurso em dados susceptíveis de interpretação. A organização dos campos de significação, constituídos como unidades de análise, foi um recurso metodológico que nós adotamos para construir os termos-síntese-interpretativos dos enunciados do corpus do discurso, considerando o registro temporal dos níveis de enunciação. Tais termos estão diretamente vinculados às teorias dos sistemas de significação inerentes a qualquer produção discursiva preconizados por Ducrôt (1997, p. 15), para o qual “as produções discursivas são o suporte das representações dos sujeitos”.

Para fins de confronto de resultados entre os *níveis de enunciação* relativos à dimensão temporal do *antes* e *depois*, decidimos apresentá-los, sujeito a sujeito, em seqüências paralelas que permitissem a comparação dos resultados. A explicação/interpretação da passagem entre o *antes* e o *depois* teve por base a *explicitação dos contextos* relativos às práticas de formação e às práticas docentes dos sujeitos pesquisados.

A análise qualitativa das entrevistas, realizada na presente pesquisa, dada a finalidade de comparar níveis de evolução e de desenvolvimento seja de conceitos e percepções, seja de

atitudes e valores, obedeceu a uma lógica exploratória voltada, como explica Maroy (1982, p.237), “para a descoberta e construção de um esquema teórico de inteligibilidade”. Quer dizer: a significação, portanto, é a própria objetivação do discurso; os dados identificados nos campos de significação ganham objetividade a partir do momento em que se operacionaliza esse esquema teórico de inteligibilidade desses dados, à luz da relevância de certos fatores contextuais (alguns deles registrados, inclusive, por recurso iconográfico), conhecidos – porque vivenciados – pelos professores, que emprestam as condições objetivas de significação do discurso. A partir dos materiais discursivos do *corpus*, é desenvolvida uma *descrição sintético-analítica* dos referidos elementos, constituídos em unidades de análise. Assim, ao invés de estabelecermos categorias de análise, trabalhamos diretamente em cima de indicadores cujos *campos de significação*, considerado que o registro temporal dos *níveis de enunciação* do corpus, permitem estabelecer confronto e comparação com outros campos de significação.

Os componentes básicos do modelo aqui proposto obedecem à seguinte ordenação metodológica: **(a)** do *corpus do discurso* foi estabelecida uma *redução dos dados*, com vistas a precisar questões-chave, ou os campos de significação discursivos mais realçados pelos sujeitos; **(b)** num segundo momento, foi apresentada, em matriz, uma *organização dos dados* que permita desenvolver um trabalho analítico de comparação e interpretação; **(c)** finalmente, a *explicação e interpretação dos resultados* feita à luz dos  *fatos e contextos* que emprestam significados concretos ao corpus do discurso.

#### **4.6.1.3 - Procedimentos para construção e análise dos dados por meio de fotografias**

A utilização da fotografia, em nosso estudo, foi pensada a princípio apenas com a intenção de documentar o processo investigativo, os desdobramentos da formação continuada e para servir de ilustração ao texto, apoiando a discussão junto ao corpus teórico do trabalho.

Diante disso houve, de nossa parte, desde o início, a preocupação em sistematizar esse registro documental, levando-nos a adotar alguns procedimentos, tais como:

- obter a autorização prévia da escola, dos professores e pais de alunos com paralisia cerebral para o registro fotográfico;

- ser o responsável pelo o registro das fotos<sup>51</sup>;
- registrar, fotograficamente, aspectos relacionados, diretamente, com a investigação;
- evitar determinar, previamente, o número específico de fotos, pois o registro fotográfico seria livre, de acordo com a necessidade julgada pelo pesquisador;
- obedecer à seqüência lógica do estudo, ao fazer as fotos, compreendendo a fase exploratória e de intervenção;
- identificar e organizar as fotos por temática, à medida que fossem sendo reveladas, a fim de compor um catálogo com todos os registros documentados.

A partir desses procedimentos e com o desenvolvimento da pesquisa percebemos, de imediato, em contato com as primeiras fotos reveladas, que estavam relacionadas à fase exploratória do estudo, que estas possibilitavam ao pesquisador outros olhares para além do aspecto ilustrativo da imagem fotográfica. Analisando-as descobrimos que as fotos sinalizavam possibilidades concretas de problemas que poderiam ser levantados e discutidos com os professores, dentro do programa de intervenção, o que foi feito, visando uma reflexão em torno de sua prática pedagógica e da própria condição da escola para inclusão dos alunos com paralisia cerebral, como por exemplo:

- se os professores estavam cientes da presença das barreiras arquitetônicas no interior da escola e de suas implicações para o desenvolvimento do educando usuário de cadeira de rodas;

- se eles percebiam a inadequação do mobiliário escolar utilizado pelo aluno com paralisia cerebral;

- se eles tinham em mente que a organização física da sala de aula podia dificultar o processo de ensino – aprendizagem e de interação entre os alunos, o deslocamento do aluno com paralisia cerebral, entre outros aspectos.

Com isso, podemos dizer que o registro fotográfico e as observações, na escola, durante a fase exploratória, foram determinantes para construção do programa de intervenção.

Diante desta constatação sobre a importância que o registro fotográfico assumiu no processo de investigação, cuidamos para que todas as ações desenvolvidas nos módulos fossem também registradas, objetivando ter, ao final de todo esse processo, a memória viva da experiência da formação continuada empreendida na escola, através da imagem fotográfica.

---

<sup>51</sup> Optamos em nos responsabilizar pelo registro das fotografias, uma vez que estas ocorreriam durante todo o processo da investigação, em diferentes momentos, exigindo disponibilidade e o reconhecimento das situações-chaves que deveriam ser registradas durante o desenvolvimento do programa de intervenção.

Ao final do programa de intervenção, registramos um total de 91 fotos, sendo 19 pertencentes à fase exploratória, 48 à fase de intervenção e 24 referentes às ações desenvolvidas pelos professores como desdobramentos do processo formativo, as quais constituíram um catálogo intitulado *Registro fotográfico das ações desenvolvidas na pesquisa*.

Folheando o catálogo, percebemos que, ao olhar individualmente cada uma das fotos, era possível fazermos uma interpretação singular, a partir da diversidade de informações visuais presente em cada fotografia e que era possível, também, nos transportar mentalmente, no tempo e espaço, para aquela experiência vivida e revivê-la, compondo e recompondo o processo de significação a partir da contextualização das mesmas.

Diante dessa realidade, julgamos oportuno apresentar ao grupo de professores, ao término do programa de intervenção, o conjunto dessas fotos, objetivando utilizar a fotografia como instrumento de pesquisa, de modo que estas pudessem ser analisadas e interpretadas a partir do significado atribuído à sua imagem visual.

Para isso, propusemo-nos a buscar, na literatura, fundamentação metodológica que nos indicasse caminhos para a construção da nossa análise, também, por meio das fotografias.

Nossa intenção maior, com essa fundamentação metodológica, é mostrar, de modo despretensioso e breve, como podemos utilizar a fotografia como instrumento de análise na pesquisa. Para tanto, buscamos nos apoiar no modelo metodológico de investigação e análise das fontes fotográficas proposto por Kossoy (2003).

Kossoy (2003), ao abordar a análise das fontes fotográficas enquanto instrumento de pesquisa, situa duas etapas articuladas entre si, que são a análise iconográfica e a interpretação iconológica.

A análise iconográfica diz respeito à realidade exterior, por ele denominada de segunda realidade, correspondendo à análise do registro visual, à expressão, isto é, ao conjunto de informações visuais que compõe o conteúdo do documento. Acrescenta, ainda, que a

análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado (KOSSOY, 2003, p. 95).

Quanto à interpretação iconológica, este autor a refere como sendo a realidade interior, a primeira realidade, enfatizando que é, nesta etapa, que “busca-se o significado interior do conteúdo, no plano da interpretação iconológica” (KOSSOY, 2003, p. 99). Considera ser este estágio o mais profundo da investigação, pois é neste momento que o pesquisador deve mergulhar no fragmento de imagem retratada, buscando compreendê-la na sua essência. Isto só é possível a partir de conhecimentos sólidos, que permitam uma reflexão centrada no conteúdo e no próprio contexto que evidencia essa imagem ultrapassando os limites da análise iconográfica.

#### **4.6.1.3.1 - A escolha das fotografias pelos professores**

No encerramento do programa de intervenção, preparamos um grande mural com 81 fotos<sup>52</sup>, seqüenciadas de acordo com a fase da pesquisa desenvolvida, representando todo o processo de investigação. Esse foi fixado na sala de aula utilizada como espaço de nossas discussões durante a execução do programa.

A sistematização das fotos no mural foi pensada, visando mostrar para os professores – como já enfatizamos anteriormente – a seqüência das ações de todo o processo de intervenção, que compreendeu desde a fase inicial de diagnóstico, onde retratamos: aspectos que apontavam para elementos dificultadores para inclusão do aluno com paralisia cerebral; as atividades desenvolvidas durante a implementação do programa de intervenção e os desdobramentos resultantes do programa de intervenção no contexto da escola.

A fixação do mural ocorreu na ausência dos participantes, antes do horário estabelecido para iniciarmos nossas atividades.

Ao entrarem na sala e se sentarem, explicamos para o grupo que esse grande mural representava, para nós o registro vivo de tudo que passamos juntos durante a intervenção e que ele tinha duas finalidades: a primeira, de mostrar as etapas da pesquisa realizada, de modo que pudéssemos, naquele momento, refletir sobre o que significou para o grupo aquela

---

<sup>52</sup> No momento da escolha das fotografias pelos professores, não foram apresentadas as fotografias relacionadas à participação no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, realizado na cidade do Natal/RN, no período de 08 a 10 de dezembro de 2004, pelo fato das mesmas não terem sido ainda reveladas.

experiência e, segundo, que era nossa pretensão situar no corpo de nossa tese, algumas daquelas fotos e que parte delas seria fruto da escolha do próprio grupo.

Assim, cada participante deveria escolher cinco fotos que considerassem importantes, registrando, por escrito, o motivo de sua escolha e, ao final, cada um socializaria as fotos escolhidas, relatando o motivo de suas escolhas.

Em nosso trabalho iremos nos reportar, apenas, à escolha das fotos dos quatro professores (P1, P2, P3 e P4), que foram alvo de nossa análise. Das 20 fotos escolhidas, 6 delas tiveram mais de uma indicação: as fotos de número 37 (2 vezes), 40 (2 vezes), 61 (2 vezes), 64 (2 vezes), 65 (3 vezes) e 74 (3 vezes). Isto nos leva a acreditar que essas fotos retrataram aspectos considerados de maior importância para os citados professores, no contexto da pesquisa. Essas 12 fotos, ao final, serão apresentadas e analisadas no tópico intitulado *Situações consideradas relevantes pelos professores, no programa de intervenção, a partir de suas escolhas fotográficas*. Entretanto visando manter a uniformidade da numeração dada às figuras que se encontram inseridas na tese, ajustamos a numeração das fotografias escolhidas pelos professores no mural, na seqüência estabelecida (Quadro 2). A priori, o que definiu a seqüência das fotos a serem analisadas não foi a ordem de escolha pelos professores, mas, sim, a própria seqüência das atividades desenvolvidas dentro do programa de intervenção.

Professor	Nº da foto no mural	Nº da foto na Tese	Nº de vezes escolhida	Descrição da foto
P2	7	24	1	Alunos com paralisia cerebral no interior da classe durante o recreio.
P4	23	25	1	Visita de professores à APAE/Natal-RN
P1 e P2	40	26	2	Professores simulando uma situação de rigidez nas mãos e vivenciando as dificuldades do aluno com paralisia cerebral para vestir uma camisa.
P3	49	27	1	Professora corrigindo a postura de uma colega que simula um quadro de paralisia cerebral.
P3	57	28	1	Professores construindo recursos pedagógicos.
P1 e P2	61	29	2	Grupo de professores que participou da Oficina e os recursos pedagógicos construídos pelos mesmos.
P1, P3 e P4	74	30	3	Alunos sem deficiência e com paralisia cerebral, trabalhando com recurso pedagógico construído pelos professores.
P4	70	31	1	Professor se dirigindo ao aluno com paralisia cerebral numa sala com as carteiras dispostas em semicírculo.
P1 e P3	64	32	2	Relato de vida de alunos com paralisia cerebral e de seus familiares.
P2, P3 e P4	65	33	3	Realização de Mesa Redonda, discutindo a importância do papel do profissional da saúde na equipe escolar, frente à inclusão do aluno com paralisia cerebral.
P4	32	34	1	Professora em cadeira de rodas vivenciando o acesso ao telefone.
P1 e P2	37	35	2	Professores participando de uma vivência em cadeira de rodas.

Quadro 2 – Descrição das fotos selecionadas pelos professores segundo a seqüência das atividades desenvolvidas no programa de intervenção.

#### 4.6.1.3.2 - A escolha das fotografias pelo pesquisador

Além das fotografias escolhidas pelos professores, nos propusemos, também, a situar 11 fotografias selecionadas por nós, que sinalizam os desdobramentos do processo formativo ocorridas durante e após o encerramento do programa de intervenção, a serem apresentadas no capítulo 7. A opção de escolha por essas fotografias decorreu do fato de nos permitirem perceber um movimento vivo e dinâmico assumido pelo corpo docente e pela própria instituição, na busca pela construção de uma escola inclusiva. A escolha dessas fotografias, também nos mostrou uma outra realidade pós-intervenção, quando da apreensão de conhecimentos, da discussão, reflexão e ação sobre o fazer pedagógico dos professores diante do aluno com paralisia cerebral.

Para a análise das imagens fotográficas obedecemos, como já situado anteriormente, o modelo proposto por Kossoy (2003). A análise das fotografias foi organizada com base na criação de categorias, a partir de temáticas que foram discutidas no próprio programa de intervenção, sendo esta articulada com a evocação do processo vivenciado nos módulos desenvolvidos no referido programa. O movimento de análise dessas categorias obedeceu à seguinte seqüência: descrição da imagem fotográfica, diálogo com o contexto e reflexão.

Ressaltamos que esse movimento instituído para a análise das categorias, com base na leitura das fotografias, foi feita por nós, enquanto pesquisador, em ambos momentos. No entanto, com relação às fotografias escolhidas pelos professores, esse movimento de análise foi baseado no significado atribuído pelos mesmos a partir de sua leitura visual.

#### **4.6.1.4 - Procedimentos para construção e análise dos dados por meio do questionário.**

Quanto ao questionário utilizado em nosso estudo (APÊNDICE E), este teve como objetivo a avaliação final do programa de intervenção desenvolvido. Através deste, procuramos avaliar, junto aos professores participantes, o significado da participação no programa, conhecimentos mais relevantes abordados, pontos fortes e fracos do programa de intervenção, as condições necessárias para o atendimento ao aluno com paralisia cerebral, metodologia aplicada, importância da participação em eventos, sugestões e atuação frente o aluno com paralisia cerebral, após participar do programa de intervenção, e seu ponto de vista atual sobre a inclusão desses educandos no ensino comum.

Os dados foram organizados com base nas categorias de análises, sendo interpretados à luz das falas dos próprios sujeitos.

#### **4.6.2 - Fase de planejamento**

Na fase do planejamento do programa de intervenção, foram consideradas as observações e necessidades descritas pelos professores que atuavam na escola campo da

pesquisa, no ano de 2003, e os resultados da investigação anterior, desenvolvida em nosso Mestrado (MELO, 2002).

A leitura dessas informações nos levou à construção de um programa de intervenção ancorado em três eixos de discussões: o atitudinal, o pedagógico e o ambiental.

Nossa justificativa de ancorar o programa de intervenção nestes três eixos parte das seguintes constatações:

1) da necessidade de se discutir a questão da deficiência no meio escolar, tendo em vista a falta de informações acerca das potencialidades das pessoas que apresentam essa condição - uma vez que, culturalmente, foram e ainda são desacreditadas e discriminadas na sociedade - e de se desmistificar preconceitos em relação à deficiência, haja vista ser este o primeiro passo para eliminar as barreiras atitudinais e, conseqüentemente, rever concepções pessoais e profissionais frente ao educando com deficiência;

2) da necessidade, do ponto de vista técnico, dos professores terem conhecimentos acerca da educação das pessoas com deficiência para garantir a permanência e o sucesso desses alunos em classe regular. Para tanto, é preciso munir os professores de conhecimentos e de experiências que lhes garantam competências mínimas para atuar, pedagogicamente, junto às necessidades educacionais especiais desses alunos;

3) da necessidade de todo e qualquer espaço social ser acessível ao cidadão, principalmente a escola, diante do paradigma da educação inclusiva. Abordar a educação do aluno com deficiência física, especificamente daquele que apresenta paralisia cerebral, pressupõe o entendimento, por parte da comunidade escolar, da eliminação de barreiras arquitetônicas e da adaptação e/ou construção de espaços físicos acessíveis para o pleno desenvolvimento desse educando no ambiente escolar.

Buscando contemplar essas informações no processo formativo dos professores, cada eixo foi constituído de módulos temáticos, enfocando questões específicas, obedecendo a uma seqüência progressiva de conhecimentos que pudessem levar os professores a refletir e a entender a relação desses eixos com as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência física, especificamente daqueles que apresentam a condição da paralisia cerebral, no contexto da escola regular.

O modelo adotado na construção dos módulos foi baseado no material de Adaptações Curriculares em Ação, fornecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Além disso, cada módulo, dependendo do tema abordado, variou quanto aos objetivos, carga horária e número de encontros.

Após a finalização do programa de intervenção com seus eixos de discussões, módulos, temas, finalidades e carga horária correspondentes (APÊNDICE F), visando atender aos anseios do grupo de professores quanto à certificação de participação no mesmo, fizemos o registro do curso na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PROEx/UFRN, (registro de nº 23077011829/2005) e no Departamento de Educação, através da Base de Pesquisa Educação de Pessoas com Necessidades Especiais.

#### **4.6.3 - Fase de intervenção propriamente dita**

Na fase de implementação do programa, os módulos foram distribuídos em 20 encontros realizados de forma quinzenal (APÊNDICE G), aos sábados<sup>53</sup>, no turno vespertino, no horário compreendido entre 14 e 18 horas, no período de abril a dezembro de 2004, perfazendo um total de 80 horas/aula.

O referencial teórico utilizado nos encontros (APÊNDICE H) foi respaldado em alguns materiais instrucionais providos pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação - MEC para capacitação de recursos humanos do ensino regular, a fim de atuar com alunos com necessidades especiais, em textos do próprio pesquisador e de outros estudiosos da área.

O desenvolvimento dos módulos contemplou atividades teóricas e práticas, dependendo dos objetivos propostos nos mesmos.

Em algumas situações, durante o desenvolvimento das atividades do programa, foram convidados profissionais de outras áreas (Neurologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicopedagogia, Arquitetura e Pedagogia), alunos com seqüelas de paralisia cerebral e seus familiares, para discussões em conjunto com o pesquisador ou com os professores.

Visando o maior detalhamento das ações desenvolvidas durante o programa de intervenção, dentro do processo de formação continuada, passamos, a seguir, a descrever de forma sucinta, cada eixo com seu(s) respectivo(s) módulo(s) ministrado(s).

---

<sup>53</sup> - Exceto o que envolveu uma visita à Escola Especial da APAE de Natal/RN.

### *Eixo Atitudinal*

Introduzindo as discussões do programa de intervenção, este eixo se propôs a discutir os aspectos de ordem relacional diante da inclusão do aluno com deficiência na escola regular, através do Módulo I - *Sociedade e Deficiência*.

Apesar dos diferentes enfoques que poderíamos abordar, diante da temática desse módulo, segundo autores que discutem essa questão no contexto da Educação Especial (AMARAL, 1995; GLAT, 1995; ARANHA, 1995; OMOTE, 1994; 1996; MENDES, 2001), optamos por centrar nossas discussões neste módulo em torno da concepção do fenômeno deficiência, dos mecanismos de defesa frente à pessoa com deficiência e seus determinantes.

Tais aspectos (concepção de deficiência e atitudes frente à pessoa com deficiência), a nosso ver, estão intimamente ligados, constituindo-se em elementos indissociáveis para compreensão desse fenômeno.

Acreditamos, também, que possibilitando aos professores essa compreensão do fenômeno deficiência, sem recortes epistemológicos, eles poderiam, diante da apreensão desses conhecimentos, refletir sobre suas próprias concepções e atitudes diante do aluno com deficiência.

A discussão desse módulo ocorreu no 1º e 2º Encontros, em abril de 2004, que totalizaram 8 horas/aula. Os textos de apoio utilizados foram: Brasil (1997) e Amaral (1992), além do Vídeo *Meu pé Esquerdo*<sup>54</sup>.

### *Eixo pedagógico*

O eixo pedagógico compreendeu o maior número de módulos temáticos discutidos, num total de 4 (módulos II, III, IV e V), que foram distribuídos em dezessete encontros, perfazendo um total de 67 horas/aula, assim desenvolvidos:

Módulo II - *A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem*, com 8 horas/aula, contemplou o 3º e 4º encontro, ocorrido no mês de maio de 2004. Teve como finalidade favorecer condições para que os professores aprofundassem a compreensão sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico frente à diversidade no contexto da escolar, à luz de sua

---

<sup>54</sup> Esse filme de produção irlandesa (1989) conta a história de um garoto irlandês, Christy Brown, nascido com paralisia cerebral, cuja única parte do corpo que podia controlar com precisão era seu pé esquerdo. O filme relata a infância e a juventude do homem brilhante que se tornou um escritor, poeta e pintor de sucesso apesar de suas limitações motoras e de sua origem humilde.

história de vida pessoal e profissional, tendo como referência o texto de Aranha e Laranjeira (1996).

Módulo III - *Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física* foi ministrado nos meses de junho e julho de 2004, compreendeu o 5º, 6º, 7º e 8º encontro, totalizando 17 horas/aula.

Discutimos com os professores, neste módulo, a história da Educação Especial no contexto brasileiro, analisando as diferentes fases – marginalização, assistencialismo, integração e inclusão escolar, voltando-se, especificamente, para o atendimento educacional dos alunos com deficiência física. Centramos parte dessa discussão na: Declaração de Salamanca; legislação brasileira vigente acerca do direito da pessoa com deficiência à educação; e na Resolução nº 01/2003, do Conselho Estadual de Educação – CEE/RN, que orienta o atendimento educacional do aluno com necessidades educacionais especiais na rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte.

Para essa discussão tomou-se como referência os textos de Melo (2002) e Brasil (1994). Nesse módulo tivemos situações bastante significativas que foram fundamentais para o avançar das discussões no grupo, dentre estas destacamos:

- a visita à escola especial da Associação de Amigos e Pais de Excepcionais – APAE de Natal/RN;
- a palestra proferida por uma representante da Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, acerca da Resolução nº 01/2003 do Conselho Estadual de Educação - CEE/RN, que trata da questão da Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte.

Módulo IV – *Deficiência física no contexto da escola regular* foi realizado no mês de agosto de 2004, concentrando o 9º e 10º encontro, com um total de 8 horas/aula.

Neste módulo foi tratada a questão específica da deficiência física, onde se discutiu sobre vários aspectos relevantes: conceitos, incidência, causas e classificação, sinais que podem ajudar na identificação do aluno com este tipo de deficiência, seqüelas decorrentes dessa deficiência, caracterização de diferentes tipos de deficiência física e as necessidades educacionais especiais do educando que apresenta deficiência física.

Para discussão destes aspectos nos apoiamos nos textos “Adaptações Curriculares em Ação” (BRASIL, 2002), Incapacidade motora: orientações para adaptar a escola (MARTIN, JÁUREGUI, LÓPEZ, 2004), Guia de deficiências e Reabilitação simplificada (WERNER, 1994) e no vídeo “Conhecendo o aluno com deficiência física” (BRASIL, 1998).

Módulo V - *Atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral*, com 35 horas/aula, compreendeu do 11º ao 19º encontro, estendendo-se do mês de agosto a dezembro de 2004.

Por sua natureza essencialmente pedagógica, através desse módulo procuramos trabalhar junto aos professores uma visão mais geral acerca da educação desse aluno, haja vista a ausência quase total de conhecimento para atuar no atendimento educacional desse alunado. Nesse momento, priorizamos considerar as necessidades dos professores em primeiro lugar, oferecendo a eles alguns subsídios teóricos e práticos que favorecem algumas condições para uma melhor compreensão e atuação pedagógica sobre as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno com paralisia cerebral.

A idéia central nesse módulo era mostrar aos professores que não existia uma *receita pronta* que possibilitasse aos mesmos dar respostas às necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, e evidenciar a importância de se rediscutir os caminhos possíveis que poderiam contribuir para a melhoria de sua atuação profissional e, portanto, para a qualidade do atendimento educacional desses alunos.

Preocupava-nos, também, que os professores atentassem para questões práticas como, por exemplo, a postura e o manuseio do aluno em sala de aula, o mobiliário escolar adequado, o que fazer diante da possibilidade de uma crise convulsiva, a importância do trabalho em equipe, entre outras, que estavam relacionadas diretamente à condição da paralisia cerebral.

Nesse sentido, optamos, dentro desse módulo, por levar os professores sempre que possível a refletirem com base em experiências onde pudessem vivenciar algumas dificuldades enfrentadas pelo aluno com paralisia cerebral no âmbito da escola.

Abrimos espaço, também, para que professores participassem de oficinas onde pudessem perceber que poderiam confeccionar os próprios recursos e materiais escolares, de acordo com as necessidades do seu aluno com paralisia cerebral. Foi-lhes, ainda, oportunizado um espaço para que discutissem com profissionais de diferentes áreas (Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Neurologia) sobre questões relacionadas à inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral, em diferentes níveis de ensino, inclusive na própria universidade, e também com seus familiares, visando perceberem concretamente as potencialidades e dificuldades dessas pessoas.

Vários textos de apoio foram utilizados nesse módulo, tais como: Basil (2004); Manzini (1999); Melo (2002); Brasil (1980; 1998); Manzini e Santos (2002); COMO ... (1992) e Martin, Jáuregue e López (2004).

*O eixo ambiental*

Módulo VI - *Acessibilidade física na escola*, ministrado no mês de dezembro, resultou no 20º encontro, com 5 horas/aula.

Levando em consideração que o aluno com paralisia cerebral, dependendo da gravidade motora, pode ser dependente de uma cadeira de rodas, é fundamental que lhe seja assegurada acessibilidade aos diferentes espaços sociais, inclusive à escola.

Portanto, essa é uma questão que deve ser priorizada nas discussões acerca da inclusão desses educandos na escola regular, junto a toda comunidade escolar.

Diante disso, contemplamos, nas discussões referentes a esse módulo, a participação de uma arquiteta, que proferiu uma palestra sobre *acessibilidade na escola*, com base na Norma Brasileira – NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004) além da realização de uma atividade prática, onde os professores vivenciaram o uso da cadeira de rodas em diferentes ambientes da escola. Como apoio às nossas discussões foi utilizado, também, o texto de Marques (1999/2000).

## CAPÍTULO 5 – A VISÃO DOS PROFESSORES ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo procedemos à análise das questões de referências adotadas em nosso estudo a partir das matrizes com os referidos campos de significação extraídos do corpus do discurso das entrevistas com os professores antes e depois da intervenção. A explicitação de significados leva em conta os contextos da produção do corpus discursivo, enriquecido dos aportes da literatura e da nossa própria reflexão.

Tomando por base a questão de referência 1 (Quadro 3), ao analisarmos as respostas dos professores antes da intervenção a respeito do que eles sabiam sobre paralisia cerebral, constatamos o pouco conhecimento sobre essa temática por parte dos mesmos.

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
<b>P1</b>	Cientificamente, nada sei. Doença no cérebro. Resulta na ausência de função cerebral.	Discordo do termo paralisia cerebral. Dá idéia de algo que não evolui, estático. Na escola, há casos que tiveram evolução. Há vários tipos de paralisia cerebral. Pode ser congênita. Pode ter problemas como a convulsão. Deficiência motora não é deficiência mental.
<b>P2</b>	Não sabia quase nada, antes de atuar com esses alunos. Falta informação da escola. Dificuldade de aprendizagem formal. Outra forma de viver. É essencial para com eles carinho e atenção.	Hoje tenho outro olhar. O nome paralisia cerebral dá medo. Na realidade, é menos limitada do que parece à primeira vista. Imaginava que a pessoa não tinha condições de desenvolvimento intelectual. Vivia na incerteza. Sei que cada caso é um caso. Problemas e características próprias. Problemas são de ordem neuro-motora. Pode implicar em comprometimentos físicos, intelectuais e da visão. Tem diferentes tipos de paralisia cerebral.
<b>P3</b>	Falha na formação do feto ou no momento do nascimento. Existiu algo que afetou o cérebro.	Má formação no cérebro/cerebelo Alteração da motricidade, de partes do corpo, Comprometimentos de outras funções
<b>P4</b>	Nada	Comprometimento em diferentes áreas do cérebro. Problemas associados Pode ser física ou múltipla Pode ser causada por acidente que afete o oxigênio do cérebro. Tem tipos diferentes. Tem potencial para ser desenvolvido. Movimentos involuntários.

Quadro 3 – Questão de referência 1: O que sabe sobre paralisia cerebral?

P1, no seu depoimento assume sua falta de conhecimento científico sobre a paralisia cerebral. Sua opinião emitida demonstra que existem raízes no senso comum quando relaciona a paralisia cerebral à doença no cérebro, que resulta em seu não funcionamento, que faz com que as funções desse órgão não atinjam a sua plenitude. Há, pois, um entendimento deturpado em relação ao termo paralisia cerebral.

Ao relacionar paralisia cerebral à doença, P1 retrata a herança do modelo médico da deficiência, que ainda hoje influencia o olhar da comunidade escolar, especificamente do professor, sobre o aluno com deficiência.

É importante ressaltar que, durante anos, a educação voltada para alunos com deficiência teve a influência desse modelo, culpabilizando pelo seu fracasso escolar a deficiência que apresentava. Dessa maneira, a discussão em torno da aprendizagem desses alunos na escola sempre era deslocada do eixo pedagógico para o eixo clínico, como uma tentativa de explicar o fracasso escolar dos mesmos. Portanto, diante de qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, a causa ou problema estaria nele, caracterizando o que se denomina de patologização do processo ensino-aprendizagem (COLLARES, MOYSÉS, 1992).

Basil (2004) salienta que a paralisia cerebral não é uma doença, mas um estado em que se apresenta o indivíduo. Assim sendo, não pode ser curada, num sentido estrito, pois a lesão é irreversível. No entanto, não devemos esquecer da capacidade de reorganização cerebral, a partir da plasticidade neural e da própria estimulação do meio sobre o desenvolvimento da criança após a lesão cerebral. Outro aspecto a destacar é que a paralisia cerebral se caracteriza por uma lesão não-evolutiva do encéfalo, ou seja, não tem caráter progressivo, não evolui.

Alguns estudos realizados na área da educação das pessoas que apresentam paralisia cerebral (ALPINO, 2003; MAZZILLO, 2003; MELO, 2002) têm destacado que segmentos da comunidade escolar, especificamente os professores, apresentam um entendimento deturpado a respeito das potencialidades das pessoas que apresentam essa condição em função da conotação do termo paralisia cerebral, uma vez que dá margem a uma idéia errônea, pois quem ouve este termo e não tem nenhuma informação sobre ele, pensa que pessoas com essa condição têm o cérebro parado e, conseqüentemente, não têm a possibilidade de pensar, de sentir ou mesmo de agir (SATOW, 2000).

Tal fato deve ser considerado, uma vez que fortalece, ainda mais, alguns preconceitos já instituídos na sociedade, tais como: o de que a pessoa com paralisia cerebral é deficiente

mental; a paralisia cerebral é uma doença contagiosa, provocando, conseqüentemente, medo e repulsa frente às pessoas que apresentam tal situação.

Esse entendimento deturpado também foi evidenciado nas falas de P1 e P2 quando esses retomam suas explicações sobre paralisia cerebral após a intervenção, como veremos a seguir.

Em função disto, muitas vezes, o aluno com paralisia cerebral é tratado como um ser incapaz, como inútil, sem que isto seja uma realidade. Isto decorre não apenas do uso da terminologia inadequada, mas do próprio desconhecimento por parte das pessoas em geral e, também, de professores, acerca dessa deficiência física e dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados para aferir ou mesmo potencializar o seu processo de ensino-aprendizagem (MELO, 2002).

Prova disto é que estudos realizados por Goossens (apud BRAGA, 1995) mostram que crianças com deficiência motora grave e incapacidade da fala, que são consideradas retardadas mentais, após a implementação de meios alternativos de comunicação e expressão, apresentaram resultados compatíveis aos de crianças normais. Tais estudos demonstram que o conhecimento acerca da paralisia cerebral, em todos seus aspectos, desde os clínicos até os educacionais, é determinante para evitar concepções errôneas e favorecer seu desenvolvimento na esfera educacional.

A professora P2 destaca que, a partir do acompanhamento pedagógico vivenciado junto ao aluno com paralisia cerebral, sente a necessidade de obter maiores informações, por parte da escola, sobre esse tipo de educando e seu atendimento educacional.

Considerando a política de inclusão escolar vigente em nosso país, é preciso, neste momento estarmos atentos para que a inclusão do aluno com deficiência na escola regular seja entendida como um processo em construção. Nesse sentido, a escola precisa empreender um planejamento, tendo como referencial a sua própria realidade.

Para tanto, esse planejamento passa pelo entendimento de que a escola precisa criar um espaço para discussões em torno de temas relacionados à educação inclusiva, principalmente do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, o que deve estar previsto no projeto político-pedagógico da escola.

Ao relatar que percebe uma dificuldade de aprendizagem formal nos alunos com paralisia cerebral, que comumente não percebe no aluno normal, P2 o faz sem detalhar que dificuldade é essa. Acreditamos que P2 se refira a isso com base na sua percepção da condição motora, a partir da constatação das dificuldades enfrentadas por esses alunos frente às solicitações do meio acadêmico.

Essa hipótese levantada por nós é reforçada quando P2 destaca, em sua fala, que esses alunos têm outra forma de viver. De fato, as seqüelas decorrentes da paralisia cerebral, podem impor dificuldades motoras, que podem conduzir a uma forma de viver e de se expressar diferente das pessoas sem deficiência, por exemplo, quando necessitam de “ajudas técnicas para a mobilidade, a comunicação, a escrita, as brincadeiras, o controle do ambiente ou o acesso à educação e ao trabalho” (ALMIRALL, SORO-CAMATS, BULTÓ, 2003, p. 1). Isto significa dizer que o desenvolvimento das potencialidades de algumas pessoas com paralisia cerebral, particularmente daquelas com comprometimento motor mais acentuado, dependerá da provisão dessas ajudas técnicas para alcançar o máximo de sua funcionalidade, em todos os âmbitos da vida.

No tocante a essa realidade no contexto escolar, Tabaquim (1996) ressalta que as dificuldades motoras apresentadas por crianças com paralisia cerebral não implicam, necessariamente, na incapacidade para aprendizagem da leitura e escrita, enfatizando que se essas crianças forem submetidas a procedimentos instrucionais adequados, serão reduzidas muitas de suas dificuldades.

Outro aspecto citado por P2, diz respeito ao sentimento suscitado, a partir de sua atuação com os alunos com paralisia cerebral. Ela nos diz que “o carinho e a atenção são fundamentais”, porém, deixa-nos em dúvida quanto aos pressupostos que emergem de sua fala. Ou seja, são sentimentos que têm como base a afetividade, o acolhimento, a aceitação, o respeito às diferenças ou um sentimento piedoso, ancorado na imagem do aluno com paralisia cerebral? Não podemos esquecer que

a história da educação especial está pontilhada ou por explícitos mecanismos de rejeições concretizadas nas perversas formas de exclusão, ou sentimentos de amor ao próximo, sob forma de altruísmo, de humanitarismo e de solidariedade, movidos pela piedade, geralmente (CARVALHO, 2000, p. 23).

Desse modo, quando o sentimento de carinho tem como pressuposto a filosofia da inclusão ele funciona como estímulo ao crescimento e desenvolvimento das potencialidades do aluno, caso contrário, reveste-se da piedade e pode transformar-se em atitudes paternalistas ou mesmo assistencialistas, interferindo negativamente no processo educacional desses educandos, pois, de uma maneira geral, só sentimos pena daquilo ou daquele que está condenado ao fracasso.

Mazzillo (2003), ao realizar um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos com paralisia cerebral em escolas regulares, também evidenciou sentimentos diversos, que foram expressos pelos educadores, tanto ancorados no afeto, baseados em princípios humanísticos, quanto em sentimentos ancorados no impacto causado pela deficiência, na rejeição e no incômodo causado pela presença do aluno com paralisia cerebral.

Já P3 consegue apenas situar, de forma vaga, a questão, relatando uma das causas que podem provocar a paralisia cerebral. No entanto, ao se referir “que é uma falha durante a formação do feto ou no nascimento”, dá a entender que a paralisia cerebral não pode ocorrer após o nascimento, o que não condiz com a realidade.

Estas falas nos mostram a necessidade de uma formação que possibilite aos professores a apropriação de conhecimentos mais amplos sobre a paralisia cerebral, que lhes garantam o mínimo de condições para prestar um atendimento educacional de qualidade a esses educandos.

Após a intervenção, percebemos que P1, P2, P3 e P4, conseguem apreender alguns conhecimentos sobre paralisia cerebral, embora tenham pontuado aspectos de forma generalizada.

Em suas respostas, percebemos que a maioria dos professores, em suas falas, retomaram, com bastante ênfase, ao entendimento inicial que tinham a respeito do que é a paralisia cerebral, porém, com uma diferença: eles fazem uma análise do termo paralisia cerebral, com base nos estudos e nas discussões empreendidas durante o curso e no que perceberam a partir do convívio com esses alunos. Destacam que: na escola, existem casos em que ocorreu evolução, ou seja, avanços (P1); a realidade mostra que a pessoa com paralisia cerebral é menos limitada do que parece à primeira vista (P2); conseguem aprender, pois, que nessas pessoas o cérebro não está “parado”, mas continua com suas funções e em decorrência disto, reconhecem que o aluno tem um potencial para ser desenvolvido (P4).

As reflexões dos professores acima levam-nos a crer que, além dos conhecimentos teóricos apreendidos no decorrer do curso realizado, um outro fator que contribuiu, de forma significativa, para um novo entendimento acerca da paralisia cerebral foi, sem dúvida alguma, o acompanhamento pedagógico que empreendiam junto aos educandos com essa condição. Portanto, o convívio com esses alunos pelos professores, no cotidiano da escola regular, é um fator positivo para desmistificar as idéias errôneas que se têm sobre o aluno com paralisia cerebral.

A partir de nossas observações percebemos que, quando os professores relacionaram o termo paralisia cerebral à impossibilidade do aluno aprender ou mesmo de se desenvolver e constataram depois, pelo acompanhamento de sua prática pedagógica, que esses alunos conseguem evoluir em níveis diferenciados – reconhecendo assim que têm um potencial para ser desenvolvido, sem negarem a deficiência dele - há uma tendência natural de se angustiarem ao se questionarem quanto à existência real dessa paralisia cerebral, gerando dúvidas e incertezas, como as colocadas por P2. No entanto, à medida que esses professores tiveram acesso a conhecimentos sobre a paralisia cerebral e descobriram que, de fato, esses alunos têm condições de aprender, passaram a se sentir mais motivados quanto ao seu fazer pedagógico frente aos mesmos.

De uma maneira geral, podemos identificar, nos relatos dos professores pós-intervenção, diferentes aspectos que envolvem a questão da paralisia cerebral. O tipo de paralisia cerebral espástica foi o mais citado pelos professores, seguido do tipo atetoide. Apesar dos professores não abordarem, de forma mais detalhada, esses tipos de paralisia cerebral, eles conseguem diferenciá-los pela qualidade do tônus muscular associando o tipo espástico, à rigidez ou “dureza” de partes do corpo e o tipo atetoide à presença de movimentos involuntários. É importante salientarmos que estes tipos de paralisia cerebral são os mais comuns, juntamente com a paralisia cerebral do tipo mista.

Um outro aspecto muito importante, que é percebido na fala de P4, é que essa já consegue associar, de certa forma, a questão educacional ao tipo de paralisia cerebral, quando destaca a necessidade de uma órtese<sup>55</sup> para ser colocada no punho do aluno, com vistas a diminuir os seus movimentos involuntários. P4 ainda chama atenção para o uso de termos técnicos em relação a essa alteração, quando ressalta que não consegue memorizar os mesmos. Este é um fato muito importante que deve ser levado em consideração para o entendimento dos professores. Em nossa opinião, os termos técnicos relacionados à deficiência devem ser utilizados nas discussões, no contexto da escola, pois são os termos que se encontram na literatura especializada, porém, estes termos devem sempre ser traduzidos de forma clara, levando os professores ao seu entendimento. Uma vez compreendidos pelos professores, estes saberão empregá-los adequadamente no âmbito escolar. Além disso, a compreensão e uso destes termos técnicos pelos professores contribuirão na leitura dos laudos dos profissionais da saúde que acompanham o aluno em atendimentos especializados, assim

---

<sup>55</sup> Uma discussão mais pormenorizada sobre essa órtese poderá ser vista mais adiante nas respostas à questão de referência 4.

como nos encaminhamentos e relatórios acadêmicos elaborados por eles, quando dirigidos a esses profissionais da saúde.

Apenas P3 não conseguiu abordar sobre os tipos de paralisia cerebral, mesmo admitindo saber que existem diferenças entre estes.

Apesar da diversidade de causas que podem provocar a paralisia cerebral, os professores a relacionaram à possibilidade desta ser congênita (P1 e P2), a problemas no momento do parto (P3), ou a acidente que afete o oxigênio no cérebro (P4).

Os professores também conseguiram apontar vários distúrbios que podem vir associados à paralisia cerebral, tais como convulsões, limitações físicas, cognitivas, visuais, da fala e da escrita.

Percebemos que houve uma identificação imediata pelos professores dos distúrbios que podem estar presentes na paralisia cerebral, através do comprometimento motor, exceto na fala de P1. Mesmo esses professores evidenciando, em seus depoimentos o distúrbio motor inerente à paralisia cerebral, somente P1 e P2 conseguem caracterizá-la como uma deficiência motora / neuromotora.

Para P3, parece que essa relação fica mais evidenciada quando a mesma pontua o comprometimento corporal ou do próprio ato de caminhar. Tal percepção, possivelmente, decorre da visibilidade das alterações do movimento e da postura comum na paralisia cerebral. Essa professora também menciona em sua fala um grupo de alterações que podem interferir diretamente na aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, como a questão cognitiva, da fala e da escrita.

Outro aspecto interessante, por ela situado, é que o problema da paralisia cerebral pode ocorrer no cerebelo, o que não é algo comum a ser citado. Este entendimento por parte da professora pode contribuir para que possa diferenciar o tipo de paralisia cerebral atáxica das demais e para questionar o termo paralisia cerebral, uma vez que este induz ao entendimento de que a lesão ocorre exclusivamente no cérebro.

Os professores, mesmo evidenciando as alterações motoras nessas pessoas, percebem que outros distúrbios também podem estar presentes na paralisia cerebral, como já citados anteriormente.

P4, por sua vez, consegue relacionar a presença do distúrbio à área afetada do cérebro. Esse é um dado bastante significativo, uma vez que a professora, diante dessa compreensão, percebe que os distúrbios não são os mesmos para todos os alunos com paralisia cerebral, de modo que a intervenção pedagógica é variável, em função das necessidades educacionais especiais decorrentes destes distúrbios. Essa compreensão também pode ajudar a professora a

identificar a gravidade do quadro de paralisia cerebral, em função da quantidade dos distúrbios presentes.

Quando analisamos, inicialmente, as falas dos professores no que diz respeito à questão das adaptações curriculares que podem ser necessárias para o ensino do aluno com paralisia cerebral (Quadro 4), evidenciamos alguns equívocos, por parte de P1, P2 e P3, ao relacionar diretamente esta questão à condição intelectual desse aluno.

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
<b>P1</b>	Jamais vou cobrar dos alunos com paralisia cerebral aquisição de conceitos Currículo que sirva para a vida dele Nível da deficiência	Comunicação adaptada Adequação do espaço físico
<b>P2</b>	Quantidade de conteúdos Conteúdos significativos	Mudança de visão sobre adaptação curricular Adaptar o currículo não significa um currículo novo Produção e adaptação de materiais escolares simples para ajudar os alunos
<b>P3</b>	Alguém que ajude o professor Desenvolver as habilidades motoras e a questão do cérebro	Adaptar a escola Profissionais interessados e comprometidos Recurso materiais que favoreçam a aprendizagem Comunicação alternativa
<b>P4</b>	Tempo para refletir e descobrir O currículo é algo que se constrói na ação pedagógica	A construção e adaptação de recursos pedagógicos Construção de materiais concretos Comunicação alternativa Adequação do espaço físico Posição da carteira Carteiras adaptadas e posicionadas adequadamente

Quadro 4 - Questão de referência 2: Quais adaptações curriculares podem ser necessárias para o ensino do aluno com paralisia cerebral?

Tal fato pode ser percebido quando P1 deixa claro seu entendimento de que todo aluno com paralisia cerebral é incapaz de construir conceitos, quando afirma que “jamais vou cobrar de João e Paulo ou de qualquer outro aluno com esse tipo de necessidade especial uma aquisição de conceitos que eu possa exigir do grupo”. Como já enfatizamos anteriormente, não existe uma relação direta entre comprometimento cognitivo e paralisia cerebral. Este comprometimento é uma possibilidade, como outro distúrbio qualquer, seja ele de ordem visual, auditivo, emocional, entre outros. E, mesmo quando este comprometimento cognitivo se faz presente, varia de pessoa para pessoa. Portanto, não se pode generalizar que todo aluno com paralisia cerebral têm alteração cognitiva, têm o mesmo grau de severidade e, muito menos, que todos não podem construir conceitos.

Percebemos, também, no depoimento desse professor que, ao mesmo tempo em que afirma serem esses alunos incapazes de construir conceitos, se contradiz ao situar que acha

que um dos alunos - no caso, João, tem o raciocínio normal. Quando P1 faz essa colocação ele está percebendo, do ponto de vista cognitivo, que nem todos os alunos com paralisia cerebral respondem da mesma forma, e isto é uma realidade, pois podemos encontrar, como destacamos anteriormente, desde alunos com paralisia cerebral com comprometimento cognitivo severo até aqueles com a função cognitiva dentro dos padrões considerados normais. No entanto, parece-nos que, enquanto os professores não adquirirem conhecimentos científicos sobre a paralisia cerebral e não tiverem a oportunidade de atuar pedagogicamente junto a esses alunos, fica difícil acreditar que a maioria dos alunos com paralisia cerebral podem construir conceitos, assim como apresentar respostas cognitivas compatíveis com as exigências do meio escolar, nos diferentes níveis de ensino, inclusive acompanhando os mesmos conteúdos ministrados em sala de aula com todo o alunado. Visão esta que parece remota, na opinião de P2, quando afirma que com tais educandos, “é impossível trabalhar o número de conteúdos que a gente trabalha normalmente com os alunos normais”.

Essa falta de credibilidade, por parte dos professores em geral, nas potencialidades cognitivas do aluno com paralisia cerebral, tem, com certeza - como já enfatizamos em outros momentos desse trabalho - sua origem na concepção errônea decorrente do termo “paralisia cerebral”, reforçada pela dificuldade ou ausência de comunicação verbal e pelo impacto que se tem a partir da imagem visual dos movimentos e posturas anormais, geralmente presentes em muitas pessoas com essa deficiência.

Ressaltamos, porém, que as respostas a serem dadas pelo aluno com paralisia cerebral às exigências do meio escolar só poderão ser efetivadas em algumas situações, dependendo do seu comprometimento motor, a partir da provisão de ajudas técnicas, como recursos, adaptações e equipamentos, bem como de recursos humanos qualificados que promovam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Diante dessas condições favoráveis, no contexto escolar, para a provisão desses recursos, é possível que os professores, gradativamente, a partir da convivência com esse educando, percebam que a dificuldade maior de se trabalhar com ele não está na dependência constante de um outro profissional, que o auxilie em sala de aula, como faz referência P3, ao situar em sua fala que é preciso “existir sempre alguém em sala de *aula* que ajude o professor [...] na questão motora, para que o aluno venha a desenvolver melhor suas habilidades motoras, na forma de escrever, na forma de pintar, de desenvolver também a questão do cérebro”. É relevante, sim, a provisão de ajudas técnicas, de recursos, de adaptações, de equipamentos, o apoio de outros profissionais, quando se fizer necessário e, principalmente, é

importante acreditar e investir na sua competência como professor para ministrar um atendimento educacional de qualidade a esse aluno, uma vez que não

se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente (BRASIL, 2002, p. 34).

Um outro aspecto que nos chama atenção, na fala de P1 e P2, é o fato de destacarem que é preciso abordar um currículo que faça sentido para a vida do aluno com paralisia cerebral, que possa trazer benefícios para o seu cotidiano, enquanto pessoa e cidadão.

De fato, existirão casos de alunos com paralisia cerebral com comprometimentos severos que necessitarão de um currículo que atenda às suas necessidades mais específicas. Necessidades estas que podem requerer outros objetivos educacionais, para além do que se propõe, comumente frente aos alunos sem deficiência na escola regular.

Acreditamos que esses professores, ao colocarem essa questão, o fazem com base nas dificuldades encontradas para atuar pedagogicamente com esses alunos, diante da proposta curricular da escola. O fato desses professores não saberem como agir ou mesmo como ensiná-los, assim como não conhecerem as próprias dificuldades que apresentam em sala de aula, fazem com que acreditem que seja preciso um currículo diferente, que faça realmente mais sentido para os mesmos, ou seja, que tenha significado para suas vidas.

No entanto, essa não era a realidade dos alunos João e Paulo, observada na escola lócus de nossa pesquisa. Nesse momento da pré-intervenção, o que constatávamos era a presença de um grupo de professores com poucos conhecimentos sobre a paralisia cerebral, a falta de ajudas técnicas e de recursos pedagógicos na escola que pudessem contribuir para o processo de ensino- aprendizagem, assim como a ausência de um trabalho em equipe. Tudo isso impedia um melhor desempenho acadêmico desses alunos, de acordo com suas possibilidades. Portanto, diante desse quadro, era normal que os professores esboçassem essa reação, pois eles não conseguiam obter com esses educandos o mesmo retorno que tinham com os outros alunos em suas disciplinas.

Talvez esses aspectos por nós observados justificassem a fala de P4, quando diz que “temos que ter mais tempo para refletir, para descobrir. O currículo é algo que se constrói ao longo da ação pedagógica. Eu acho que, para a gente pensar em adaptação curricular, a gente tem que ver antes como nós vamos desenvolver o trabalho em sala de aula”.

Após a intervenção, P1, P2, P3 e P4, já não situam mais os aspectos citados na entrevista pré-intervenção, ao contrário, conseguem de forma mais clara apontar algumas adaptações curriculares em relação ao ensino do aluno com paralisia cerebral, principalmente as de acesso ao currículo<sup>56</sup>.

Dentre essas adaptações de acesso ao currículo<sup>57</sup>, os professores deram ênfase aos aspectos relacionados à: comunicação alternativa, como a utilização de símbolos, de computadores adaptados; à adequação do espaço físico; construção de recursos pedagógicos; adaptação de materiais escolares e de mobiliário. Além dessas, outras adaptações foram destacadas, compreendendo principalmente, materiais de apoio pedagógico (como, por exemplo, suporte de livro, jogos de madeira) e de apoio à locomoção, à postura do aluno em sala de aula, entre outros (BRASIL, 2002).

Essas adaptações ficaram mais evidenciadas para os professores, na medida que conseguiam, nas discussões ocorridas durante a intervenção, associá-las às necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral, principalmente as decorrentes da dificuldade de comunicação/interação e de acesso aos espaços físicos, provocados pelas barreiras arquitetônicas.

As discussões em torno dos distúrbios de comunicação que alunos com paralisia cerebral podem apresentar foi um momento bastante rico no grupo, principalmente a partir do momento em que discutimos junto a uma fonoaudióloga questões relacionadas à comunicação alternativa, levando os professores a vivenciarem uma situação prática, envolvendo o uso de softwares específicos para trabalhar a comunicação com esses alunos (Figura 22).

---

<sup>56</sup> “Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (BRASIL, 2002, p. 45-46).

<sup>57</sup> As adaptações de acesso ao currículo voltado para o ensino do aluno com paralisia cerebral referem-se às mesmas adaptações utilizadas para os alunos com deficiência física.



Figura 22: Professores observando a demonstração de um software específico em comunicação alternativa para trabalhar com alunos com paralisia cerebral pela fonoaudióloga.

É importante salientarmos que a comunicação dos professores com Paulo era bastante dificultada, em função da ausência de linguagem falada e escrita, o que - por sua vez - limitava seu relacionamento interpessoal e o próprio desempenho escolar. Discutir sobre essa questão com os professores foi, sem dúvida alguma, um grande avanço no sentido de fazer com que eles percebessem que existiam várias possibilidades de tentar criar uma comunicação com esse aluno, até então desconhecidas para eles, e que estas possibilidades podiam variar desde procedimentos simples que poderiam ser implementadas pelo próprio professor a partir dos próprios materiais existentes no cotidiano da escola até o uso de recursos tecnológicos de alta complexidade. Isso se evidencia quando P4 destaca que “o professor também pode criar, porque o objetivo é desenvolver no aluno uma linguagem para ele se comunicar”. Diante dessa nova realidade, P4, ao entender que é capaz de favorecer a comunicação do aluno com paralisia cerebral, poderá, de acordo com seu empenho, criar diferentes formas para estimular sua comunicação no ambiente escolar e até mesmo familiar, potencializando o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Consideramos que a dificuldade de comunicação de Paulo, ao ser reconhecida pelos professores, contribuiu para que estes indicassem a comunicação alternativa como um dos aspectos básicos na adaptação de acesso ao currículo para esse tipo de educando.

Em relação à questão da adequação do espaço físico da escola, situada pela maioria dos professores como um dos aspectos a serem considerados visando o acesso desse educando ao currículo, consideramos que esta é incontestável, uma vez que um grande número de alunos com paralisia cerebral usam cadeira de rodas. É fundamental garantir a esses alunos espaços acessíveis, pois, como pensar em favorecer a sua aprendizagem se eles não conseguem sequer ter acesso aos diferentes ambientes da própria escola?

P2 e P3, ao se referirem, após a intervenção, à questão das adaptações curriculares para os alunos com paralisia cerebral, também demonstram uma compreensão mais clara de que adaptação curricular não significa criar um novo currículo. É preciso, como P2 enfatiza, conhecer primeiramente as necessidades educacionais especiais desses alunos para que se possa fazer os encaminhamentos necessários à intervenção pedagógica. Para tanto, é fundamental que a escola conte com a presença de profissionais interessados e comprometidos, como ressalta P3, pois, para se conhecer as singularidades desse aluno é preciso aprofundamento de estudos, dedicação, observação, acompanhamento, registro, paciência, entre outros aspectos que, infelizmente, não são requisitos muitas vezes encontrados nos professores.

Quanto a questão, das estratégias utilizadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais do aluno com paralisia cerebral (Quadro 5), percebemos que os professores, antes da intervenção, desconhecem muitas dessas estratégias que poderiam ser utilizadas no âmbito da escola regular.

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
<b>P1</b>	Não consegui interagir os alunos com paralisia cerebral com os outros. Atividades em grupo. Só que os alunos escolhem [...] fica os grupos de alunos normais e João e Paulo com a professora auxiliar.	Posicionamento do aluno próximo ao professor Disposição das carteiras Atividade em grupo favorece a auto-estima e trocas de conhecimentos
<b>P2</b>	Trabalhar em grupo, quando possível. Agora você encontra ainda aquela rejeição.	Valorização do aluno pelo professor influencia os demais alunos Arrumação das carteiras Respeito às suas necessidades
<b>P3</b>	Estimular a participação no grupo	Trabalho em grupo Participação social e não acadêmica Posicionamento do aluno
<b>P4</b>	Que ele se sinta parte do grupo Ver as potencialidades que o aluno já tem Atividades em grupo	Trabalho em grupo favorece trocas Organização da sala Posição das carteiras Estratégias para formação dos grupos

Quadro 5 – Questão de referência 3: Quais estratégias utiliza para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais do aluno com paralisia cerebral ?

Uma das condições básicas para que ocorra uma aprendizagem significativa, na escola, é a presença de um ambiente acolhedor, onde cada aluno possa sentir-se parte do grupo e valorizado por todos os segmentos da comunidade escolar. Essa premissa, quando se trata do aluno com deficiência, se torna essencial, haja vista os preconceitos ainda existentes em nossa sociedade perante essas pessoas.

Nesse sentido, está implícito na filosofia da educação inclusiva o desenvolvimento de estratégias de ordem relacional, que busquem a superação da visão negativa da deficiência, pois não se pode querer, de repente, que os valores culturais sedimentados por toda história da humanidade em torno da deficiência e, conseqüentemente, da pessoa com deficiência, sejam ignorados, como se não trouxéssemos em nossos comportamentos atitudes influenciadas e determinadas pela sociedade, em relação a esses indivíduos. Mesmo que quiséssemos, não conseguiríamos negar essa influência em nosso comportamento frente à deficiência, porque esta faz parte da nossa história de vida, de modo que concordamos com Teles (1993) quando coloca que os valores culturais transmitidos não somente nos envolvem, mas também nos penetram, modelando a nossa identidade, a nossa personalidade, a nossa maneira de agir, de pensar e de sentir.

Nas falas de P1 e P2, as atitudes dos alunos observados por esses professores denunciam muitos preconceitos que se fazem presentes, ainda, na comunidade escolar como um todo, sendo ali reproduzidos da mesma maneira que o são na sociedade, ou seja, através da linguagem, de gestos, do olhar, de atitudes, da intolerância, da própria indiferença (ITANI, 1998).

É preciso percebermos que a quebra das barreiras atitudinais é uma questão fundamental se quisermos, de fato, construir uma escola para todos. No entanto, o estar juntos, alunos com deficiência e alunos sem deficiência, não implica necessariamente na aceitação da pessoa com deficiência como alguém que faz parte da diversidade humana. Isto pode ser evidenciado na fala de P1, ao afirmar que “Sempre ficam os grupos de alunos considerados normais e fica João e Paulo e a assistente, dando apoio. Eu acho que funciona para tarefas, para integração não”.

Na quebra das barreiras atitudinais existentes frente ao aluno com deficiência, os professores desempenham um papel importantíssimo, como mediadores das relações interpessoais entre os alunos e outros segmentos da comunidade escolar. A partir de suas concepções acerca da deficiência e da pessoa com deficiência eles poderão interferir, facilitando ou dificultando essas relações. Se os professores não aceitam a deficiência, se percebem os alunos com deficiência apenas com limitações e não acreditam em suas potencialidades, passarão para os demais alunos sentimentos e atitudes negativas, tais como rejeição, preconceitos, desprezo, indiferença, entre outros, em relação aos alunos com deficiência. Ao contrário, se percebem a convivência com a deficiência como uma condição rica para formação de valores, no contexto da diversidade humana, e o aluno com deficiência como um ser com potencialidades a serem desenvolvidas, passarão sentimentos e atitudes

positivas, como por exemplo, carinho, afeto, respeito, solidariedade, estima, valorização, entre outros.

Quando P1 dá seu depoimento, focalizando a falta de interação entre os alunos com paralisia cerebral e os demais colegas, de certa forma, vendo isto com certa naturalidade, ele está compartilhando com os alunos sem deficiência de atitudes segregacionistas, a partir da visão que têm sobre os mesmos, uma vez que, ao permitir que os alunos sem deficiência escolham seus grupos, deixando de fora os alunos com paralisia cerebral, está admitindo perante os demais alunos que os colegas com paralisia cerebral são incapazes de contribuir para a sua aprendizagem.

Um outro equívoco, por parte desse professor, é achar que os alunos com paralisia cerebral estando juntos aprendem melhor do que se estivessem integrados com os alunos sem deficiência, pois, como afirmam Stainback, S. e Stainback, W. (1999), a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais proteção, apoio e bem-estar em grupo.

Melo (2002, p. 113) também afirma que “esse espaço de troca entre alunos sem deficiência e alunos com paralisia cerebral propicia uma visão mais realista da vida e menos preconceituosa, bem como favorece um ambiente de aprendizagem mais motivador”, por meio da cooperação.

Ressaltamos que, quando entrevistamos os professores naquele momento inicial, percebemos que, em função do contexto vivenciado pela comunidade escolar, apesar de todo um trabalho que vinha sendo realizado na escola em prol da inclusão dos alunos com deficiência, este não possibilitava aos professores o reconhecimento de outras estratégias que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem e de interação dos alunos com paralisia cerebral, além das atividades em grupo. Para eles, essa estratégia era a forma mais concreta para se trabalhar essas questões, diante do pouco conhecimento que tinham acerca da educação desses educandos.

Ao nosso ver, os professores conseguiam identificar alguns fatores dificultadores em relação à aprendizagem e à interação dos alunos com paralisia cerebral diante das atividades em grupo, mas não sabiam como promover mudanças reais que revertissem essa situação. Na busca dessa superação, focalizavam apenas ações direcionadas a envolver os alunos com paralisia cerebral em sala de aula, como afirmam P2 e P3.

Percebemos, como em nosso estudo anterior (MELO, 2002), que prevalece no interior da escola uma preocupação primeira relacionada aos aspectos pedagógicos do atendimento

educacional do aluno com paralisia cerebral. Não há, por parte da comunidade escolar, particularmente da direção da escola junto à equipe pedagógica, uma ação prévia visando preparar a comunidade escolar como um todo para receber esses alunos de uma forma coletiva. Observamos que o trabalho acontecia de forma isolada, de acordo com a disponibilidade e interesse do professor, como é o caso de P4, que buscava a partir de suas próprias ações fazer com que os alunos com paralisia cerebral se sentissem parte integrante do grupo.

A impressão que nos dá é que essa questão relacional, no contexto da escola campo de pesquisa, parece não despertar tanto interesse quanto a questão pedagógica. É como se o tempo fosse o único responsável por quebrar os preconceitos cristalizados em torno da deficiência. O importante é, apenas, o fazer pedagógico diante do aluno com paralisia cerebral, como se as relações interpessoais não se constituíssem no alimento básico desse fazer.

Tal fato, em nosso estudo, foi uma realidade, durante o processo de intervenção. Prova disto é que as discussões realizadas *no módulo I sociedade e deficiência*, fizeram com que alguns professores, percebendo a importância dessas discussões, desenvolvessem estratégias significativas em suas disciplinas, visando a contribuir para desmistificar preconceitos e idéias errôneas a respeito da deficiência, como por exemplo, a discussão de filmes e a execução de alguns projetos pedagógicos, que retratavam diferentes aspectos da deficiência. No entanto, quando os professores são questionados após a intervenção, não mencionam em suas falas essas experiências, que a nosso ver foram importantíssimas para um novo olhar e para mudanças de atitudes por parte dos professores e dos próprios alunos.

A partir da experiência junto ao grupo de professores, acreditamos que esse trabalho de sensibilização/conscientização não foi citado, também, pelo fato de ser um trabalho de cunho informativo e reflexivo, que depende muito de cada indivíduo, pois envolve sentimentos, reformulação de concepções e formulação de novos conceitos. Este leva um certo tempo para obtenção de respostas, diferentemente de outras estratégias, como as citadas por P1, P2, P3 e P4, que estão relacionadas à organização do espaço físico da escola, principalmente da sala de aula, que podem promover mudanças de imediato.

Nos depoimentos dos professores percebemos que eles conseguem situar algumas estratégias de ensino a partir da estruturação do ambiente físico, quando percebem a importância da organização e disposição dos móveis para otimizar o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral.

Falvey, Givner e Kimm (1999) destacam que os móveis devem ser dispostos de maneira flexível, de forma que todos os alunos possam ter acesso a diferentes tipos de atividades de ensino, devendo-se considerar os vários espaços de aprendizagem e a locomoção do aluno cadeirante entre esses espaços, de modo a favorecer a aprendizagem e a minimizar as distrações.

Esse tipo de estratégia, cujo enfoque se centraliza na estruturação do espaço físico da escola, é fundamental principalmente para o aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas. Esses professores só conseguiram perceber essa importância a partir do momento que passaram a conhecer as características e necessidades educacionais especiais desse educando. A própria situação vivenciada em sala de aula com João, juntamente com os conhecimentos adquiridos sobre o tema durante o programa de intervenção, possibilitou aos professores a conscientização da importância dessas estratégias. Isso fica claro na fala de P1, quando ele aponta que “a disposição das carteiras também é importante. Elas situadas em *U*, acho que é mais adequado do que enfileiradas. Acho que isso quebra a hierarquia, eles não se sentem iguais aos outros, no momento em que se sentam atrás. Isto dá idéia que é porque eles têm uma deficiência”.

Essa forma enfileirada das carteiras e o próprio posicionamento dos alunos com paralisia cerebral, no final da fila, também contribuiu de forma negativa para o seu aprendizado, pois, além de impedir uma maior integração entre os alunos, dificulta um atendimento mais individualizado por parte dos professores a tais alunos, que precisam de um maior apoio, devido ao distanciamento da mesa do professor.

A partir do momento em que os professores utilizam essas estratégias, relacionadas à disposição das carteiras em *U*, a arrumação das carteiras, a posição do aluno em sala de aula e a organização da sala, despertam para essa problemática. Isso, como situa P3, levou-a a perceber que essas estratégias podem facilitar o trabalho do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem e de interação do aluno com paralisia cerebral, a partir do momento que este professor pode prestar um atendimento mais individualizado, observando melhor o desempenho desse aluno.

P2 também assinala em sua fala, uma situação que envolveu um problema com o aluno João, que, a nosso ver, deve ser considerado no momento da organização do espaço físico, que é a questão da acessibilidade e da localização da sala de aula, tendo em vista suas repercussões sobre o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

A acessibilidade é um fator imprescindível quando está em foco a educação do aluno com paralisia cerebral, que é usuário de cadeira de rodas ou de algum suporte para caminhar,

como bengalas, muletas ou andadores. Esta deve ser a primeira estratégia a ser pensada para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e de interação desse aluno nos diferentes ambientes da escola.

A esse respeito Martín, Jáuregui e López (2004) enfatizam que, na organização do espaço físico para o aluno usuário de cadeira de rodas, deve-se estar atento para a questão da acessibilidade, ampliando-se os espaços de passagem e possibilitando o alcance de objetos e de mecanismos diversos.

Dentre as adaptações que têm como finalidade possibilitar a acessibilidade do aluno com paralisia cerebral de forma o mais independente possível, no âmbito da escola, destacamos, entre outros aspectos:

- ◆ colocação de rampas que facilitem a entrada do aluno usuário de cadeira de rodas na escola;
- ◆ assinalar à entrada da escola todos os percursos preparados para esse aluno e ensinar a população escolar a respeitar as adaptações feitas. O ideal é que o aluno com paralisia cerebral possa conhecer o ambiente escolar antes de começarem as aulas, para verificar todos os espaços da escola e, portanto, suas possibilidades e dificuldades diante dos mesmos;
- ◆ prever que a largura das portas permita a passagem de uma cadeira de rodas;
- ◆ providenciar para que puxadores de porta, interruptores e quadro de giz estejam a uma altura adequada, de modo que permita o alcance por usuários de cadeira de rodas;
- ◆ procurar que as classes sejam, em princípio, no andar térreo, para favorecer os alunos que utilizam cadeira de rodas, aparelhos ou que andam com dificuldade. Todas as escadas, na impossibilidade de uma rampa de acesso, devem ter sempre um corrimão de cada lado;
- ◆ o espaço físico dos banheiros deve ser o suficiente para permitir manobras de cadeira de rodas. Além disso, o vaso sanitário precisa de barras de apoio dos dois lados para viabilizar a transferência do aluno da cadeira para o vaso e vice-versa (ESCOLA..., 1997).

Com relação à localização da sala de aula, em se tratando de um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, caso a escola não disponha de elevador, esta deve ser situada no térreo, como já enfatizado acima, e, de preferência, próximo aos sanitários, principalmente se este aluno tem incontinência urinária.

A discussão em torno dessas questões serviu para proporcionar à comunidade escolar uma maior conscientização acerca das necessidades dos alunos com paralisia cerebral, uma vez que “eles passaram a ser respeitados embora tenha sido um processo difícil, mas isso aconteceu e eles passaram a ser vistos” (P3).

Além das estratégias de ensino, com base na estruturação do ambiente físico, P1 e P4 enfocaram, novamente, o trabalho em grupo como uma estratégia utilizada por eles para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e interação dos alunos com paralisia cerebral.

P1 e P4 passam a ter um novo olhar com relação às atividades em grupo. Consideram que essa estratégia, de fato, pode favorecer a aprendizagem e as interações, a partir das trocas de conhecimentos entre os alunos com paralisia cerebral e os demais alunos. Além disso, P1 admite que esse processo de aprendizagem por cooperação atua potencializando a autoestima do aluno com paralisia cerebral, pelo fato desse se sentir útil por contribuir nesse processo.

P3, ao contrário, não percebe ganhos do ponto de vista da aprendizagem, delegando a esse tipo de atividade apenas o atributo da socialização. Mesmo assim, questiona a viabilidade dessa socialização, ao apontar a presença da discriminação no grupo.

Diante dessa realidade, em que a discriminação e o preconceito frente à pessoa com deficiência ainda fazem parte da maioria de nossas escolas, não apenas por parte dos alunos, mas de toda a comunidade escolar, Melo (2002, p. 129) enfatiza que

é fundamental que a escola, diante da inclusão do aluno com deficiência, tenha um espaço para discutir sobre a deficiência, procurando tirar dúvidas e questionamentos de todos os seus membros, objetivando assim contribuir para desmistificar idéias errôneas e preconceituosas a respeito da pessoa que a apresenta.

Para isso devem prever estratégias que possam ser utilizadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar, tais como debates, seminários, peça de teatro, uso de fantoches, histórias infantis<sup>58</sup>, entre outras, adequando o conteúdo a ser trabalhado sobre a deficiência às diferentes necessidades e faixas etárias. Tudo deve ser planejado e executado de modo que favoreça a construção de valores e, em particular, o respeito ao outro.

Outras informações, que podem servir como orientação sobre como se comportar diante de um aluno com deficiência física, em particular daquele que apresenta paralisia cerebral,

---

<sup>58</sup> Citamos, particularmente, no caso de educandos com paralisia cerebral, os livros *Um menino especial* (MILARÉ; CALIPO, 1996) e *Pedro pé-de-valsa* (MILARÉ; CALIPO, 1998), filmes (como por exemplo, *Meu pé esquerdo*, que aborda o caso de uma pessoa com paralisia cerebral que é direcionado ao público adulto/adolescente).

com vistas a potencializar as relações interpessoais, que a comunidade escolar deve ter acesso são as seguintes:

- Na oportunidade de encontrar um aluno com deficiência física, não evite a comunicação, por medo de dizer alguma coisa “errada”; aceite a deficiência e não ignore, aja com naturalidade. Se ocorrer uma situação embaraçosa, use de delicadeza, sinceridade e bom humor. Entretanto, fazer perguntas pessoais sobre a deficiência seria impertinente, enquanto não houver um relacionamento mais próximo.
- Trate o aluno com paralisia cerebral como uma pessoa saudável. Possuir limitações funcionais não significa que a pessoa seja doente ou apresente uma doença contagiosa.
- A pessoa com paralisia cerebral pode andar com dificuldade ou não anda. Pode ter problemas de fala. Seus movimentos podem ser estranhos ou descontrolados. Pode, involuntariamente, apresentar gestos faciais incomuns, sobre a forma de caretas. Geralmente, é uma pessoa inteligente e sempre muito sensível.
- Quando você encontrar um aluno com paralisia cerebral, é importante que respeite seu ritmo. Ele tem necessidades específicas, devido as suas diferenças individuais. Geralmente, eles são vagarosos ao falar, andar, alcançar objetos, se alimentar, escrever, desenhar etc. Se ele tiver dificuldade na fala e você não compreender, peça-lhe que repita.
- Muitos alunos com paralisia cerebral não têm deficiência mental associada ao quadro, portanto, não os trate como um bebê ou como um ser incapaz. Eles são capazes de raciocinar e agir, em seu ritmo. Tenha paciência ao ouvi-los.
- Se fizer uso de cadeira de rodas, não segure, nem toque nela. Ela é como se fosse parte do corpo da pessoa. Apoiar-se ou encostar-se na cadeira é o mesmo que apoiar-se ou encostar-se nela.
- Se desejar, ofereça ajuda, mas não insista. Se precisar de ajuda, aceitará seu oferecimento e, quando possível, lhe dirá o que fazer e como agir. Não se ofenda se sua ajuda for recusada, certas atividades podem ser mais bem executadas sem auxílio. Se você forçar essa ajuda, pode até mesmo causar insegurança.
- Quando conversar com uma pessoa com paralisia cerebral, que usa cadeira de rodas, procure ficar no mesmo nível de seu olhar. Para uma pessoa sentada, não é confortável ficar olhando para cima durante um período relativamente longo.
- Nunca movimente a cadeira de rodas, sem antes pedir permissão ou licença ao aluno com paralisia cerebral. Lembre-se de que empurrar uma cadeira de rodas não é como

empurrar um carrinho de supermercado. Empurre-a com cuidado e tome cuidado para não bater em outras pessoas. Quando parar para conversar com alguém, vire a cadeira para frente a fim de que o aluno possa participar da conversa.

- Ao ajudar um aluno com paralisia cerebral em cadeira de rodas a descer uma rampa inclinada ou degraus altos, é preferível usar a ‘marcha ré’, para evitar que, pela excessiva inclinação, ele perca o equilíbrio e possa cair para frente.
- Caso o aluno com paralisia cerebral utilize muletas, bengalas ou andador acompanhe o ritmo de sua marcha. Mantenha as muletas ou bengalas sempre ao alcance de suas mãos.
- Tome os cuidados necessários para que ele (a) não tropece (COMO..., 1992; CEDIPOD, 2001; MOVE. TO/DEFICIÊNCIA, 2001).

Vale apenas salientarmos que essas informações não devem ser compreendidas como uma receita a ser obedecida para se ter êxito junto ao aluno com paralisia cerebral, mas como uma orientação básica, pois acreditamos que a melhor forma de nos comportarmos perante uma pessoa com deficiência é sendo natural com ela.

O atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral pode demandar recursos e materiais pedagógicos que não são utilizados, rotineiramente, na escola regular.

Quando descrevemos a palavra *pode* é para enfatizar que essa não é uma condição generalizada. Portanto, alguns alunos com paralisia cerebral poderão fazer uso dos mesmos recursos e materiais utilizados pelos alunos sem deficiência. O que determinará, ou não, o uso desses recursos e materiais será a gravidade do comprometimento motor apresentado por esses alunos.

Portanto, além de recursos humanos qualificados há que se considerar, também, os recursos materiais para promover um ensino de qualidade com o aluno com paralisia cerebral, de modo que esse atinja um bom desempenho escolar.

Quando os professores foram questionados, antes da intervenção, sobre que recursos e materiais escolares podem ser necessários no atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral (Quadro 6), apenas P2, não soube informar nada a respeito. Os outros três professores abordaram aspectos distintos, relacionados muitas vezes à própria prática pedagógica junto a esses alunos, como a utilização de revistas, tesouras e colas nas atividades da disciplina, coisas que mostrem imagem (P1); lápis grosso (P3); a informática bem estruturada, pois isto os motiva mais (P4).

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
<b>P1</b>	Revistas, tesouras, cola	Lápis engrossado Suporte para colocar o livro Peso no punho Pregar a folha na carteira
<b>P2</b>	Não sei	Lápis com espessura adaptada Caderno com espaço maior nas entrelinhas Fixação das folhas
<b>P3</b>	Lápis grosso	Alfabeto, letras individuais Objetos com cores Figuras com temas diferentes Prancha para leitura Material de apoio para manuseio de lápis Lápis engrossado Emplastificar o material Fixar o papel
<b>P4</b>	Informática	Adaptação de lápis Suporte para livro Materiais resistentes e emplastificados Material emborrachado Pulseira de peso Prendedor de papel

Quadro 6 – Questão de referência 4: Que tipos de recursos pedagógicos e materiais escolares podem ser utilizados para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com paralisia cerebral?

Apesar de P1 utilizar as atividades de colagem como uma estratégia de ensino, em nossas observações era a professora auxiliar que realizava praticamente toda a atividade, pois o aluno João não tinha uma preensão manual, nem uma coordenação motora satisfatória para esse tipo de atividade. Além da necessidade dos professores - regente e auxiliar - perceberem que era preciso adaptar a tesoura para possibilitar a real participação na execução da atividade, era preciso também que o professor possibilitasse ao aluno com paralisia cerebral outras estratégias que o estimulassem a participar, de forma mais ativa, em sua aula, o que foi possível identificar após a intervenção.

Outro aspecto observado, relacionado a esse tipo de atividade, é que, para alguns professores, em suas disciplinas, essa era praticamente a única tarefa proposta durante todo o decorrer da aula. Esses professores, em sua maioria, sequer buscavam implementar alternativas que possibilitassem uma maior diversificação de atividades pedagógicas, até mesmo porque possivelmente não conheciam outras alternativas.

Além disso, não havia, por parte desses professores, a crença de que os alunos com paralisia cerebral pudessem aprender, como os demais, mesmo que de uma forma diferente. Isto ficou evidenciado em uma de nossas observações, ocasião em que o aluno João chamou a atenção de P2 em uma de suas aulas, na sala, dizendo que queria trabalhar com os mesmos

conteúdos que estavam sendo trabalhados com o restante do grupo e não ficar fazendo uma outra atividade paralela, no caso, atividade de colagem.

Este foi um momento bastante significativo, pois, até então, a professora não tinha compreendido o nível de compreensão desse aluno, talvez por associá-lo à sua condição (de ter uma *paralisia cerebral*) e o seu comprometimento motor (quadriplegia espástica/cadeirante) a sua capacidade cognitiva.

É comum, no meio social, inclusive na escola, conforme já situamos anteriormente, a concepção de que a paralisia cerebral está relacionada à deficiência mental (MELO, 2002), o que nem sempre é verdade. Braga (1995) relata que vários autores demonstram através de pesquisas que, na paralisia cerebral, existem crianças com inteligência normal e, outras, com deficiência mental.

Para Basil (2004), o desenvolvimento cognitivo dos alunos com paralisia cerebral pode estar afetado pela dificuldade ou privação da experiência em relação ao mundo físico e social, em decorrência da gravidade do comprometimento motor.

No caso de P2, ela percebeu durante as atividades que, quando João fazia uso de um lápis com diâmetro maior, isto facilitava a sua escrita. Interessante registrar que, durante nossas observações em sala de aula, outros professores não conseguiam perceber essa situação. Acreditamos que, pelo fato de alguns destes professores não entenderem o porquê da necessidade de se aumentar o diâmetro do lápis, esses não davam conta da importância dessa adaptação para favorecer a atividade da escrita.

A respeito dessa questão, Araújo e Manzini (2001) nos alertam sobre os recursos de ensino na escolarização do deficiente físico, enfatizando que

Para o ensino do deficiente físico, não basta estabelecer os objetivos instrucionais, é preciso considerar também a condição motora, funcional do aluno e é essa abordagem que, basicamente, diferencia o ensino comum do especial. Não se trata, pois, de um ensino diferente, mas, sim, de uma diferenciação que se explica pela complementação dos recursos instrucionais comumente utilizados (ARAÚJO; MANZINI, 2001, p. 6).

A fala de P4 ressalta o uso da informática como um recurso que pode ser devidamente aplicado para favorecer a escolarização do aluno com paralisia cerebral. No entanto, enfatiza que esta deve ser estruturada, chamando a atenção para adaptações necessárias para o uso do aluno.

A partir de nossas observações junto a essa professora, no Laboratório de Informática, acompanhando os alunos em uma de suas aulas, constatamos que ela, nessa situação de aprendizagem, se sentia mais motivada, ao perceber o envolvimento e a interação dos alunos com paralisia cerebral com o computador e com os outros alunos sem deficiência.

Quando ela se refere ao teclado adaptado, está se referindo ao aluno João, que, em função da dificuldade de manipulação, necessita de uma adaptação que possibilite o uso do teclado. Constatamos, também, que no grupo em que João trabalhava, seus colegas compartilhavam das atividades no computador, buscando ajudar na sua participação mais direta. Às vezes, eles pegavam na sua mão e a direcionavam para a letra ou número desejado. Havia, então, um clima de satisfação para todos, o que não era comum nas atividades de sala aula.

Para essa discussão em torno dos recursos e materiais pedagógicos (MARTÍN, JÁUREGUI, LÓPEZ, 2004; MANZINI, SANTOS, 2002; BRASIL, 1980) priorizamos bastante o uso de ilustrações, sendo estas caracterizadas e analisadas individualmente, no tocante às situações de ensino envolvendo o aluno com paralisia cerebral.

Um aspecto interessante que percebemos é que os professores, em suas falas pós-intervenção, situaram especificamente os recursos e materiais que foram trabalhados no programa de intervenção, junto aos alunos com paralisia cerebral. Isso nos leva a crer que a fixação desses conhecimentos se torna mais significativa quando os professores conseguem perceber, de forma concreta, o discurso na sua prática cotidiana. Aspecto este que deve ser levado em consideração, em nossa opinião, na formação inicial e continuada dos professores, para uma melhor apreensão e fixação das informações discutidas.

Quanto aos conhecimentos, após a intervenção sobre os recursos e materiais pedagógicos, os professores situaram alguns aspectos em relação ao lápis, ao suporte do livro, ao papel e ao caderno, aos materiais para confecção de recursos pedagógicos, entre outros.

#### a) Lápis adaptado

Diante das exigências do contexto educacional, a funcionalidade dos membros superiores, particularmente relacionada à preensão e coordenação, tem uma grande relevância no desempenho das atividades escolares. Porém, em consequência dos distúrbios do tônus, do movimento e da atividade reflexa postural anormal na paralisia cerebral, a função dos membros superiores encontra-se normalmente prejudicada, devido às alterações na força muscular e na amplitude de movimento, assim como à presença de movimentos involuntários,

entre outras. Neste caso, as aquisições de habilidades necessárias à interação educacional e práticas instrucionais, como o manuseio de instrumentos para desenhar e escrever, podem estar dificultadas (GODÓI, GALASSO, MIOSSO, 2004).

Assim, é crucial que os professores, diante do aluno com paralisia cerebral, saibam identificar, através da avaliação pedagógica, as dificuldades e possibilidades de manipulação e manuseio que esse aluno possui, com vistas a propor as adaptações dos recursos e materiais que se fizerem necessários para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Manzini e Santos (2002, p. 6-7), situam que essa adaptação pode ser sistematizada em sete passos: 1) entender a situação que envolve o estudante (identificar características físicas e psicomotoras); 2) gerar idéias (pesquisar materiais, alternativas e soluções); 3) escolher a alternativa viável (considerar as necessidades do aluno e a disponibilidade de recursos); 4) representar a idéia (definir materiais e dimensões do objeto); 5) construir o objeto para experimentação (experimentar na situação real de uso); 6) avaliar o uso do objeto (considerar se atendeu o desejo da pessoa e se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador) e 7) acompanhar o uso.

P1, P2, P3 e P4 situam, em suas falas, a necessidade de um lápis com diâmetro maior, com espessura adaptada, ou seja, um lápis engrossado. Quando destacam isso, eles estão sinalizando, primeiro, que o aluno a que se referem tem uma dificuldade de apreensão e, segundo, que a adaptação do lápis é fundamental para potencializar as funções que dependem da escrita.

Esta adaptação, no entanto, não é generalizada, depende das necessidades desse aluno (P2), de suas dificuldades (P3). Esse é um fato muito importante, no momento que se desvincula a relação direta da necessidade do recurso especial pelo aluno com deficiência. Isto ajuda a desmistificar, junto aos professores, idéias preconcebidas em relação à educação da pessoa com deficiência, no sentido de ressignificar o seu olhar e atuação pedagógica frente a esse alunado.

A esse respeito, Omote (1989, p.15) assinala que

[...] a utilização generalizada e indiscriminada de recursos especiais pode levar as pessoas deficientes a desenvolverem limitações, na medida em que passam a depender cada vez mais desses recursos especiais, os quais nem sempre estão disponíveis, além de exacerbar e evidenciar a natureza especial dessas pessoas.

Já P3, chama a atenção para o fato de que nem sempre a adaptação do lápis para o uso do aluno com paralisia cerebral vai ser a solução mais adequada para possibilitar a escrita. Às vezes é preciso recorrer a outros tipos de adaptações, que ajudem a fixar o lápis na mão desse aluno, tendo em vista a impossibilidade de preensão. Este registro, pela professora, mostra que ela avançou quando percebe que, mesmo sem preensão, o aluno pode ter outras possibilidades de escrita.

#### b) Suporte para livro

O suporte para livro, citado por P1, P3 e P4, foi indicado como sendo um recurso que facilita a leitura e, ao mesmo tempo contribui para melhoria da postura do aluno, evitando que fique muito próximo da carteira.

Antes dos professores conhecerem esse tipo de recurso para facilitar a leitura do aluno, este a fazia adotando uma postura inadequada, haja vista a tendência que tinha para flexionar o tronco, além do fato de que a mesa que ele possuía ser um pouco baixa e não ter um sistema regulável de inclinação do tampo, que pudesse oportunizar uma leitura mais confortável, com o tronco mais ereto.

O desconhecimento, particularmente, a respeito desses recursos por parte da escola e também dos professores impede que possam contribuir, ainda mais, em sala de aula para prevenção de alterações da coluna vertebral. Ou seja, o professor, sendo orientado sobre como posicionar adequadamente o aluno em sala de aula pode potencializar a prevenção dos problemas de coluna, quando da utilização de outros recursos que ajudem nessa prevenção, como, por exemplo, ao utilizar mobiliário escolar adaptado e suporte para livros.

As alterações da coluna, principalmente a escoliose<sup>59</sup> e hipercifose<sup>60</sup>, podem resultar em dores, diminuição da capacidade respiratória, desconforto, fadiga muscular, entre outros problemas, interferindo no desempenho escolar do aluno com paralisia cerebral.

#### c) Papel e caderno

O uso do papel ou do caderno na escola é uma condição essencial para o desenvolvimento das habilidades manuais. Porém, alguns alunos com paralisia cerebral em

---

<sup>59</sup> Termo usado para descrever qualquer curvatura lateral da coluna vertebral (KNOPLICH, 1997).

<sup>60</sup> Trata-se de uma curvatura da coluna torácica, no plano sagital, com convexidade posterior (ibid., 1997).

função de movimentos incoordenados, podem ter bastante dificuldade para utilizá-los, por não conseguir manter fixada a folha de papel ou o caderno durante o ato de escrever, desenhar ou pintar.

Como João, esporadicamente, em suas atividades escritas fazia a folha cair ao chão, devido aos espasmos<sup>61</sup> esporádicos de membros superiores, isso fez com que P1, P2 e P4, se referissem à necessidade de fixar o papel à carteira.

Além da fita adesiva, que pode ser utilizada para fixar o papel na carteira, como foi citado por P4, pode-se fazer uso, também, de fita crepe, durex ou, ainda, de pranchas (BRASIL, 1980).

Esse procedimento simples pode evitar que o aluno com paralisia cerebral se angustie e perca o estímulo durante a atividade, ao sentir que não consegue controlar a ação, pelo fato da folha cair constantemente, ou mesmo esporadicamente. A angústia em não poder controlar sua ação favorece o aumento da sua espasticidade, e isto pode levá-lo progressivamente à desistência da atividade, interferindo negativamente para sua aprendizagem. Esse comportamento pode ser explicado pelas próprias experiências de fracasso e frustração a que essas pessoas são sujeitas podendo ocasionar perda de motivação (BASIL, 2004).

P2 situa um outro aspecto muito importante, que foi o uso do caderno com linhas espaçadas, para possibilitar uma escrita mais livre.

Quando da nossa discussão sobre essas adaptações, durante o programa de intervenção, essa professora colocou que, quanto a João, as poucas letras que conseguia escrever as fazia muito grandes e fora das margens das linhas, riscando praticamente boa parte da folha do caderno. E que ela tinha observado que, quando ele escrevia em folhas lisas, conseguia perceber melhor a organização das letras na folha. Em seguida, questionou se ele teria condições de, um dia, chegar a escrever entre as margens das linhas de um caderno normal.

Dissemos para ela que tudo iria depender do grau do comprometimento motor, no entanto, o professor poderia lançar mãos de algumas estratégias, como, por exemplo, trabalhar com espaços maiores entre as linhas e, aos poucos, ir diminuindo esse espaço à medida que o aluno fosse ganhando controle dos movimentos.

Ressaltamos que isso se aplicaria a qualquer outro recurso, pois tornar o aluno cada vez mais independente deve ser um dos objetivos principais a ser alcançado por todos os profissionais da equipe escolar. Acrescentamos, ainda, que deveríamos tentar, de todas as

---

<sup>61</sup> Contrações musculares bruscas.

maneiras, e que o importante era o aluno se fazer entender pela escrita ou por qualquer outra forma de comunicação, independentemente da maneira como esta fosse realizada.

d) Materiais resistentes, emplastificados e emborrachados

Na elaboração dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo aluno com paralisia cerebral alguns cuidados devem ser levados em consideração pelo professor, com vistas a favorecer, ao máximo, a participação desse aluno nas atividades escolares, assim como a própria atuação do professor no atendimento educacional.

Nas falas de P3 e P4, são pontuados, dentre os cuidados a serem observados na confecção dos recursos pedagógicos, aspectos relacionados à resistência e à mobilidade. A ênfase em tais cuidados decorre das características dos próprios alunos com paralisia cerebral identificadas pelos professores. Quando P3 e P4 chamam a atenção para a necessidade de plastificar o material, estão associando essa necessidade ao fato do aluno Paulo, esporadicamente, apresentar sialórréia (baba). Esta é uma medida importante para preservar o material, pois podem ser limpos facilmente. Caso contrário, o constante contato da baba com os recursos, particularmente aqueles feitos de papelão ou mesmo de cartolina, podem ser danificados com o tempo, sem deixar de considerar, ainda, a própria falta de higiene, por não ter como limpar esses materiais.

P4 cita, ainda, a necessidade de materiais resistentes e emborrachados. Acreditamos que esta deve ter refletido na questão, com base na situação do seu aluno João, uma vez que, como já relatamos anteriormente, devido aos espasmos esporádicos de membros superiores, os materiais tendem a cair com frequência de sua mesa.

Dentre os objetos que oferecem um material mais resistente, destacam-se aqueles confeccionados de madeira, sendo esses indicados para casos de incoordenação motora, haja vista apresentarem um peso relativo que os torna mais estáveis. Ao mesmo tempo, os materiais emborrachados, por serem antideslizantes, fixam-se melhor à mesa, proporcionando mais estabilidade (BRASIL, 1980).

Talvez a aquisição desse conhecimento pelos professores, durante a oficina de recursos e materiais pedagógicos, tenha contribuído para que priorizassem a construção de recursos, utilizando madeira, materiais emborrachados e plastificados.

e) Pulseira de peso

A pulseira de peso é um recurso que tem como objetivo promover uma maior estabilização do membro superior, diante de quadros de incoordenação motora excessiva. No entanto, ainda não existem estudos específicos que possam oferecer precisão quanto ao peso ideal, sua localização, efeitos quanto ao uso prolongado, período que deve ser utilizado pelo aluno, entre outros aspectos.

Diante disso, o uso desse recurso exige um monitoramento constante por profissionais qualificados, uma vez que, como já foi dito, não temos ainda dados científicos a respeito do mesmo, apenas registros acerca da indicação do seu uso (GODOI, GALASSO, MIOSSO, 2004; BRASIL, 1980).

Quando P1 e P4 mencionam esse recurso, apesar da não necessidade da utilização pelos alunos com paralisia cerebral com quem trabalhavam, demonstraram que estavam atentos às orientações recebidas, relacionadas aos meios de que dispomos para estabilização de movimentos involuntários na paralisia cerebral.

f) Alfabeto, objetos com cores e figuras com temas diferentes

P3 ressalta que, pensar em recursos pedagógicos é pensar, também, e porque não dizer, principalmente, nos objetivos de ensino que buscamos alcançar com esses alunos. Em se tratando de alunos com paralisia cerebral, nem sempre o professor conseguirá alcançar seus objetivos pedagógicos junto aos mesmos, se recorrer unicamente aos meios convencionais, precisando dispor de estratégias diferenciadas para que isso ocorra.

Blanco (1995), ao destacar que o tipo de aprendizagem que se quer alcançar é um fator relevante no processo metodológico, considera que, dentre as tarefas de responsabilidade do professor que atua com aluno especial está a preparação de atividades e materiais necessários para transmitir novos conteúdos e motivar esses alunos, a fim de que se envolvam com a tarefa proposta.

No entanto, para que o professor possa assumir efetivamente essa responsabilidade de preparar atividades e materiais diferenciados para o aluno com paralisia cerebral, tem que ser dado a ele, em sua formação inicial e continuada, os conhecimentos e experiências necessárias para que possa construir competências, que o habilitem a trabalhar com esses alunos.

Percebemos, no programa de intervenção, que os professores - a partir do momento que conheceram e tiveram a possibilidade de discutir sobre os recursos pedagógicos -

passaram a ser mais criativos, relacionando situações que pudessem ser trabalhadas com esses alunos. O conhecimento desses recursos funcionou como estímulo e motivação para esses professores, na medida que vislumbravam outras possibilidades até então desconhecidas para eles.

Ao questionarmos os professores, antes da intervenção, sobre os aspectos que deveriam ser considerados em relação ao mobiliário escolar do aluno com paralisia cerebral (Quadro 7), constatamos que P1, P2 e P3 conseguem situar alguns destes aspectos, no entanto de forma pontual, sem aprofundamento. Os relatos desses professores nos fazem acreditar que o convívio com esses alunos, no cotidiano escolar, levou-os, através de suas observações, a identificar estes aspectos a partir de situações problemas detectadas, como, por exemplo, quando registram a necessidade de uma mesa com rodinhas para facilitar no momento do deslocamento do aluno para o banheiro e de uma mesa mais espaçosa, a fim de favorecer as atividades que exigem maior coordenação motora.

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
P1	Necessidade de uma mesa com rodinha. Mesa mais espaçosa	A mesa tem que ser maior, mais larga, com abertura em meia lua para encaixar o aluno, ser regulável e ter bordas para não cair material Cadeira adequada. Se precisar tem também que colocar um “toco” separando as pernas. Tem que ser um trabalho em equipe.
P2	Cadeiras mais confortáveis	Mobiliário adaptado às suas necessidades A mesa tem que ter uma altura adequada, ter inclinação [...] para que ele possa ter uma boa postura. Tem que ter espaço para que eles possam ter liberdade de movimento para trabalhar. Cadeira confortável. Se ele tem aquele problema da perna cruzando colocar alguma coisa entre as pernas. Colocar um apoio nos pés.
P3	Cadeira apropriada	A mesa tem que ser exatamente apropriada para ele [...] tem que ter um corte para a cadeira entrar. Ela pode ter inclinação, bordas laterais para evitar que os materiais caiam. Cadeira adequada. Se a cadeira for alta deve existir o apoio para os pés.
P4	Não consigo pensar	A mesa tem que ser adaptada ao aluno, tem que ter um corte para a cadeira entrar, tem que ser regulável, tem que ter a lateral um pouquinho alto para os materiais não cair. A cadeira tem que ter conforto. Tem que ver o tamanho, o peso, para dimensão da cadeira Tem que ter cuidado com a postura para não prejudicar a coluna

Quadro 7 – Questão de referência 5: Que aspectos devem ser considerados em relação ao mobiliário escolar a ser utilizado pelo aluno com paralisia cerebral?

Durante nossas observações, em sala de aula, percebemos que, de fato, João constantemente saía<sup>62</sup>, em média de 4 a 6 vezes, durante o período de aula para ir ao banheiro.

A organização das carteiras, a posição de João na classe - situado no final da fila – e a falta de orientação da professora auxiliar quanto à maneira mais adequada de retirar João da classe resultava numa verdadeira desorganização do ambiente: os professores interrompiam a aula, para que João pudesse sair; os alunos se desconcentravam, levantando de suas carteiras e afastando-as para facilitar a passagem de João; tudo isso gerava barulho e a professora auxiliar, na maioria das vezes, puxava a mesa – o que não era necessário - para depois retirar a cadeira de rodas, levando um certo tempo no deslocamento de João do final da fila até a porta da sala de aula. A repetição freqüente desses atos, resultava num tempo de interrupção considerável durante as aulas.

Em função dessa situação, P1 propõe uma mesinha de rodas como uma possível solução para esta problemática. No entanto, esta adaptação na mesa não foi necessária, a partir do momento que discutimos esse problema no grande grupo, levando os professores a refletirem que a questão maior para esta situação, não era a mesa em si e, sim, a localização da sala de aula, o posicionamento do aluno, a forma de organização das carteiras e a falta de uma orientação quanto à maneira mais adequada de retirar João de sala de aula. Ou seja, a partir do momento em que alguns ajustes foram feitos, tais como mudança para uma sala mais próxima do banheiro, organização das mesas e carteiras em semicírculo e o posicionamento de João próximo à porta da sala de aula, não houve mais tumulto, nem desconcentração por parte do alunado. Esses ajustes tão simples acabaram por favorecer o processo de ensino-aprendizagem de toda a turma, inclusive do próprio João, uma vez que ele passou a passar mais tempo em sala de aula.

P1 também identifica a necessidade de uma mesa mais espaçosa, ao constatar que João tem dificuldades para realizar movimentos coordenados durante as atividades solicitadas em sala de aula. Em algumas situações, principalmente quando realizava alguma atividade de desenho ou pintura, percebemos que João tinha bastante dificuldade de preensão, fazendo bastante esforço para manter o lápis na mão, o que nem sempre era possível, levando esporadicamente à queda do lápis ao chão. Essa constatação leva P1 a crer que o aumento do espaço da mesa poderia contribuir para diminuir esse problema. De fato, esta observação feita por P1 pode contribuir para evitar a queda dos materiais escolares. No entanto, é importante

---

<sup>62</sup> Esta saída constante estava relacionada a um quadro de incontinência urinária, ou seja a ausência sobre o controle do ato de urinar fazia com que esse aluno, ao sentir desejo de urinar, pedisse para ir ao banheiro.

ênfatar que, além dessa possibilidade dependendo do grau de incoordenação motora dos membros superiores, haverá a necessidade de se buscar outros recursos, como por exemplo, a pulseira de peso, para dar maior estabilidade aos movimentos.

Já P2, em sua fala, aponta para um aspecto chave relacionado ao mobiliário escolar, quando o foco em questão é o aluno com paralisia cerebral, que é a adequação da cadeira, destacando que esta deve ser adaptada, uma vez que as cadeiras de sala de aula não atendem às especificidades desse aluno.

Constatamos que P2 consegue perceber que o aluno com paralisia cerebral, em função de suas necessidades e, porque não dizer, do seu comprometimento motor, precisa estar em uma cadeira adequada às suas condições. Esse também é o entendimento de P3, quando argumenta que esses alunos necessitam de *cadeiras apropriadas para que eles se sintam mais confortáveis, com mais segurança*.

Essa ênfase na cadeira apropriada pode estar associada à constatação feita por esses professores de que as cadeiras convencionais não oferecem as mínimas condições para que esses alunos possam se manter numa postura confortável e segura.

Quanto à P4, esta não conseguiu apontar aspectos relacionados ao mobiliário escolar a ser utilizado pelo aluno com paralisia cerebral.

Após o programa de intervenção, ao reaplicar o mesmo roteiro de entrevista com P1, P2, P3 e P4, percebemos uma melhor compreensão acerca dessa questão, pois em suas respostas, os professores, além de apontarem diversos aspectos relativos ao tema, buscaram justificar a sua importância de forma mais detalhada. Em quase todas as respostas dadas pelos professores há pontos em comum, relacionados a aspectos voltados para a mesa ou para a cadeira.

Nessa nova análise, percebemos que todos os professores conseguiram assimilar algumas noções importantes e essenciais referentes à questão do mobiliário escolar, de forma mais aprofundada e consciente. Acreditamos que um aspecto positivo nessa assimilação, além de toda discussão teórica fundamentada em materiais com bastante ilustração (BRASIL, 1997; MARTÍN, JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004), que foi realizada durante o módulo V, quando discutimos a questão do atendimento educacional ao educando com paralisia cerebral foi, sem dúvida alguma, a possibilidade dos professores terem vivenciado, por exemplo, em sua prática pedagógica, o processo de mudança da mesa de João. Nessa ocasião, foi discutido, passo a passo, esse processo, desde a avaliação inicial até a confecção da mesa, de modo que os professores pudessem perceber a importância do trabalho que foi feito em equipe nesse processo. E isto de fato aconteceu, pois P1 em seu depoimento considerou o trabalho em

equipe frente à educação do aluno com paralisia cerebral uma condição básica para o ensino de qualidade a esse educando. Reforçando essa condição, Basil (2004, p. 224-225) afirma que

a educação do aluno com paralisia cerebral terá de ser sempre [...] um bom trabalho de equipe, em que os diversos profissionais envolvidos comentem e discutam seus objetivos e seus planos, pode ajudar a superar um enfoque fragmentado para conseguir o equilíbrio necessário entre os aspectos específicos de aquisição e reabilitação de atividades concretas e os aspectos mais globais de independência, integração e vida social.

Vale apenas salientarmos que, neste caso, estamos nos referindo apenas a uma, dentre outras situações de nossa pesquisa, que envolveu o trabalho em equipe. Nessa situação específica, onde se discutiu a questão do mobiliário, participaram professores, um fisioterapeuta (o próprio pesquisador), uma terapeuta ocupacional, além de um marceneiro, um aluno com paralisia cerebral e sua mãe.

Em nossas discussões buscamos mostrar aos professores a sua importância, na identificação de problemas relacionados ao mobiliário escolar do aluno com paralisia cerebral, levando-os a refletirem sobre o fato de que eles, enquanto responsáveis por esse educando em sala de aula, são muito importantes nessa equipe e que esta, como destaca Lorenzini (1992), só terá êxito se cada profissional contribuir com o trabalho do outro, atendendo ao aluno com paralisia cerebral como um todo. Nesse entendimento deve estar implícito, igualmente, a importância que a família assume nesse processo.

Fica também evidenciado que os professores entenderam que o mobiliário escolar deve ser adequado às necessidades do aluno, não podendo ser esse de uso comum a todos os educandos com essa condição. Esta compreensão é fundamental, pois desmistifica a idéia de que todos os educandos com paralisia cerebral apresentam as mesmas características. Esta constatação pode ser considerada um avanço pelos professores, pois reconhecem que, mesmo tendo o mesmo diagnóstico de paralisia cerebral, os alunos que apresentam essa condição podem apresentar necessidades educacionais diferentes. Ou seja, nem todos os alunos com paralisia cerebral irão necessitar de um mobiliário escolar adaptado.

É importante ressaltar que a ABNT - NBR 14006, intitulada Móveis Escolares – assentos e mesas para instituições educacionais – Classes e dimensões, é a norma que “padroniza as classes e as dimensões para assentos e mesas escolares, que correspondem ao estágio de crescimento do alunado, data antropométrica, assegurando correta postura ao

sentar, proteção à saúde e estruturação corporal do usuário” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1997, p. 1).

No entanto, no caso do aluno com paralisia cerebral, essa padronização de medidas não é aconselhável em função da diversidade dos quadros de paralisia cerebral, decorrentes dos padrões posturais anormais e da variação de padrões estaturais presentes na infância, que podem ser bastante diferenciados nesses alunos (ALPINO, 2003).

A relação do mobiliário escolar adaptado com a questão da postura adequada foi outro ponto situado pelos professores. Isso demonstra que os professores perceberam que um dos principais objetivos do mobiliário escolar adaptado para o aluno com paralisia cerebral é o de contribuir para a postura assentada adequada.

Ao mencionarem, por exemplo, a mesa com recorte, que foi denominada por eles de “abertura em meia lua” (P1), de um “corte para a cadeira entrar” (P3), de uma *cavidade* (P4), ou mesmo, ao chamarem atenção para a importância da mesa ser regulável ou ter inclinação, estão alertando para a relevância de se observar a postura de tronco, uma vez que essas adaptações podem favorecer um melhor encaixe da cadeira de rodas e uma postura mais ereta, evitando a inclinação anterior do tronco. Quando ocorre esta inclinação anterior do tronco, de forma excessiva, pode contribuir para uma hipercifose<sup>63</sup>, ocasionando o comprometimento da função respiratória, do campo visual, entre outros aspectos.

Outro exemplo, que denota uma preocupação com a postura, ocorre quando mencionam a questão da altura da cadeira, do apoio para os pés, do tamanho do aluno em relação à cadeira, da necessidade de colocar um rolo de abdução (denominado por P1 de “toco” e por P2 de “alguma coisa entre as pernas”). Todas estas coisas sinalizam para a relevância de se posicionar adequadamente os membros inferiores, evitando-se o aparecimento de deformidades, como o pé eqüino (pé direcionado para baixo) ou que os membros inferiores aduzam (se fechem), quando na postura sentada.

Segundo Finnie (1980) e Telg (1994), ao se adaptar uma cadeira para crianças com paralisia cerebral espástica deve-se levar em consideração os seguintes aspectos: a) quando não existe controle de tronco, a parte inferior da coluna deve ficar em contato com o encosto da cadeira; b) os quadris devem estar fletidos e abduzidos; c) pés apoiados no chão sempre que possível, a 90° para evitar deformidades, como por exemplo, o pé eqüino. Destacam, ainda, a necessidade do apoio dos membros superiores em uma bandeja ou mesa à altura do tórax, o que facilita o controle da cabeça e simetria dos membros superiores.

---

<sup>63</sup> Excessiva curvatura angular da espinha, convexidade da curva sendo posterior, habitualmente localizada na região torácica e envolvendo poucas ou muitas vértebras (BLAKISTON, 1982, p. 215).

Levitt (2001) indica, também, alguns aspectos que devem ser considerados na aquisição ou adaptação de uma cadeira para a criança com paralisia cerebral, dentre os quais cita: o apoio de braço só deve ser usado quando necessário; o apoio para as costas deve estar a 100° com o assento; a mesa deve atingir a cintura da criança ou um pouco acima se a criança não tiver um bom controle de tronco; se a cadeira for muito larga, a criança que não tem um bom equilíbrio e controle de tronco poderá desabar para os lados e devido a má postura poderá desenvolver escoliose; o assento também deve ser adequado ao tamanho da criança, pois se for muito curto pode tornar a posição de estar sentada muito instável, devido à falta de apoio para a parte posterior das coxas; se o assento é muito longo, a criança tende a cair para trás com extensão dos joelhos e quadris, levando o arqueamento das costas; se a cadeira for muito alta, a falta de apoio para os pés dificultará o equilíbrio da criança ao sentar-se. Os pés pendentes predisõem-se a deformidades, que vão prejudicar, ainda mais, o desenvolvimento da marcha.

Os professores, em suas falas, também consideram que o desconforto postural do educando com paralisia cerebral pode dificultar o processo de aprendizagem dos mesmos. Ao situar essa questão, P2 pontua um aspecto muito importante, que é o tempo que esses alunos permanecem sentados. Além disso, é importante frisar que

em situações nas quais não existe um alinhamento adequado dos segmentos corporais, observa-se que a manutenção da postura sentada é dificultada e conseguida apenas por breves períodos. A insistência na manutenção da postura sentada, nesses casos, torna os indivíduos inquietos e irritados dificultando a concentração para a realização de tarefas manuais ou intelectuais (BRACCIALLI, MANZINI, VILARTA, 2001, p. 27).

Os relatos situados pelos docentes, portanto, sugerem que os conhecimentos adquiridos durante a intervenção, sobre o mobiliário escolar foram importantes para saberem identificar que tipos de adaptações podem ser feitos no mobiliário do aluno com paralisia cerebral e a finalidade das mesmas para uma melhor postura sentada, assim como para a prevenção de problemas decorrentes de posicionamentos inadequados, causados por posturas anormais.

Considerando que o diagnóstico da paralisia cerebral pode trazer, implícito, uma série de problemas, é fundamental que o professor que atua com alunos com essa condição tenha conhecimentos a respeito destes.

No entanto, sabemos que esses conhecimentos relacionados à situação do aluno com deficiência física não faz parte, ainda, do repertório de conhecimentos dos professores que atuam em escolas regulares e da formação inicial dos educadores, na maioria das universidades brasileiras. Diante dessa realidade, os professores pesquisados não conseguiram descrever, no momento que antecede à intervenção, problemas específicos, particularmente relacionados à saúde (Quadro 8), que dizem respeito à paralisia cerebral e que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam essa condição.

Acreditamos que esse foi, possivelmente, o sentido empregado no termo *diagnóstico*, citado por P1, quando ele comenta que é importante o conhecimento prévio do diagnóstico, para melhor entender as solicitações dos alunos (por exemplo, quando pede para utilizar o sanitário), que podem ser confundidos com falta de interesse de permanecer na classe. Os colegas também precisam de esclarecimentos, para evitar comentários ou brincadeiras de mau gosto.

Podemos perceber, na fala de P1, que, ao se referir ao diagnóstico, ele o faz com o sentido de esclarecimento para condução das ações a serem desenvolvidas. Isto fica evidenciado quando este professor, mesmo sem conhecimentos específicos, identifica o problema urinário apresentado por seu aluno com paralisia cerebral, a partir das suas inúmeras solicitações para ir ao banheiro. Se este professor tivesse tido uma orientação prévia a respeito do distúrbio urinário apresentado por esse aluno, possivelmente, não teria tido os problemas que foram discutidos com base na questão de referência 5, quando este se referiu à necessidade de uma mesa com rodinhas.

Este é apenas um exemplo de distúrbio que pode estar presente no aluno com paralisia cerebral, como outros, a saber: visual; auditivo; convulsivo; da fala; comportamentais; complicações pulmonares, esqueléticas, etc.

A gama de distúrbios que podem estar associados à paralisia cerebral justifica a necessidade de conhecimentos, situados por P1, P2 e P4 e do trabalho em equipe, referido por P2, quando destaca que é preciso conhecer o profissional que acompanha o aluno.

Sujeitos	Campos de Significação	
	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
<b>P1</b>	O professor precisa ter primeiramente, o diagnóstico do aluno para conhecer os problemas do aluno. Os alunos em geral precisam ser informados	Podem ter convulsão. O professor tem que saber como proceder. Ninguém pode ficar em cima. Folgar as roupas. Colocar de lado para que ele não engula a saliva Apoiar a cabeça para não bater no chão Tem a questão da postura. Tem que estimular a postura ereta, porque como vimos se não estimular a tendência é piorar. Tem que ser um trabalho em equipe.
<b>P2</b>	Se ele está bem Como se sente no grupo	Convulsões. O professor deve conhecer o profissional que acompanha o aluno. Conhecer sobre os medicamentos Efeitos colaterais que possam aparecer É importante a postura adequada. Evitar que o mau posicionamento se torne uma constante e acabe definitivamente atrapalhando o desenvolvimento. Sempre tentar corrigir a postura posicionando melhor, os braços, as mãos, os pés
<b>P3</b>	Comportamento desse aluno Questão motora	A convulsão é um dos problemas Tomar certos cuidados como virar a cabeça para o lado porque [...] ele pode vir a ser sufocado pela própria saliva. Cuidado com a postura [...] para que não venha comprometer mais ainda a questão física dele. Ter o cuidado de ajeitar a mão, quando estirar e sempre de forma suave para não comprometer
<b>P4</b>	Percepção das diferenças entre os alunos	A convulsão é um problema Tem que está preparado para lidar com essa situação tanto em relação à questão psicológica da turma no momento da crise como na questão operacional de socorrer o aluno. Tentaria fazer com que a turma não ficasse tensa, tentaria acalmar a turma através de meu comportamento. Deitar ele de lado, para ele não engasgar, ter cuidado para ele não se machucar, esperar ele acordar. Se ele toma medicamento, qual o medicamento e o horário, porque se o aluno dorme em sala de aula, tem que ver isso. Se o aluno toma medicação e não está tomando certinho ele pode ter uma convulsão A questão da postura interfere na própria saúde do aluno

Quadro 8 – Questão de referência 6: Quais os problemas para os quais o professor deve estar atento no que diz respeito ao aluno com paralisia cerebral ?

Ressaltamos, ainda, que esses esclarecimentos precisam estar fundamentados em conhecimentos científicos. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor entenda que apenas o diagnóstico com informações superficiais não lhe garante os esclarecimentos de que

necessita para intervir, com qualidade, junto ao seu aluno com paralisia cerebral. É preciso que, a partir desse diagnóstico, o professor passe a buscar mais informações, a pesquisar, a registrar suas experiências e a socializá-las na escola com seus pares e em eventos, num processo gradativo e progressivo de construção do conhecimento.

Só assim, a partir da aquisição desses conhecimentos, da interação com outros profissionais e de sua própria experiência prática, poderá: estabelecer uma intervenção pedagógica de qualidade; agir adequadamente em determinadas situações sem ser apanhado de surpresa; compreender melhor o comportamento, as atitudes e os problemas do aluno; ter noções das possibilidades de avanços, dificuldades e potencialidades do educando; orientar alunos e familiares.

De fato, uma vez tendo esse conhecimento acerca da deficiência, este professor poderá orientar seus alunos, a lidar com as diferentes situações em sala de aula, envolvendo o aluno com paralisia cerebral. Essa preocupação está evidenciada na fala de P1, e mostra sua preocupação em levar os colegas a despertar para questões relacionadas à formação de valores, como o respeito às diferenças, a solidariedade, a cooperação e justiça.

P3 e P4, respectivamente, situam os problemas em torno da questão motora e do reconhecimento das diferenças entre os alunos.

Essa relação entre os problemas do educando com paralisia cerebral e a questão motora é comum, haja vista, como explica Melo (2002), que esta condição está incluída no grupo das deficiências físicas, caracterizando-se por uma desordem dos movimentos e posturas. Tal fato possibilita que as pessoas – de uma maneira geral – percebam, imediatamente, com base em aspectos visuais, ao contrário de outros tipos de deficiências (como por exemplo, a auditiva ou visual), as diferenças nas pessoas que a apresentam.

Esta constatação também foi relatada nos estudos de Mello (1999), Manzini e Simão (1993) ao investigarem concepções acerca da deficiência física.

Acreditamos que essa percepção da condição motora e, portanto, das diferenças com relação aos demais alunos, ocorre, também, devido à constatação das dificuldades enfrentadas por esses alunos frente às solicitações do meio acadêmico.

Para Ribas (1993), essa percepção se deve aos valores culturais que definem o indivíduo como normal, dentre os quais se incluem padrões de beleza e estética, voltados para um corpo esculturalmente bem formado. O afastamento desse padrão idealizado, de certa forma, agride a normalidade, caracterizando o desvio, a diferença, a deficiência.

A escola, como segmento social, adotou para si a mesma cultura predominante na sociedade, ou seja, da mesma forma que a sociedade determina o tipo de indivíduo *ideal*,

segundo seus valores, a escola também, com base nesses valores, idealiza o aluno perfeito. Amaral (1998), como ela mesma explicita, ousa descrever este perfil como sendo aquela criança de idade compatível com a seriação escolar, branca, cristã, sem sexualidade, física e mentalmente perfeita, produtiva, com capacidade de acompanhar, veloz e acriticamente saberes e fazeres apresentados, de comportamento exemplar, descansada, vestida, calçada, alimentada, de nariz limpo, pertencente a uma família bem estruturada e que mora em casa tradicionalmente construída, decentemente localizada.

Dessa maneira, ao incorporarmos esses valores como membros da sociedade, inconscientemente adotamos uma postura de anular os indivíduos que não se enquadram nos mesmos, uma vez que não possuem os atributos necessários para serem reconhecidos como pertencentes à sociedade.

Logo, concordamos com Itani (1998, p. 127), quando enfatiza que é comum que “preconceitos e atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos”.

Assim sendo, a partir do momento que o aluno com paralisia cerebral apresenta uma limitação ou um modo diferente de se expressar com o corpo, fugindo da norma esperada, passa a ser visto como diferente. Com isso, ao trazer no corpo essa diferença que se configura como uma marca, este passa a ser estigmatizado por não corresponder às normas estabelecidas. Talvez, a fala de P3, ao expressar como um problema a maneira como o educando com paralisia cerebral se sente no grupo se refira, justamente, às diferenças expressas no corpo por esse educando e como ele sente que são percebidas essas diferenças pelos demais.

Na verdade, o estigma não está na pessoa, ou melhor, na deficiência que possa apresentar e, sim, nas normas e valores da sociedade, que definem quais pessoas são estigmatizadas, desviantes. Desse modo, Goffman (1988) enfatiza que o estigma é uma perspectiva de depreciação moral da pessoa e serve para enquadrá-la em categorias específicas e desacreditadas. Esse autor ainda coloca que, em função do estigma

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Diante disso, precisamos refletir e estar atentos sobre a maneira como interagimos, como nos relacionamos com esses alunos, pois o estigma pode impedir que os vejamos em sua totalidade e, pior ainda, reforçar a discriminação, os preconceitos e as idéias negativas sobre as pessoas com deficiência.

Na prática escolar, o estigma da deficiência contribuiu para discriminação e, conseqüentemente, para a não aceitação desses alunos. Isso foi constatado por Manzini (1989), através do depoimento de uma mãe de criança com paralisia cerebral, no qual pôde identificar que alguns diretores e professores de escolas regulares públicas fizeram uso de critérios visuais para negar a sua admissão e matrícula nas escolas, não levando em consideração e nem requisitando uma avaliação de profissionais especializados.

Glat (1989) afirma que esse incidente leva-nos a crer que, em geral, pessoas cujas características físicas denunciam sua deficiência – como é o caso dos alunos com paralisia cerebral - tendem a ser mais discriminadas do que as outras, cuja deficiência é menos visível.

Após a intervenção, percebemos que os professores, de uma maneira geral, conseguiram situar alguns dos principais problemas que podem comprometer a saúde do educando com paralisia cerebral, dentre os quais destacaram os distúrbios convulsivos e as questões de natureza postural.

No que diz respeito aos distúrbios convulsivos, P1, P2, P3 e P4, em seus relatos finais, evidenciaram alguns dos cuidados que o professor deve tomar diante de uma possível crise convulsiva desencadeada em sala de aula, entre os quais destacamos alguns, como vimos no quadro de referência: “ninguém pode ficar em cima, tem que afastar os alunos, explicar que isso é momentâneo, folgar as roupas, colocar de lado para que ele não engula a saliva e também apoiar a cabeça para não bater no chão” (P1); “o professor deve conhecer o profissional que acompanha o aluno, conhecer sobre os medicamentos, perguntar os efeitos colaterais que possam aparecer” (P2); “virar a cabeça para o lado, porque se agente não virar a cabeça dele para o lado, ele pode vir a ser sufocado pela própria saliva” (P3); “fazer com que a turma não ficasse tensa, tentaria acalmar a turma através de meu comportamento. Ao mesmo tempo ajudaria o aluno, deitar ele de lado, para ele não engasgar, ter cuidado para ele não se machucar, esperar ele acordar. Se ele toma medicamento, qual o medicamento e o horário, porque se o aluno dorme em sala de aula, tem que ver isso. Se o aluno toma medicação, e não está tomando certinho ele pode ter uma convulsão” (P4).

A riqueza de detalhes nessas falas decorre do fato do tema sobre convulsão ter sido um dos que foi bastante discutido durante o programa de intervenção. Essa ênfase ocorreu em função de que, na escola, no ano de desenvolvimento de nossa pesquisa (2004), estarem

estudando quatro alunos com necessidades educacionais especiais que faziam uso de medicação anticonvulsivante, dos quais dois tinham o diagnóstico de paralisia cerebral. Dentre estes alunos, existia um, sem diagnóstico fechado, que cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, e que durante a maior parte do tempo permanecia sonolento, seja em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Isso levou os professores a questionarem muito sobre o uso desses medicamentos, o que, de certa forma, favoreceu uma discussão muito rica em torno dessa temática. Os professores, a partir das discussões teóricas, puderam perceber: que nem todos alunos possuíam as mesmas reações diante do uso da medicação; os efeitos dessa medicação, particularmente a sonolência que pode provocar; as drogas que são mais utilizadas; os tipos de paralisias cerebrais em que são mais frequentes a convulsão; o conhecimento de alguns sinais que podem indicar o desencadeamento de uma crise convulsiva; características dos tipos de convulsão; cuidados que o professor deve ter diante de um episódio de convulsão, em sala de aula.

Associada a essa discussão teórica, promovemos no grupo de professores uma simulação de uma convulsão com integrantes do próprio grupo (Figura 23), onde eles puderam exercitar, na prática, os procedimentos que deveriam ser tomados diante do desencadeamento de uma possível crise.



Figura 23: Professores simulando uma crise convulsiva em sala de aula<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Fotografia registrada por um dos professores participantes do programa de intervenção.

Percebemos que, após essa discussão, alguns professores começaram a entender melhor o comportamento desses alunos e, até mesmo, ter uma maior responsabilidade quanto ao seu acompanhamento em sala de aula.

Outro problema levantado por P1, P2, P3 e P4 foi relacionado à postura nos alunos com paralisia cerebral. Apesar de termos discutidos esse problema quando abordamos anteriormente a questão do mobiliário escolar, percebemos que alguns deles, quando retomavam à questão postural, nesse tópico, o fazem aprofundando ainda mais suas explicações, como pode ser visto no Quadro 8, que corresponde à questão de referência 6, quando colocam a importância de estimular a postura ereta. Destacam que: esse trabalho deve ser em equipe (P1); é preciso evitar que o mau posicionamento se torne uma constante e acabe definitivamente atrapalhando o desenvolvimento do aluno (P2); deve haver cuidado com a postura para que não venha comprometer mais ainda a questão física do aluno com paralisia cerebral; deve haver, da parte do professor, o cuidado de ajeitar a mão do aluno, estirar sempre de forma suave, para não comprometer (P3); a questão da postura interfere na própria saúde do aluno (P4).

Nos depoimentos de P2, P3 e P4, percebemos um entendimento maior da importância da postura para o aluno com paralisia cerebral. Neste caso, não citam mais o mobiliário escolar adaptado como sendo o único recurso disponível para contribuir com a postura desse aluno, mas se situam enquanto elementos importantes na intervenção sobre o aluno, quer seja através de estímulos verbais ou diretamente através do seu manuseio para favorecer essa postura. Além disso, demonstram ter conhecimento no tocante aos cuidados necessários ao se mobilizar o aluno, bem como sobre a dimensão da importância dessa intervenção, aspecto este bem situado na fala de P4.

Diante da análise desses quadros de referências, constatamos, portanto, com base nos aspectos que foram questionados junto aos professores, que conseguiram avançar em seus conhecimentos, comparando o entendimento inicial que tinham a esse respeito com a fase posterior ao programa de intervenção.

Complementando essa análise, apresentamos a seguir, os registros fotográficos que foram selecionados pelos professores e que estão relacionados a situações vivenciadas por eles no processo formativo. A partir de suas escolhas, os professores justificam a importância que cada fotografia assumiu no contexto da intervenção revelando mudanças significativas no cotidiano escolar frente ao atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral, as quais passamos a revelar.

## **CAPÍTULO 6 – SITUAÇÕES CONSIDERADAS RELEVANTES PELOS PROFESSORES NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, A PARTIR DE SUAS ESCOLHAS FOTOGRÁFICAS.**

Com relação à análise das fotografias selecionadas pelos professores, optamos por apresentá-las na seqüência das ações desenvolvidas na investigação e não pela ordem de escolha pelos professores. Esta opção, ao nosso ver, permitirá ao leitor um entendimento mais lógico do processo que foi trabalhado com os professores, o que não aconteceria se adotássemos a segunda forma de apresentação. Salientamos, ainda, como já mencionamos anteriormente no capítulo destinado aos aspectos metodológicos, que as fotos serão analisadas segundo categorias suscitadas a partir de sua própria leitura, cuja análise compreenderá a seguinte seqüência de movimentos interpretativos: descrição da imagem visual, diálogo com o contexto e reflexão.

Antes de iniciarmos a análise das fotos selecionadas pelos professores, gostaríamos de ressaltar o comportamento que os professores evidenciaram, durante a escolha das imagens fotográficas.

Sem dúvida alguma esse foi um dos momentos altos do programa de intervenção. A inesperada presença das fotos, afixadas no mural da classe, causou um grande impacto nos professores, ao permitir que revivessem situações relacionadas ao processo da formação continuada.

Ao entrarem na sala, os docentes, ao perceberem as fotos, foram se aproximando das mesmas e, com olhares surpresos, exteriorizaram grande emoção: alguns riram, outros encheram os olhos de lágrimas e outros, simplesmente, disseram ao colega; “olha essa foto aqui, lembra?”. Conviria evocar, aqui, uma das principais funções da imagem visual: ela não apenas é a figuração de objetos e circunstâncias que ela representa, mas abre espaço a nossas faculdades perceptivas, à nossa sensibilidade e a nossas emoções. A fotografia nos comove, porque ela nos liga diretamente a experiências perceptivas anteriores.

Na socialização dos motivos das escolhas das fotos evidenciamos, de uma maneira geral, a importância que o programa de intervenção teve para a sua vida profissional, principalmente diante do atendimento pedagógico do aluno com paralisia cerebral. P2 ficou tão emocionada que não conseguiu falar e pediu aos outros colegas para que lessem o que

escreveu sobre suas escolhas. P4 não se conteve e, durante sua fala, emocionou-se, chegando a chorar. No entanto, pediu desculpas ao grupo, dizendo que gostaria de ler, assim mesmo, o que tinha descrito acerca das fotos escolhidas.

Foi neste clima de emoção, externado no grupo, quer seja através do silêncio, de um sorriso, de um olhar reflexivo, de lágrimas de emoção, que cada foto escolhida ocupou um lugar de destaque, de importância singular para aquele que a escolheu. Passamos, a partir deste momento, a descrevê-las, segundo as categorias de análise suscitadas das mesmas:

#### ◆ Exclusão

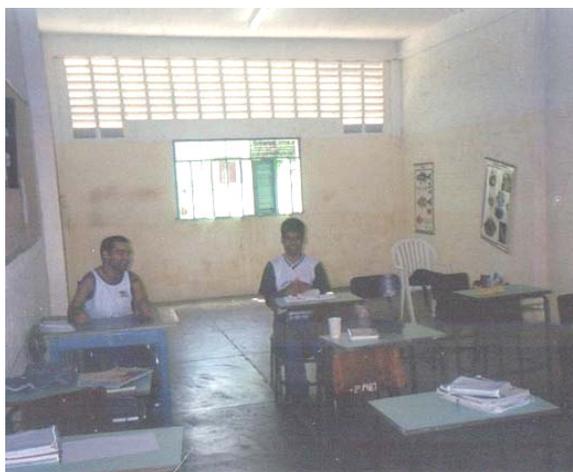


Figura 24: Alunos com paralisia cerebral no interior da classe durante o recreio.

Observamos, na figura 24, uma sala de aula com a presença de dois alunos com paralisia cerebral. Ambos encontram-se sentados, um ao lado do outro. Um dos alunos, o que está situado no canto esquerdo da foto, possui uma carteira diferente das demais existentes na sala de aula. Observamos, também, um número pequeno de carteiras, dispostas em fila, com espaço considerável entre elas. Alguns materiais escolares, cadernos e livros, estão dispostos em cima das carteiras, sendo que, em uma delas, existe um copo de plástico. A sala é comprida, ao fundo apresenta uma janela de madeira, disposta centralmente e um sistema de ventilação de concreto, na parte superior da parede, acima da janela. Nas paredes laterais, percebemos um grande mural à esquerda com um cartaz fixado e dois painéis com temas didáticos fixado à direita, já próximo à janela. No centro do teto, existe uma única luz fluorescente acesa, o que evidencia a pouca luminosidade presente no ambiente.

Esta foto foi escolhida, uma única vez, por P2. A leitura dessa imagem fotográfica levou essa professora a situar que sua escolha:

aconteceu em razão de perceber que a exclusão, muitas vezes, ou na maioria delas, está em nossa frente e é feita por nós mesmos. Entretanto, devido à nossa falta de sensibilidade em relação ao outro, característica da sociedade ocidental moderna, nós deixamos de enxergar aquele que está próximo, que está com alguma dificuldade. É necessário tirar a “venda” que está em nossos olhos e partir para uma ação mais efetiva no sentido de respeitar o direito à igualdade de oportunidades e, sobretudo, à vida. Olhar João e Paulo excluídos da oportunidade de interagir com os outros é negar-lhes o direito à igualdade de oportunidades, é aceitar o preconceito e a ignorância (P2, 2004).

Analisando essa imagem fotográfica e a fala de P2, temos que convir que essa escola regular – como muitas outras - ainda não estava preparada, devidamente, para lidar com o ensino do aluno com deficiência. Estes alunos ainda são vistos como estranhos no ambiente de ensino, tão estranhos que ela parecia resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece ainda prevalecer, no conjunto da cultura escolar, a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular (FERREIRA, M. , FERREIRA, J., 2004).

Os censos educacionais em nosso país, a partir de 1998, sinalizam que o número de alunos com deficiência incluídos no sistema regular aumentou bastante chegando a atingir em cerca de 150%, se tomarmos como referência a base de dados do Censo Escolar de 2002 (BRASIL, 2002). Porém, alguns estudos, nesse mesmo período, na área da inclusão do aluno com paralisia cerebral, revelam uma outra realidade, para além da dimensão do acesso desses alunos à escola regular: que as escolas não apresentam condições físicas adequadas; que ocorre, nas mesmas, a ausência de recursos pedagógicos e de materiais para trabalhar com esses alunos; que os profissionais estão despreparados para proporcionar um atendimento adequado a esses educandos (ALPINO, 2003; MAZZILLO, 2003; MELO, 2002).

Essa Figura 24, portanto, nos revela um pouco dessa realidade. Não podemos admitir que alunos com deficiência na escola regular sejam apenas inseridos fisicamente no ambiente escolar, sendo focalizados apenas do ponto de vista estatístico. É preciso que os órgãos responsáveis pela educação levem a sério os diversos estudos já realizados sobre a inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino, no Brasil, buscando com mais responsabilidade assumir o compromisso de trabalhar na perspectiva de oferecer um ensino de qualidade a esses educandos.

É preciso, de fato, que tenhamos uma avaliação rigorosa do ensino ministrado a esses alunos. Não basta inseri-los, objetivando apenas a sua socialização. A escola é, antes de tudo, uma instituição que deve garantir a “todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 1990, p. 34), proporcionando a cada educando uma sólida formação cultural e científica para o cumprimento de suas funções sociais e profissionais, com vistas ao exercício de sua cidadania.

Para tanto, é preciso levar em consideração a Proposta da Sociedade Brasileira com relação ao Plano Nacional de Educação, sobre a Educação Especial, quando esta situa que

A política inclusiva, proposta neste Plano Nacional de Educação, não consiste apenas na permanência física dos portadores de necessidades educativas especiais junto aos demais alunos. Representa, sim a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (MINTO, 2000, p. 7).

Para que o aluno com deficiência seja reconhecido, sem estranheza, no âmbito da escola regular como pessoa e aprendiz, é necessário, portanto, que a comunidade escolar o veja como um ser com potencialidades e capacidades. Isto só é possível a partir de investimentos na sensibilização e na informação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, principalmente dos professores, acerca da deficiência como um dos passos iniciais para promover uma tomada de consciência e de atitudes positivas frente a esse alunado.

A exclusão de que P2 se refere é a provocada, principalmente, pelo desconhecimento: do que é a deficiência em si; de como se deve agir frente a essas pessoas; do que fazer para atendê-las, em suas necessidades educacionais especiais. Decorre, também: da falta de apoio e de uma política de formação que favoreça o atendimento pedagógico a esses alunos; da falta de um espaço de discussão acerca das dificuldades e dos problemas enfrentados, no dia a dia, em sala de aula, entre outros aspectos.

O desconhecimento, associado a concepções errôneas acerca da deficiência, nos torna incapazes de perceber a existência do outro em sua plenitude, ou seja, “o indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela” (AMARAL, 1998, p. 17). Conseqüentemente, essa visão negativa dificulta não só o relacionamento interpessoal, mas a própria ação pedagógica do professor por não acreditar

que o aluno com deficiência possa se desenvolver e aprender juntamente com os outros alunos.

Para tirar a venda, como nos diz P2, é preciso querer, é preciso buscar caminhos que nos mostrem que é possível esses alunos aprenderem, é preciso acreditar na capacidade de todo ser humano, é preciso ousar e não ter medo do novo.

Quando a professora escolheu essa fotografia ela nos está dizendo que é inconcebível não dar conta da existência desses alunos com paralisia cerebral. Para tanto, é preciso desmistificar a deficiência, sem negar a sua condição de existência, muito menos as possíveis limitações decorrentes da mesma, pois,

sem deixar de reconhecer as limitações impostas pela deficiência, fica o alerta de que tais limitações, por si só, não são impeditivas de auto-realização dos indivíduos. O contexto social, com suas regras, é que lhes impõe pautas de conduta que, se não forem cumpridas, os torna desviantes, incapacitados [...] (CARVALHO, 1997, p. 54).

Foi com base nesse entendimento, e procurando discutir a deficiência no contexto da sociedade, que estruturamos a discussão do eixo atitudinal, através do Módulo I - *Sociedade e deficiência*. Nesse módulo, possibilitamos aos professores a oportunidade de expressarem suas concepções e seus sentimentos em relação à pessoa com deficiência. Isso foi desenvolvido através de algumas atividades, tais como: expor suas idéias a respeito da deficiência, seja através do uso da técnica pedagógica *Brainstorming*, seja da leitura e discussão de textos em grupo, seja da discussão do filme *Meu pé esquerdo*, que retrata varias situações de vida de uma pessoa com paralisia cerebral.

Essas discussões iniciais foram fundamentais para que o grupo refletisse sobre as próprias concepções e atitudes frente aos alunos com deficiência na escola. Isto pode ser evidenciado, particularmente, a partir das opiniões que os professores deram a respeito do filme:

**P1:** Através do filme percebemos a dificuldade que muitas famílias têm em aceitar o fato de um de seus membros ter alguma deficiência. Percebemos, também, que essas pessoas são tão capazes como os ditos “normais”.

**P2:** O filme mostra as dificuldades que enfrentamos para conviver com o diferente e as potencialidades que todos nós possuímos no sentido da superação de nossos limites.

**P3:** O filme nos mostrou uma visão geral sobre as dificuldades enfrentadas pela pessoa portadora de necessidade especial e por sua família no espaço físico e nas relações como um todo. Passamos a ver nossos alunos a partir do personagem do filme. Em sala de aula temos uma realidade sobre esse aluno, como se a única dificuldade vivida por ele estivesse, apenas, na sala de aula. Vendo o filme, tivemos a noção de como se processa a vida dele fora da sala de aula.

**P4:** A partir do filme pude refletir sobre a deficiência, do ponto de vista da pessoa que apresenta a deficiência. Percebi o quanto a sociedade se estrutura sobre a falsa realidade da homogeneidade, que efetivamente exclui as pessoas com deficiência.

Com essas primeiras discussões, tentamos mostrar aos professores que nossos preconceitos e atitudes são frutos do nosso desconhecimento e do que se constrói, culturalmente, na sociedade. No entanto, quando apreendemos conhecimentos científicos e coerentes acerca da realidade das pessoas com deficiência, aos poucos, vamos tirando a venda dos olhos e passamos a ver os alunos com deficiência como sujeitos que pensam, que têm vontade, que são capazes, que têm potencialidades, mesmo tendo alguma limitação decorrente da presença de uma deficiência.

Portanto, parafraseando Omote (1996), para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no seu comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência, ou algo correlato a ela. É necessário olhar para o contexto, no qual, com o seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente.

Assim, é preciso olhar para o contexto da escola regular identificando as necessidades dos alunos com deficiência, considerando-os, dentro de suas reais possibilidades de inclusão, para que não continuem sendo excluídos e segregados. Essa, talvez, seja a grande mensagem deixada por P2, ao escolher essa fotografia.

◆ **Escola Especial**



Figura 25: Visita de professores a APAE/Natal-RN

A figura 25 situa uma parte do grupo de professores (quatro do Ensino Fundamental e uma professora da Educação Infantil), que participou do programa de intervenção, em visita à Escola Especial da Associação de Amigos e Pais de Excepcionais – APAE da cidade do Natal no estado do Rio Grande do Norte.

P4, ao escolher a fotografia representada na figura 25, situa que

a visita a APAE significou uma oportunidade de conhecer uma instituição de Educação Especial e refletir sobre a situação atual e o futuro dessas instituições em nosso país. Pude perceber que esse fato é ainda bastante delicado e que serão necessárias muitas discussões para que essa instituição possa ser parceira da escola regular para facilitar a inclusão e não um meio para reproduzir a segregação das pessoas com deficiência.

Essa imagem fotográfica, que registra a visita a uma escola especial, foi uma das atividades propostas no programa de intervenção durante a discussão do eixo pedagógico, como atividade final do módulo III - *Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física*.

Nas nossas discussões, procuramos levar os professores a refletir sobre a proposta da *Declaração de Salamanca*, comparando com a realidade brasileira e, em particular, com a da própria escola. Nessa trajetória, os professores puderam conhecer as diferentes fases do

atendimento educacional voltado para o aluno com deficiência e os princípios norteadores para a construção de uma política educacional inclusiva, com base na referida Declaração.

Muitos questionamentos e dúvidas suscitadas por parte dos professores foram esclarecidos durante nossas discussões, dentre as quais podemos citar: a escola tem que receber todo aluno com deficiência, independentemente do tipo e gravidade da deficiência? Quantos alunos com deficiência poderiam existir por classe? A quem a escola deveria recorrer para buscar apoio pedagógico no atendimento aos alunos com deficiência? O que estávamos fazendo na escola era inclusão escolar?

Nessas discussões percebemos que nenhum professor conhecia de perto o funcionamento de uma escola especial e perguntamos se eles gostariam de fazer uma visita a uma instituição escolar especializada no atendimento a alunos com deficiência, para conhecerem sua rotina de trabalho e sua filosofia de ação. Diante da motivação do grupo de professores foi proposta, então, a visita à Escola Especial da APAE de Natal/RN.

Essa visita, como falou anteriormente P4, permitiu aos professores verem, na prática, a realidade de uma escola especial e refletirem sobre a sua função diante do contexto da educação inclusiva.

Como P4 afirma, muito ainda há para se discutir sobre o papel das escolas especiais diante da atual política educacional inclusiva, instituída em nosso meio.

A discussão em torno da inclusão escolar em nosso país, entre outras questões, ainda não situa de forma bem definida o papel que pode ser assumido pela Escola Especial. Se por um lado há aqueles que defendem a sua permanência para o atendimento aos alunos com deficiência, por outro, há aqueles que defendem a sua eliminação, por julgarem essas instituições desnecessárias e superadas.

Oportunizar aos professores essa experiência de visitar uma escola especial permitiu aos professores um olhar real e concreto do tipo de atendimento educacional e das ações que são desenvolvidas nessa escola. O posicionamento previamente estabelecido dos professores a favor de que todo aluno com deficiência devia estudar numa escola especial, após essa visita, pode modificar-se. Ou seja, a visita a uma escola especial, pode favorecer uma análise mais crítica a respeito da importância e do tipo de aluno com deficiência que a escola especial deve ter sob sua responsabilidade.

Essa discussão, portanto, é fundamental e pertinente, seja na formação inicial ou continuada dos professores. É preciso mostrar aos professores a realidade da escola especial e fazer com que eles reflitam sobre qual o papel atual dessa instituição, no contexto da educação inclusiva.

Nesse processo de inclusão escolar, não devemos ignorar a história das instituições especializadas, acreditando ingenuamente que a escola regular está preparada para receber todo aluno com deficiência, inclusive aqueles casos mais graves, com deficiências múltiplas. O atendimento a essa clientela seria, ao nosso ver, o papel principal dessas escolas especiais, haja vista necessitarem de atendimento bastante especializado, que se torna muito difícil de ser viabilizado numa escola regular, devido à sua realidade. Isto, nos faz entender que

debates essencialmente ideológicos, com posições radicalizadas, parecem perigosos no momento porque, vestindo uma roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna, a filosofia da “inclusão” poderá conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas e escolas especiais, por exemplo), sem que se tenha garantias se, de fato, essa seria a melhor alternativa para a nossa realidade a longo prazo (MENDES, 2001, p. 168).

Temos a certeza que a institucionalização da política educacional inclusiva no Brasil, é uma realidade, ou seja, é um processo que foi instaurado sem volta e que, apesar das muitas dificuldades encontradas ainda para se efetivar em sua plenitude, trouxe uma contribuição significativa, que é o repensar do papel que vem sendo desempenhado pela escola especial.

Enfim, é importante que, nessa caminhada em prol da efetivação da inclusão escolar do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, as responsabilidades, em função de um ensino de qualidade, sejam compartilhadas entre a escola regular e a instituição especializada, de modo que, como afirma P4:

- essa instituição possa ser parceira da escola regular para facilitar a inclusão e não um meio para reproduzir a segregação das pessoas com deficiência.

◆ **Limitações**



Figura 26: Professores simulando uma situação de rigidez nas mãos e as dificuldades do aluno com paralisia cerebral para vestir uma camisa

Na figura 26, observamos um grupo de professores realizando uma atividade prática, tentando vestir e abotoar uma camisa com as mãos revestidas em uma meia. Os professores situam-se no centro da sala de aula, em círculo, sendo que parte deles realiza a atividade e os demais apenas observam. A situação é revertida, para que todos possam passar pela experiência. O espaço em que se realiza a atividade é a sala de aula em que estudavam os alunos com paralisia cerebral.

Essa fotografia foi escolhida por P1 e P2. No tocante ao primeiro, assim se expressa:

a simulação de vestir e retirar a camisa com as mãos envolvidas com meias foi um dos momentos de maior angústia que já experimentei, pois me senti extremamente limitada em uma situação tão simples. Essa situação nos fez entender melhor que, por mais simples que seja uma atividade para pessoas “normais”, ela não tem o mesmo significado para as pessoas com necessidades especiais.

P2 reforça tal posicionamento, ao dizer que a escolha dessa foto para ele foi importante porque levou-o a

perceber a dificuldade da pessoa com deficiência física para lidar com tarefas que são simples para quem não apresenta tal limitação. Percebi o

quanto pode ser angustiante não poder realizar o que a maior parte das pessoas realizam e, por outro lado, que podem e devem existir alternativas.

Essa imagem fotográfica diz respeito a uma das atividades propostas do eixo pedagógico referente ao Módulo V, relativo ao *atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral*.

Olhando para essa fotografia, lembramo-nos que, quando da elaboração desse módulo, tínhamos em mente a necessidade de trabalhar no grupo algumas simulações que pudessem levar aos professores atividades que favorecessem a ampliação perceptual do que é conviver com as limitações, decorrentes de uma deficiência física, de modo que essas simulações permitissem que os professores percebessem as dificuldades vividas por essas pessoas no seu cotidiano, inclusive no contexto da escola.

Levando em consideração que estávamos discutindo sobre a educação do aluno com paralisia cerebral, listamos algumas atividades, com base no material do Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000), que pudessem retratar parte dessas dificuldades. Dentre estas, escolhemos as simulações denominadas *minhas mãos não funcionam como deveriam e a paralisia cerebral pode afetar a fala*. Neste tópico, iremos nos referir à primeira simulação.

A proposta da simulação das mãos junto aos professores teve como objetivo fazer com que eles experimentassem as dificuldades de manipulação que alguns alunos com paralisia cerebral podem apresentar, em função da rigidez muscular, provocada pela espasticidade, levando-os a refletir sobre as mesmas.

O grupo, desde o primeiro momento em que soube dessa atividade, se mostrou bastante empolgado, cooperando com a disponibilização dos materiais para a realização da mesma (exs. camisas com botões, meias grossas, fitas crepes e faixas).

Para a simulação alguns procedimentos foram tomados: formação de duplas, o polegar era fixado com fita crepe em direção ao centro da palma da mão e, depois, eram vestidas as meias. Em seguida, o ajudante entregava para o companheiro a camisa para que o mesmo vestisse, abotoasse, desabotoasse e retirasse a camisa sozinho. Foi dado um tempo de 20 minutos para que realizassem as tarefas e, depois, invertíamos os papéis.

Observando os professores, percebemos que alguns deles tiveram dificuldades para realizar a atividade. Verificamos, também, que com o tempo, eles começavam a buscar alternativas para conseguir executar a tarefa, sendo estimulados pelos próprios colegas.

Esse tipo de atividade mostrou, como refere acima P1 e P2, três aspectos muito importantes:

- 1- que quando esses professores passaram por uma experiência em que se colocaram na posição do outro com uma limitação motora, passaram a ter uma maior consciência das dificuldades decorrentes dessas limitações para os alunos;
- 2- que eles passaram a perceber que, por mais simples que uma atividade possa parecer para uma pessoa sem deficiência, essa pode ser extremamente difícil para uma pessoa com deficiência física;
- 3- que há possibilidades de realizar a maioria das atividades, desde que se busquem outros caminhos, outras alternativas.

Acreditamos que o grupo de professores que passou por essa experiência, possivelmente: respeitará mais o ritmo e o desempenho desses alunos; terá maiores condições de avaliar as possibilidades de execução de determinadas atividades a eles solicitadas; tentará buscar, através da criatividade, alternativas para que esses alunos possam realizar as atividades propostas; saberá que a motivação e o estímulo são elementos fundamentais para que esses alunos consigam vencer suas dificuldades e limitações, seja em classe, seja em sua própria vida cotidiana.

#### ◆ Posicionamento Postural Adequado



Figura 27: Professora corrigindo a postura de uma colega que simula um quadro de paralisia cerebral

A fotografia representada pela figura 27, mostra duas professoras situadas no centro da sala de aula, realizando uma atividade relacionada ao posicionamento do aluno com paralisia cerebral. A professora que está sentada, numa cadeira sem braços, encontra-se numa determinada postura e a professora, de pé, procura posicioná-la de forma mais adequada. O

restante do grupo, disposto em círculo, observa atentamente a atividade que está sendo executada pelas professoras.

Para P3,

a foto em questão dá uma idéia de mais uma significativa vivência realizada no grupo. É de se reconhecer que, em se buscando adequar a postura dos portadores de necessidades educativas especiais, poderemos estar contribuindo, de maneira preponderante, não só para o rendimento escolar, mas, principalmente para a melhoria na sua qualidade de vida.

Esta imagem fotográfica diz respeito, também, a uma das atividades propostas no Módulo V. Dentre as nossas discussões, nesse módulo, também priorizamos a questão do manuseio e da postura do aluno com paralisia cerebral.

É de fundamental importância, ao se propor uma abordagem sobre a educação do aluno com paralisia cerebral, que os professores tenham informações, do ponto de vista neurológico, sobre o que acontece com esses alunos. Somente assim entenderão porque eles, na maioria das vezes, apresentam postura e movimentos desorganizados e quais as conseqüências dessa desorganização, quando esses alunos não são posicionados e trabalhados adequadamente pelos profissionais e familiares que lidam com ele.

Esse foi um dos nossos objetivos quando nos propomos a discutir sobre a questão da importância do posicionamento adequado para o aluno com paralisia cerebral. Em nossa discussão mostramos aos professores imagens de pessoas com paralisia cerebral com diferentes posturas (BOBATH, 1989), explicando a nomenclatura utilizada na literatura, como por exemplo, padrão flexor<sup>65</sup>, padrão extensor<sup>66</sup>, padrão em tesoura<sup>67</sup>, diplegia, hemiplegia, entre outros, buscando familiarizar os professores com essa terminologia, assim como torná-los capazes de identificar as mesmas, com vistas a prevenir ou minimizar complicações, principalmente, as deformidades osteoarticulares.

Essa fotografia mostra o fechamento dessa discussão, onde os professores tinham que identificar diferentes tipos de posturas que são comuns a esses educandos - simuladas pelos próprios professores - e demonstrar, na prática, como seria o posicionamento correto dos mesmos.

---

<sup>65</sup> Refere-se a esse padrão quando segmentos do corpo se aproximam ou se *dobram* (flexionam).

<sup>66</sup> padrão que predomina a postura de estiramento dos segmentos ou do corpo.

<sup>67</sup> padrão que predomina a postura de estiramento (extensão) e aproximação (adução) dos membros inferiores, cruzando-se na linha média do corpo.

Exploramos nessas simulações, principalmente, as posturas dos próprios alunos com paralisia cerebral, foco de nossa pesquisa. Também mostramos aos professores diversas adaptações e materiais que podiam ser utilizados para favorecer a postura desses educandos (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

Observamos que os professores, após essa discussão, passaram a ter mais cuidado com a postura dos alunos em sala de aula. Outro fato que nos chamou bastante atenção é que os professores deixaram de ter receio de tocar o aluno. Antes, percebíamos que os professores tinham medo de tocá-los, não sabiam o que fazer. Era como se a postura corporal apresentada por esses alunos, de certa forma, inibisse uma aproximação maior por parte dos professores. Com essas discussões, portanto, percebemos que os professores se aproximaram mais fisicamente, tocando-os e organizando a postura dos alunos, quando se fazia necessário.

Antes, para João fazer as atividades propostas em sala de aula, inclinava bastante o tronco para frente em direção à carteira. Após as discussões, alguns professores passaram a chamar a sua atenção verbalmente, estimulando-o a perceber a necessidade dele próprio se auto-organizar, posturalmente. Em outras situações, o professor, ao se aproximar de João para dar alguma orientação, aproveitava e com um pequeno toque no ombro, tentava despertá-lo para erguer o tronco.

Passou a existir, realmente, uma preocupação com a postura corporal desses alunos, preocupação esta que vai além da presença de uma deformidade, ou seja, uma preocupação efetiva com a qualidade de vida desses alunos, como nos disse P3.

#### ◆ Recursos pedagógicos



Figura 28: Professores construindo recursos pedagógicos<sup>68</sup>



Figura 29: Grupo de professores que participou da oficina e os recursos pedagógicos construídos pelos mesmos

<sup>68</sup> O registro dessa fotografia, com a participação do pesquisador foi feito por um dos professores durante a oficina, a pedido do grupo.

Essas fotografias são abordadas em conjunto, por tratarem da mesma categoria: recursos pedagógicos. Ambas retratam que essa atividade teve como espaço para sua realização o Laboratório de Artes da escola. Esse se constitui num espaço amplo, que comporta uma grande mesa, situada no centro da sala, armários dispostos lateralmente e materiais diversos utilizados pela professora de Artes para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos da escola. Percebemos, também, que o laboratório é decorado com os próprios trabalhos efetuados pelos alunos, como por exemplo, os painéis e os quadros de pintura que podem ser observados ao fundo, fixados nas portas dos armários e suas paredes, respectivamente.

Embora tratem da mesma categoria, percebemos que as fotografias apresentam situações distintas. Na figura 28, podemos observar um grupo de professoras, juntamente com o pesquisador, trabalhando na confecção de recursos pedagógicos. E, na figura 29, o grupo de professores que participou da oficina, expondo os recursos pedagógicos que foram confeccionados por eles. Um detalhe importante a ser observado, ainda nessa figura, é o semblante de alegria dos professores.

Na leitura da figura 28 por P3, ela ressalta que

esse foi um ponto marcante no grupo. A oficina para construção de recursos pedagógicos foi muito rica, pois passamos a construir materiais que darão suporte ao aluno com paralisia cerebral para realizar suas atividades de sala. Percebi que com criatividade é possível confeccionar recursos que auxiliem a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Quanto à imagem da figura 29, P1 diz que a selecionou porque ela

mostra o material confeccionado pelo grupo, com a parceria de todos, demonstrando a capacidade de criar recursos pedagógicos,

Enquanto que P2 enfatiza que

a escolha dessa foto ocorreu em face do reconhecimento do esforço do grupo, do empenho na construção dos materiais. Ressalto que o grupo são todas as pessoas que contribuíram para a realização deste momento. Foi um momento para usar a criatividade, refletindo sobre o fazer pedagógico em sala de aula e sobre a capacidade de darmos respostas às necessidades dos alunos. Aconteceu plasticidade de muitas idéias anteriormente guardadas em nossa mente. Ultrapassamos as fronteiras da hora, das nossas limitações criativas, realizamos um movimento de construção, apoiado no compromisso com o outro.

Sem dúvida nenhuma essa Oficina de construção de materiais e recursos pedagógicos, realizada no Módulo V, foi - dentre as atividades realizadas - uma das que mais motivou os professores, durante o programa de intervenção.

Nas imagens dessas figuras, os professores já tinham passado por várias discussões relacionadas à condição da paralisia cerebral e ao atendimento educacional voltados para esses alunos, que possibilitaram aos mesmos uma melhor compreensão da importância da aquisição e utilização de materiais e recursos pedagógicos para o desenvolvimento dos educandos com paralisia cerebral, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Houve todo um planejamento para a realização da oficina, envolvendo a comunidade escolar para ajudar na arrecadação do material<sup>69</sup> que foi utilizado na mesma.

Antes da oficina, os professores foram orientados a identificar as dificuldades dos alunos com paralisia cerebral em sua aprendizagem, de modo que os recursos construídos tivessem objetivos a serem trabalhados em sala de aula.

A idéia foi construir um banco de materiais e recursos pedagógicos para a escola, tendo em vista a precariedade dos lá existentes.

Nossa discussão junto aos professores foi apoiada com base em alguns materiais publicados pelo MEC/SEESP sobre o tema (BRASIL, 1980; MANZINI, SANTOS, 2002). Analisamos, individualmente, todos os materiais e recursos pedagógicos apresentados nesse material do MEC. Os professores puderam ter uma idéia geral das diversas possibilidades de uso desses recursos, frente ao aluno com paralisia cerebral, dos fatores que interferem, das adaptações e cuidados a serem observados na utilização dos materiais escolares e recursos pedagógicos.

Nessa oficina tivemos a participação de uma terapeuta ocupacional, que contribuiu com as discussões em torno do uso das adaptações de materiais escolares, incluindo também

---

<sup>69</sup> Uma parte desse material também foi cedida por uma madeireira local e pelo próprio pesquisador.

algumas adaptações para o desenvolvimento de atividades de vida diária, como alimentação e vestuário.

Durante a oficina, os professores ficaram livres para construir os materiais e recursos que desejassem. A única orientação dada por nós foi que estes deveriam estar relacionados com as necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral. Ao final, cada professor apresentou o material ou recurso confeccionado, explicando o material utilizado e o objetivo pedagógico do mesmo. Os materiais e recursos construídos pelos professores foram: dominó de cores; caixa de letras grandes emborrachadas; lápis e pincel engrossado com material durepox e com espuma; suporte para livros; quebra-cabeça de madeira, com figuras grandes e focalizando diversas temáticas; dominó temático e jogo de numerais grandes de material emborrachado.

Estes materiais e recursos foram introduzidos pelos professores, gradativamente, em suas disciplinas. Notamos, em uma de nossas observações em sala de aula, ocasião em que o professor fazia uso desses recursos, o grau de satisfação que apresentava por estar utilizando um recurso que foi confeccionado por ele.

Com o desenvolvimento dessa oficina, os professores puderam perceber, entre outros aspectos, que: os materiais utilizados na confecção eram simples, podendo ser facilmente adquiridos; esses materiais poderiam ser utilizados com diferentes objetivos pedagógicos, tais como: aquisição de conceitos, estimular a atenção e memória; ao serem confeccionados para os alunos com paralisia cerebral, teriam que ser observados alguns aspectos, como peso, tamanho, textura e tipo de material; nos casos de alunos com sialórréia (*baba*), o material deve ser, de preferência, plastificado. Outros aspectos importantes percebidos pelos professores foram que muito desses materiais poderiam, também, ser utilizados pelos alunos sem deficiência e que a criatividade era um ingrediente indispensável para a confecção dos materiais e recursos pedagógicos.

Estas percepções ajudam, a nosso ver, na desmistificação de preconceitos e rótulos criados na sociedade em relação ao aluno com deficiência. Dentre estes, citamos: de que todo aluno com deficiência precisa de recursos especiais para aprender; que esses recursos, que não são tão especiais, são de uso exclusivo do aluno com deficiência; que são dispendiosos, exigindo custos financeiros elevados, entre outros.

Ao contrário dessa visão equivocada, os professores passam a entender que esses recursos constituem alternativas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, não apenas do aluno com deficiência, mas de todos os que constituem a turma e, também, que o

uso desses recursos se torna um elemento de inovação para aprendizagem, despertando o interesse e a motivação dos alunos nas atividades em sala de aula.

Gostaríamos de ressaltar, em relação a essas imagens, que a contribuição maior dessa discussão, para nós, foi perceber que alguns professores passaram a atuar frente às necessidades educacionais especiais dos alunos com paralisia cerebral com uma nova postura em seu fazer pedagógico, procurando caminhos para dar respostas às necessidades desses alunos. Isto mostra, que eles passaram a se preocupar mais com o aprendizado dos mesmos.

#### ◆ **Cooperação**



Figura 30: Alunos sem deficiência e com paralisia cerebral trabalhando com recurso pedagógico construído pelos professores

A figura 30 foi uma das fotografias mais escolhidas no grupo, sendo selecionada por P1, P3 e P4.

Essa fotografia nos mostra alguns alunos participando de uma atividade pedagógica juntamente com colegas que apresentam paralisia cerebral. É uma atividade em grupo, onde todos participam. Percebemos que os alunos sem deficiência atuam ajudando na atividade. Pela foto, o recurso utilizado pelos alunos é um alfabeto, de letras ampliadas, do tipo emborrachado. Além das letras, também observamos a presença de uma cartela com figura na carteira de João (Aluno A), e que este na fotografia encontra-se numa mesa escolar nova, que lhe possibilita uma melhor postura no desempenho de sua atividade.

P1, ao escolher essa foto, diz que

ver essa imagem dá satisfação, pois mostra os alunos com paralisia cerebral realizando atividades com alunos normais, com recursos que foram construídos por nós.

Para P3, a importância de sua escolha

reflete, nesse momento de interação, aprendizagem e manuseio do material confeccionado, utilizado pelo aluno com paralisia cerebral em colaboração com outros alunos.

Já P4 a escolheu porque, na sua opinião, essa

foto apresenta três fatos importantes: o aluno com paralisia cerebral utilizando a mesa adaptada; o grupo em atividade e a utilização dos recursos pedagógicos confeccionados pelos professores durante a capacitação. Vendo essa foto vêm na minha cabeça algumas reflexões: a de que é possível criar esses recursos com os mais variados materiais; que esses recursos podem ser utilizados por todos os alunos, não só por aqueles que apresentam deficiência, desde que o professor tenha um objetivo para turma com aquela atividade; a deficiência do aluno deve ser vista e considerada para que o professor possa criar recursos e facilitar o processo de inclusão.

Esses relatos dos professores vêm reforçar a nossa análise das imagens fotográficas das figuras 28 e 29, discutidas acima.

Olhar para a figura 30 é acreditar que a inclusão é possível, mas para ela ser possível é preciso dar as condições necessárias aos alunos com paralisia cerebral e aos professores, no contexto da escola regular. Os relatos dos professores apontam – como vimos - situações que, antes, não faziam parte do cotidiano da sala de aula, tais como: alunos sem deficiência interagindo nas atividades com alunos com paralisia cerebral, a utilização de recursos pedagógicos pelos alunos confeccionados por eles e a presença de uma mesa adaptada para João.

Gostaríamos de ressaltar, nessa imagem, com relação à interação entre os alunos sem deficiência e com paralisia cerebral, que o recurso pedagógico pode funcionar como um dos elementos facilitadores para que essas interações ocorram em sala de aula. O estar juntos, apenas, no mesmo ambiente escolar, não garante a criação de vínculos afetivos, o desenvolvimento da amizade, nem tão pouco atitudes solidárias, como a cooperação. Além da

informação e sensibilização, como aspectos importantes para eliminar os preconceitos e as barreiras atitudinais, os professores precisam criar estratégias que potencializem as relações interpessoais entre os alunos como um todo e a utilização do recurso pedagógico é uma delas.

Lembrando que, em nossas observações, no final do ano de 2003, durante a fase exploratória do estudo e também no início do ano letivo de 2004, percebemos que, apesar dos alunos estarem juntos, não havia entrosamento entre eles. Ao contrário, existia no grupo uma certa rejeição por parte de alguns colegas em relação aos alunos com paralisia cerebral.

Talvez este fato, também, tenha sido lembrado pelos professores ao selecionaram essa imagem. Ver os alunos sem deficiência interagindo com os alunos com paralisia cerebral, como pode ser observado na figura 30, mostra que algo mudou. Permite-nos dizer que, naquele grupo, o aluno com paralisia cerebral passou a ser enxergado como alguém que tem limitações, mas que também tem capacidades e que a cooperação dos colegas é um aspecto muito importante que pode ajudar na formação de valores e funcionar como um forte estímulo para o aluno com paralisia cerebral buscar vencer suas dificuldades. Além disso, podemos dizer, também, que esse espaço de troca entre alunos normais e alunos com paralisia cerebral propiciou uma visão mais realista da vida e menos preconceituosa, bem como favoreceu um ambiente de aprendizagem mais motivador.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999) afirmam que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais proteção, apoio e bem-estar em grupo.

De fato, podemos constatar que isso aconteceu. Esta fotografia, registrada durante a aula de Português, foi um exemplo disso. Os alunos com paralisia cerebral demonstravam segurança e motivação em estar compartilhando daquele momento com alunos sem deficiência. Havia por parte dos alunos sem deficiência a compreensão de que eles estavam ali para ajudar e não para fazer a atividade pelo outro. Eles respeitavam o ritmo dos alunos com paralisia cerebral, pois eles eram mais lentos, em função da espasticidade presente. Esse aprendizado de trabalhar com o outro, percebido como diferente em decorrência de uma deficiência, contribuiu principalmente, para que percebessem que todas as pessoas são singulares e que possuem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais e, também, diversos graus de deficiência.

◆ **Mudança de postura**



Figura 31: Professor se dirigindo ao aluno com paralisia cerebral numa sala com as carteiras dispostas em semicírculo.

A figura 31 situa um grupo de alunos, em sala de aula, na presença de um professor. As carteiras estão dispostas em semicírculo, próximas umas as outras. João, o aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas está situado próximo ao professor. Este, por sua vez, está se direcionando a João. Alguns alunos, especificamente, aqueles situados no canto direito da foto, por trás do professor, parecem estar prestando atenção a sua conversa com João. Percebemos, também, próximo a João um aluno de cabeça baixa.

Para P4, o motivo de sua escolha “revela a mudança de postura do professor”. E, para nós, essa foto tem um valor muito significativo. Ela representa o registro de uma das conseqüências das discussões do primeiro módulo do eixo pedagógico, que foi módulo II “A bidirecionalidade do processo de ensino-aprendizagem”.

Nesse módulo utilizamos o texto de Aranha e Laranjeira (1996), como referencial para as nossas discussões. Dentre os aspectos abordados nesse texto, focalizamos, no grupo, o tópico “ensinando na diversidade”, em que as autoras discutem as mudanças que se fazem necessário no cotidiano da sala de aula, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir desse entendimento e trazendo-o para realidade da escola, levantamos alguns questionamentos no grupo com base em nossas observações:

- Será que a disposição das carteiras, em fila, facilita o deslocamento de João pela sala de aula?
- Por que João e Antônio se sentam no final das filas?
- João costuma sair freqüentemente de sala de aula?

- Qual o motivo da sua saída?
- Aonde ele vai?
- O que acontece, em sala de aula, quando João precisa sair?
- Quanto tempo João gasta nesse trajeto de ida e volta? O que isso pode significar em termos de aprendizagem?

Situando o porquê desses questionamentos, destacamos que, por João ter incontinência urinária, necessitava sair constantemente da sala de aula. Em função da disposição das carteiras e de seu posicionamento no final da fila, esta situação provocava uma verdadeira desorganização, pois era preciso parar a aula para que os alunos tirassem ou afastassem as carteiras do lugar, para que João pudesse sair. No seu retorno era o mesmo processo. Além do constrangimento pessoal, João perdia muito tempo das atividades em classe, devido à distância da sala de aula até o banheiro.

Todas essas questões levantadas eram para os professores situações cotidianas, vivenciadas por todos. No entanto, quando começamos a colocá-las em forma de questionamentos, percebemos que, até então, eles não davam conta que aquelas situações eram reais e que podiam trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral e dos demais. Isso ficou registrado quando alguns professores, em suas falas, diziam:

P1 - Como é que isso estava em nossas caras e a gente nunca percebeu?

P2 - Eu achava que tinha que ser daquele jeito mesmo, nunca parei para pensar nisso.

A partir do momento em que iniciamos a discussão, houve um encadeamento sucessivo de reflexões, ocasião em que buscávamos estimular os professores a encontrar estratégias próprias, que pudessem ser utilizadas para solucionar cada problema levantado. Acreditávamos que, dessa forma, com os professores discutindo entre si esses problemas, em busca de soluções, poderiam melhor assimilar a informação, sem ter que apenas memorizá-la.

Após discutirmos esses questionamentos um a um, os professores listaram alguns encaminhamentos para serem analisados junto à direção e coordenação pedagógica, entre estes citamos: organizar as carteiras em semicírculo, situar João próximo à porta da sala de aula e transferir a classe para uma sala mais próxima do banheiro.

Com relação aos dois primeiros encaminhamentos, foram aceitos e modificados de imediato. No entanto, tivemos dificuldades para implementar o terceiro encaminhamento, pois, alguns alunos não queriam mudar de sala de aula, alegando que o problema era de João e não do grupo como um todo. Diante desse problema, em que se evidenciou a falta de solidariedade e a existência de atitudes preconceituosas entre os alunos, os professores – a partir da experiência que tinham tido no Módulo I – reproduziram as discussões, inclusive abordando outros filmes sobre a questão da diferença ou mesmo da deficiência, com vistas a sensibilizar os alunos.

Foram feitos, também, projetos pedagógicos por alguns professores, em suas disciplinas, visando discutir sobre a questão da deficiência<sup>70</sup> e uma reunião com os pais, para informá-los do que estava acontecendo e pedir seu apoio. Após várias discussões, conseguimos, em conjunto – direção, coordenação pedagógica, professores e pesquisador – conscientizar os alunos da importância dessa mudança para João. E a mudança de sala aconteceu com tranquilidade.

Aliada a toda essa história anterior, a imagem fotográfica ainda nos revela que os professores começaram a dar mais atenção, no aspecto pedagógico, aos alunos com paralisia cerebral e passaram a vê-los com potenciais para aprendizagem.

#### ◆ Depoimentos



Figura 32: Relato de vida de alunos com paralisia cerebral e de seus familiares

Na figura 32 percebemos, na sala de aula, entre o grupo de professores que participavam do programa de intervenção, outras 5 pessoas, sendo 4 mulheres e 1 homem.

<sup>70</sup> Situados no capítulo 7, referente aos desdobramentos do processo de intervenção.

Trata-se de familiares de alunas com paralisia cerebral. A aluna que está situada à esquerda da imagem fotográfica é usuária de cadeira de rodas e está acompanhada de seu pai e de sua mãe. A outra, situada à direita, está acompanhada da mãe e se locomove com auxílio de uma muleta do tipo axilar. Os professores encontram-se atentos olhando na direção dessas pessoas.

Esta imagem fotográfica foi selecionada por P1 e P3. Para P1, o significado dessa foto está

na importância dessa atividade que nos trouxe depoimentos de alunos com paralisia cerebral e seus familiares. Através do relato, notamos que essas pessoas são capazes de desenvolverem atividades produtivas apesar das dificuldades que a sociedade impõe, bem como o importante papel da família, no apoio a essas pessoas.

Por sua vez, P3, argumenta que

o relato de experiência de pessoas com paralisia cerebral e seus familiares nos remeteu, em primeiro lugar, ao compromisso que essas têm para com os outros, que embora enfrentando dificuldades, não se escoram em sua deficiência para justificar a ausência de um compromisso, em segundo, a precisão de seus relatos e experiências de vida, suas dificuldades enfrentadas no dia a dia e a própria exposição as nossas curiosidades em relação ao que ali lhes trouxeram nos certifica, cada vez mais, que a luta para melhoria dos recursos necessários para essas pessoas deve ser em conjunto com profissionais, familiares e o próprio deficiente.

Mais uma atividade pertencente ao Módulo V, os relatos de história de vida de pessoas com paralisia cerebral e seus familiares, assumiram um papel importante no conjunto de nossas discussões e foi priorizada pelos docentes, ao selecionarem as fotos que registravam momentos mais significativos do processo formativo.

Para o relato de experiência, convidamos para participar duas alunas com paralisia cerebral. Na época do relato, uma aluna<sup>71</sup> (Maria) estudava na 7ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular, e a outra (Kátia) fazia 5º período do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

---

<sup>71</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade.

Antes das alunas começarem a falar de suas vidas, os familiares situaram como é a experiência de ser pai ou mãe de uma pessoa com deficiência. Falaram de suas dificuldades e das conquistas junto aos filhos, dos atendimentos realizados, das primeiras escolas, do preconceito na sociedade frente a essas pessoas e da importância do conhecimento das leis para exigirem os direitos que têm, entre outros aspectos.

Em seguida, foi a vez das alunas. Maria tem uma paralisia cerebral mista, que em função da coreoatetose, dificulta-lhe a expressão da fala. Inicialmente, estava bastante nervosa e sua mãe ajudou a interpretar o que ela dizia. Algum tempo depois, já mais calma, sua fala tornou-se compreensível, passando a falar por si só. Mesmo com todas as limitações motoras, Maria deixa claro que gosta de fazer tudo, gosta de fazer amizades, de estudar, de namorar, de sair para passear. Falou de suas dificuldades no dia a dia, mas que vai à luta. Falou, também, que os pais dela eram maravilhosos, pois acreditaram desde o início que ela era capaz.

Kátia situou que, na sua opinião, a família tem um papel decisivo no desenvolvimento do filho com deficiência. Relatou que sempre teve apoio dos pais. Na sua fala se prendeu mais a questões voltadas para a formação dos professores. Deixou evidenciado, no grupo, que os professores de uma maneira geral não sabem lidar com a educação de pessoas com deficiência, que na universidade não preparam os futuros professores para atuar, em sala de aula, com alunos que tenham algum tipo de deficiência. Diz que as poucas disciplinas que existem no Curso de Pedagogia da UFRN tratam o assunto de forma superficial. Vê a inclusão como um direito dos alunos com deficiência, mas que as escolas não estão preparadas para receber todo aluno com deficiência. Relata que as pessoas não estão muito preocupadas com as necessidades das pessoas com deficiência, que as barreiras arquitetônicas dificultam muito a vida do portador de deficiência física e que não existem em número suficiente, transportes adaptados. Salienta, ainda, que ela mesma não consegue subir num ônibus sozinha, que tem dificuldades motoras e precisa de muleta para andar. Agradeceu, por fim, a oportunidade de estar ali, pois acredita que pode ajudar as pessoas a mudarem a maneira de enxergar as pessoas com deficiência.

Alguns professores tiveram um grande impacto em decorrência das experiências relatadas. Jamais imaginaram que teriam à sua frente pessoas com tantas potencialidades, como Maria e Kátia. Essa atividade foi bastante positiva, uma vez que lhes permitiu, concretamente, ver que é possível o avançar pedagógico desses alunos, que essas pessoas não são incapazes e inúteis, como muitos ainda hoje pensam.

Outro aspecto a ser considerado positivo, com essa atividade, é que ela contribuiu para ajudar a disseminar a importância do envolvimento de toda a sociedade em função da

melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. É importante, nessas situações de sensibilização, estar sempre lembrando que uma deficiência pode ser adquirida e que não estamos imunes a ela. Isto serve para valorizar a vida e para lutar para que os direitos das pessoas com deficiência sejam garantidos por lei.

◆ **Trabalho em equipe**



Figura 33: Realização de Mesa Redonda, discutindo a importância do papel do profissional da saúde na equipe escolar frente à inclusão do aluno com paralisia cerebral

Na figura 33, os professores participam de uma mesa redonda com profissionais da área da saúde (Fonoaudióloga, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Neurologista) e de humanas (Psicóloga/Psicopedagoga), na própria escola, num espaço que dá acesso a diferentes ambientes da instituição: salas de aula, laboratórios, banheiros, secretaria, entre outros. Como a figura G, esta fotografia foi uma das mais escolhidas. Os professores que a selecionaram foram: P2, P3 e P4.

Frente à mesma, P2 destacou que:

a escolha dessa foto aconteceu com um sentimento de satisfação, por perceber o processo de integração das várias áreas do conhecimento. Cada profissional, dentro de sua especialidade, ultrapassando “os muros” do seu saber e buscando no outro alguma resposta. Consistiu num dos melhores momentos do curso, dado que foi possível compreender com uma maior clareza o papel do profissional das variadas áreas no trabalho com pessoas com paralisia cerebral. O encontro entre os diversos profissionais só veio reforçar a crença na necessidade do trabalho em conjunto entre todos os que

oferecem atendimento às pessoas com deficiência para que realizem ações mais completas e significativas, no sentido de ajudar no processo de inclusão social.

P3 atribuiu a escolha desta foto ao fato de que

essa imagem, com profissionais de várias áreas, nos faz entender que uma área depende do apoio da outra para o bom desempenho do aluno com necessidade especial.

P4, por sua vez, afirmou que:

essa foto representa não só um dos momentos finais dos módulos, mas representa, no meu ver, o ponto culminante das discussões travadas ao longo do curso, eis que, tendo reunido profissionais de diversas áreas, pudemos constatar que avançaremos muito mais no processo de inclusão escolar se estivermos juntos (várias áreas de conhecimento), tendo em vista que a parceria com esses profissionais é inevitável se quisermos trazer melhoras significativas para o aluno com deficiência, dentro do contexto da inclusão.

Estas colocações demonstram, claramente, que a escola precisa do apoio de outros profissionais, particularmente, de profissionais da área da saúde, de forma a contribuírem para a inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral.

Embora o professor seja o principal elemento na construção do processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, Basil (2004, p. 224) enfatiza que, em função da diversidade dos problemas que podem estar presentes, a educação dessas crianças “terá que ser sempre um trabalho em equipe, na qual o professor atue em estreita colaboração com outros profissionais”. Isso decorre do fato de que, no atendimento das pessoas com paralisia cerebral, estão envolvidas questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, para as quais são necessárias a articulação e a cooperação entre várias áreas, principalmente entre os setores de educação, saúde e assistência social.

A atuação desses profissionais de saúde na equipe escolar tem como objetivo dar informações específicas sobre a paralisia cerebral, nas suas diferentes áreas, para que o

professor, munido dessas informações, possa melhor compreender suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, ajudando-o a identificar, de forma mais clara, as necessidades educacionais especiais desses educandos.

No entanto, é fundamental que esses profissionais, para atuarem em equipe nas escolas, possuam conhecimentos sobre aspectos relacionados à educação da pessoa com deficiência e conheçam a realidade vivenciada no cotidiano da escola. A esse respeito, os trabalhos de Collares e Moysés (1996), além de mostrarem que esses profissionais estão distanciados da instituição escolar, demonstram, por meio de resultados de pesquisas, que não têm, em sua formação, acesso a estudos mais elaborados sobre a aprendizagem humana e sobre as finalidades da educação, dificultando a compreensão do seu papel na instituição escolar e, conseqüentemente, a sua atuação.

Visando modificar essa situação, principalmente no que tange aos profissionais da saúde em formação, o Ministério da Educação publicou, através da Portaria 1793/94, uma recomendação relativa à inclusão de conteúdos sobre pessoas com necessidades especiais em vários cursos superiores, inclusive nos cursos da área da saúde, nos seguintes termos:

Art.2º- Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos-políticos-educacionais da Normalização e Integração das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais nos Cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais Cursos superiores de acordo com suas especialidades (BRASIL, 1994, p. 20767).

Acreditamos que, se respeitada essa recomendação ministerial, as instituições de ensino superior poderiam iniciar um processo de reflexão em torno dessa questão na formação do profissional da saúde, de forma a extrapolar os conhecimentos puramente biológicos, centrados no modelo médico da deficiência. Esses novos conhecimentos – embora ainda não suficientes para possibilitar uma atuação mais efetiva diante da diversidade do alunado - proporcionariam uma visão mais realista e plural da deficiência, possibilitando a construção de uma imagem mais positiva acerca das pessoas com deficiência e de seu processo educacional, bem como facilitando a sua inclusão social, inclusive no âmbito da escola.

Por sua vez, poder contar com um trabalho em equipe, na escola, que contemple profissionais de diferentes áreas, voltados para o mesmo objetivo - ou seja, o de favorecer o

máximo de desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral, nas esferas física, psíquica, afetiva e social - é uma maneira da escola avançar em sua prática, possibilitando aos professores o apoio necessário para sua autovalorização, pois, diante da socialização das dúvidas, dos conflitos, dos erros e dos acertos, eles percebem, avaliam e reconhecem seu crescimento pessoal e profissional.

Ainscow (1997, p. 22) afirma que, “sem margem de dúvida, as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho”.

Para nós, durante todo o programa de intervenção empreendido na escola campo de pesquisa, sempre ficou muito claro nas discussões a respeito da inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral que esta dependeria de um trabalho em equipe para que esse aluno pudesse ser atendido em suas necessidades educacionais especiais. Acreditamos que os professores, no decorrer do processo, conseguiram realmente entender a importância desse trabalho em equipe, valorizando o papel que cada um pode desempenhar.

#### ◆ Acessibilidade



Figura 34: Professora em cadeira de rodas vivenciando o acesso ao telefone



Figura 35: Professores participando de uma vivência em cadeira de rodas

As figuras 34 e 35 também são descritas em conjunto por tratarem da mesma categoria, acessibilidade física na escola.

Na figura 34, vemos uma professora tentando ter acesso ao orelhão, em uma cadeira de rodas, no salão interno da escola, sendo observada por outro professor e por um auxiliar de serviços gerais. Na figura 35, visualizamos dois professores vivenciando o uso da cadeira de

rodas nos espaços internos da escola, sendo acompanhados por outros professores. Ao fundo da figura, a presença de murais com trabalhos dos alunos expostos.

A escolha dessa fotografia 34 por P4 decorreu do fato de, para ela, ter sido

essa experiência muito boa. A simulação em cadeira de rodas foi à atividade que mais me tocou, pois pude perceber o quanto existe barreiras arquitetônicas nos espaços formais, o que reflete a indiferença em relação aos cadeirantes e, por outro lado, o constrangimento do mesmo quando se desloca nos espaços e percebe os obstáculos e os impedimentos para o seu livre acesso. O grupo teve a oportunidade de se colocar no lugar do outro deficiente e perceber, de forma mais concreta, as dificuldades enfrentadas por esses alunos e as barreiras arquitetônicas existentes na escola.

No caso da Fotografia 35, essa foi escolhida por P1 e P2. Para P1, sua escolha deve-se ao fato de entender

que essa foto deve constar nos registros científicos do trabalho de pesquisa, porque possibilitou uma experiência própria, e individual, de cada um dos colegas, de como deve ser visto o “mundo” sob uma cadeira de rodas. A partir desse referencial concreto, a tomada de consciência a respeito dos que utilizam cadeira de rodas passa a ser mais real.

Da mesma forma, P2 acrescenta que

não podia deixar de escolher essa foto, pois ela despertou muita coisa. A simulação em cadeira de rodas não foi nada agradável, enquanto sujeito que nunca havia sentado em uma, mas muito rica para compreender a dificuldade do outro: primeiro tivemos que aprender com guiá-la, e em seguida, ficamos a par das dificuldades enfrentadas no cotidiano pelos cadeirantes, em relação às barreiras arquitetônicas: portas estreitas, rampas muitas inclinadas, orelhão muito alto, banheiros inacessíveis, estantes da biblioteca sem espaço suficiente para a entrada da cadeira. Ou seja, passamos a perceber a limitação enfrentada pelo cadeirante no espaço físico da escola.

Essas imagens fotográficas dizem respeito ao eixo ambiental do programa de intervenção, que constituiu o último módulo do programa, o Módulo VI - *Acessibilidade física na escola*.

Como abordamos anteriormente, em nossa discussão referente à figura 26, essa atividade fez parte do grupo de simulações, que tinha como objetivo favorecer a ampliação perceptual do que é conviver com as limitações de uma deficiência, de modo que essas simulações permitissem aos professores perceberem as dificuldades vividas por essas pessoas no seu cotidiano, inclusive no contexto da escola.

Diante dos relatos dos professores acima podemos perceber que a escola possui ausência de instalações físicas adequadas, e que isto dificulta a acessibilidade dos alunos com paralisia cerebral em alguns ambientes da escola.

Essa realidade constatada na escola pesquisada é a mesma da grande maioria das instituições escolares, em nível nacional. Para se ter uma idéia, uma reportagem da Revista Pátio intitulada *Os limites da inclusão*, em que situa os dez anos da assinatura da Declaração de Salamanca, destaca na introdução do artigo o seguinte aspecto:

Um relatório da Rede Internacional de Deficientes e do Centro de Reabilitação Internacional, divulgado em agosto na sede da Organização das Nações Unidas, em Nova York, revelou que apenas 20% das escolas brasileiras oferecem condições adequadas para a entrada e a circulação de pessoas que utilizam cadeira de rodas. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com base no Censo Escolar 2003, informa que, das 176.880 escolas públicas, apenas 6.489 (3,6%) têm sanitários adequados e 4.863 (2,75%) oferecem dependências e vias para movimentação apropriadas (ROSA, 2005, p. 34)

Mesmo diante dessa realidade, é importante enfatizar que a acessibilidade das pessoas com deficiência ao espaço urbano nos diferentes setores e serviços da sociedade em nosso país é garantida por lei. Dentre estas podemos citar:

- a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 227, Parágrafo 1º, Inciso II, atribui ao Estado a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e, em seu Parágrafo 2º, dispõe sobre lei que fixa normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1988);

- a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000);
- a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, no que diz respeito aos objetivos e metas voltadas para o Ensino Fundamental, prevê, no item 4, que sejam elaborados, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o Ensino Fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2001);
- a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003).

No entanto, apesar de garantida no texto das leis, inclusive na lei maior do país, parece que essas determinações não são consideradas, pois

nos limites da atuação dos governos, é comum constatar da parte dos setores da administração pública, total desconhecimento sobre suas competências em acessibilidade, o que faz prevalecer, na maioria das vezes, a não observância da lei, bem como a ausência de sanções (MORAES, 2001, p. 9).

Além do não cumprimento da lei, outros fatores contribuem para não eliminação das barreiras arquitetônicas e para a não adequação das instalações físicas das escolas, entre os quais podemos citar: a falta de vontade por parte dos órgãos públicos responsáveis em orientar e fazer cumprir a legislação; o desconhecimento das normas e das adequações que poderiam ser feitas; a falta ou priorização de recursos financeiros para tal fim.

De acordo com o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, instituído pelo MEC, que divulga as recomendações técnicas sobre acessibilidade e utilização de equipamentos escolares para pessoas com necessidades especiais, o aspecto financeiro se encontra como uma das principais dificuldades para implantar as adequações necessárias nas redes físicas escolares estaduais e municipais. Mesmo reconhecendo essa dificuldade como sendo um problema a ser enfrentado, os responsáveis pelas recomendações do referido projeto alertam para o seguinte fato:

há que se ter permanentemente em conta que as adequações são obrigatórias, e devem ser programadas para que as instalações escolares possam desempenhar a contento as funções esperadas, em apoio às atividades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 12).

Portanto, essa questão financeira, objetivando as adequações da estrutura física das escolas, com vistas à eliminação das barreiras arquitetônicas, deve estar contida e priorizada no planejamento orçamentário da escola.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que a inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola, principalmente do que faz uso de cadeira de rodas, exige da parte dos diferentes órgãos responsáveis, uma forma articulada de ações que possibilite - antes de tudo - o seu acesso à escola por meio de transportes coletivos adaptados, guias rebaixadas nas calçadas, entre outros aspectos.

Associada a essa preocupação deve-se pensar, também, sobre a localização das paradas de ônibus o mais próximo possível das escolas, possibilitando o encurtamento das distâncias e o menor esforço físico na locomoção dessas pessoas, especificamente daquelas que utilizam órteses (cadeira de rodas, muletas, andadores), como é o caso da maioria dos alunos com paralisia cerebral.

A questão dos transportes, sem dúvida nenhuma, constitui-se num dos grandes problemas, que ainda contribui para o número inexpressivo de alunos com deficiência física nos sistemas regulares de ensino, principalmente dos que fazem uso de cadeira de rodas e dos que são oriundos das classes menos favorecidas socialmente e que necessitam fazer uso de transportes coletivos para chegar à escola.

Desse modo, as barreiras da acessibilidade acabam impondo o exílio forçado às pessoas com deficiência física, para as quais seu espaço de atuação, como membros sociais, se resumem ao universo de suas residências e das instituições especializadas, o que, por sua vez, acaba resultando – desnecessariamente - numa grande barreira social.

Enfim, de nada adiantará as escolas eliminarem as barreiras arquitetônicas internas, se ao aluno não for garantido o seu direito de ir e vir na comunidade.

Foi com base nesse entendimento que buscamos levar os professores a uma reflexão mais profunda sobre essa questão, através da própria experiência enquanto usuário de cadeira de rodas. Em duplas, os professores foram orientados a se deslocarem sozinhos, durante 20

minutos, pelos diferentes ambientes da escola, recebendo ajuda apenas quando estritamente necessário. Durante seu deslocamento, os professores deveriam identificar as barreiras arquitetônicas e propor soluções para as mesmas. Em seguida à simulação, iniciamos nossa discussão, com a participação de uma arquiteta que, previamente, havia estado na escola a nosso convite, por solicitação da própria direção, para fazer um diagnóstico e indicar as adequações necessárias para tornar a escola acessível. A arquiteta apresentou o relatório do diagnóstico feito na escola e a versão mais nova da Norma - NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004). Ao final, os professores socializaram a experiência, destacando a relevância desse tipo de atividade para a conscientização de um ambiente acessível a todos.

Portanto, podemos dizer que o significado atribuído pelos professores ao programa de intervenção, a partir da análise de suas escolhas fotográficas, revelam que:

- é preciso estar atento às necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral e mudar a concepção que se tem do aluno com deficiência de uma maneira geral, para não inseri-lo apenas fisicamente no contexto da escola regular, uma vez que isto promove a sua segregação ou, até mesmo, a sua exclusão do cotidiano da vida escolar;
- a partir do momento que se conhece e que se tem contato com o funcionamento de uma escola especial passa-se a analisá-la de forma mais crítica quanto à sua real importância e papel a ser desenvolvido na política educacional inclusiva. Há uma compreensão de que a escola especial não deva se constituir num espaço de segregação dos alunos com deficiência, mas num espaço que assuma uma relação de parceria com a escola regular, facilitando a inclusão desses alunos;
- vivenciar experiências, simulando situações presentes na vida de alunos com deficiência, favorece a ampliação da percepção do que é conviver com determinadas limitações levando a uma maior compreensão das dificuldades vividas por esses alunos, o que pode resultar no respeito às suas singularidades e na busca de meios para solucionar essas dificuldades;
- a partir do momento que os professores entendem a importância do posicionamento adequado para o aluno com paralisia cerebral, despertam para o fato de que este posicionamento é fundamental tanto para o rendimento escolar, quanto para a melhoria da qualidade de vidas desses alunos;
- ao conhecerem os recursos pedagógicos que podem favorecer o ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral percebem que a criatividade é um elemento

indispensável para o atendimento educacional desses alunos. Porém, admitem que para que esta criatividade seja afluída é preciso refletir sobre o fazer pedagógico em sala de aula diante desse aluno. Além disso, a presença de recursos pedagógicos no atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral pode funcionar como um importante estímulo ao processo de ensino-aprendizagem e de interação para todos os alunos favorecendo a inclusão escolar;

- a discussão com base em conhecimentos científicos quando aliada à reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida frente aos alunos com paralisia cerebral podem favorecer a mudança de postura do educador no que diz respeito à sua forma de ver e atuar no atendimento pedagógico desses alunos;
- o relato de experiências de vida de alunos com paralisia cerebral e de seus familiares é uma forma concreta para se desmistificar equívocos relacionados à paralisia cerebral, para mostrar as potencialidades dessas pessoas e para destacar a importância do apoio familiar nesse processo;
- o sucesso da inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular depende de um trabalho em equipe que envolva profissionais qualificados de diferentes áreas.

## CAPÍTULO 7 – DESDOBRAMENTOS RESULTANTES DO PROCESSO FORMATIVO

Neste tópico passamos a apresentar as fotografias selecionadas por nós que revelam alguns dos desdobramentos de ações desenvolvidas pelos professores e pela escola a partir do processo formativo empreendido na mesma, as quais constituíram as seguintes categorias de análises:

### ◆ Interação



Figura 36: Alunos com paralisia cerebral interagindo com alunos sem deficiência durante o recreio

Na figura 36 podemos perceber os alunos com paralisia cerebral, ambos sentados, estão interagindo com uma aluna sem deficiência, durante o recreio, em um espaço da escola que fica em frente à área de esportes, lazer e recreação. Como se pode observar esse é um espaço bastante arborizado e amplo, onde a circulação de alunos é grande durante o intervalo, possibilitando o contato direto dos alunos com paralisia cerebral com outras pessoas e vice-versa.

Iniciamos nossa descrição por esta foto, haja vista ter sido uma das primeiras ações efetivas da escola e, principalmente, do grupo de professores participantes do estudo, visando favorecer a interação dos alunos com paralisia cerebral com outros alunos sem deficiência, durante o momento do recreio. Nos primeiros dias em que os alunos com paralisia cerebral começaram a participar do recreio, percebemos que os professores e os demais alunos, ao ser

dado ao sinal de encerramento da aula, saíam naturalmente da sala, sem dar conta de que os colegas precisavam de ajuda para poder sair da classe. Se não fosse a professora auxiliar, com certeza eles permaneceriam na sala.

Primeiramente, essa professora conduzia João em sua cadeira de rodas para área externa e, em seguida, vinha buscar Paulo. No deslocamento de Paulo, a professora auxiliar tinha muita dificuldade, tendo em vista que não usava nenhum tipo de órtese (muleta, andador, bengala, entre outros), além de ser alto e pesado.

Em face disso, discutimos com a direção da escola sobre a possibilidade de conseguirmos uma muleta, do tipo canadense, para Paulo, uma vez que - pela nossa avaliação - o mesmo teria condições de usá-la. Ainda nos prontificamos a fazer toda adaptação e treinamento com a muleta, caso fosse necessário. No entanto, a direção nos colocou que em contato com a família tomou conhecimento que a fisioterapeuta que acompanhava o aluno já tinha apontado essa possibilidade também, porém, a mãe de Paulo não era a favor que seu filho usasse qualquer tipo de aparelho. Diante disso, orientamos, então, a professora auxiliar quanto ao manuseio mais adequado, objetivando facilitar seu trabalho, ao deslocar Paulo pelos diferentes ambientes da escola.

Essa questão foi discutida com os professores e os mesmos aproveitaram para despertar nos alunos, durante as discussões dos filmes que enfocavam questões relacionadas à deficiência, a importância da formação de valores, principalmente no que se relaciona ao respeito e à cooperação com o outro que apresentava uma deficiência. A partir dessas discussões, começamos a perceber que alguns alunos passaram a ajudar, principalmente a João, que era cadeirante. Deduzimos que o fato de Paulo não receber tanta ajuda quanto João estava relacionado às dificuldades maiores que enfrentavam em seu deslocamento.

Essa imagem fotográfica revela, portanto, uma nova vida para esses alunos, uma possibilidade de aprendizagem e interação diferente na escola. A presença desses alunos fora de sala de aula favoreceu, no contexto da escola, um maior convívio com as diferenças, que passaram a ser vivenciadas de uma forma mais natural. Essa realidade do convívio entre alunos com paralisia cerebral e alunos sem deficiência, também em momentos de lazer e recreação, contribuiu para que todos percebessem que esses alunos com paralisia cerebral são felizes, mesmo com suas limitações, desmistificando a idéia que essas pessoas são tristes e que não valorizam a vida.

◆ **Projetos pedagógicos**

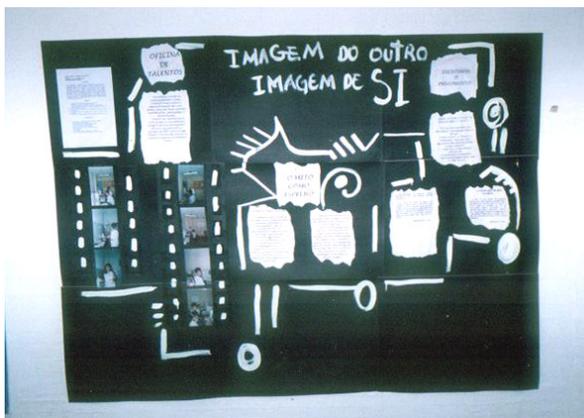


Figura 37: Painelel relacionado ao projeto de pesquisa desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, denominado “A história e a linguagem do preconceito”.



Figura 38: Painelel relacionado ao projeto de pesquisa da disciplina de Geografia enfocando a temática “Mercado de Trabalho e Deficiência”

As figuras 37 e 38 dizem respeito à categoria projetos pedagógicos que foram desenvolvidos por P4, da disciplina de Língua Português (fotografia 37) e P1, da disciplina de Geografia (fotografia 38). Em ambos, se discutiu aspectos relacionados à deficiência. Essa iniciativa aconteceu em função desses professores perceberem – como já situamos – algumas atitudes preconceituosas e de desrespeito por parte dos alunos sem deficiência, em relação aos alunos com paralisia cerebral, no início do semestre, dificultando a mudança de sala de aula.

Se levarmos em consideração que a escola desenvolvia um trabalho centrado na metodologia de projetos de pesquisa, para construção do conhecimento, essa problemática tornou-se alvo de discussão nos referidos projetos, durante o 2º bimestre. Os professores citados, em reunião com a coordenação pedagógica e pesquisador, argumentaram que trabalhariam com base nas idéias discutidas no Módulo I - *Sociedade e deficiência*, haja vista ter sido de grande valia para o grupo. Acreditavam que poderiam, através desses projetos, fazer com que os alunos também refletissem sobre a deficiência, no contexto da sociedade, levando-os a reverem suas posturas frente a João e Paulo e a qualquer outra pessoa em situações semelhantes.

O projeto de pesquisa desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, denominado *A história e a linguagem do preconceito*, tinha como objetivos estudar as raízes históricas e culturais do preconceito e compreender as atuais posturas discriminatórias em relação às minorias, com ênfase nas pessoas com deficiência. Para o alcance desses objetivos, a

professora analisou essas questões junto aos alunos, a partir da descoberta e interpretação das representações simbólicas presentes na mitologia, na literatura e no folclore.

Para as discussões, no grupo, a professora nos procurou, na busca de referências que pudessem ajudar nessa discussão. Indicamos, então, a leitura do livro *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules* (AMARAL, 1995), do texto *Vivendo o preconceito em sala de aula* (ITANI, 1998) e os próprios textos discutidos no Módulo I.

O início do projeto, segundo a professora P4, não foi nada fácil, em função da resistência do grupo. No entanto, com o desenvolver das ações, a professora destacou que os alunos conseguiram se envolver com as discussões. A professora relatou que o grande ganho do projeto foi possibilitar a esses alunos um espaço para falar abertamente sobre a deficiência, situando dúvidas, questionamentos sobre o tema.

Esse projeto contribuiu, de maneira significativa, para uma maior conscientização do grupo. Ao final do semestre foi exposto na Semana Cultural promovida pela própria instituição, sendo socializado para toda a comunidade escolar. A experiência foi tão significativa que estimulamos a professora a escrever um artigo (ANEXO A) e apresentá-lo no X Seminário de Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado em setembro de 2004, o que, de fato, aconteceu.

P4, estimulada com a pesquisa, nesse mesmo ano, no segundo semestre, ingressa como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRN<sup>72</sup>, juntamente com o coordenador pedagógico, que também participou do programa de intervenção.

Já o projeto da disciplina de Geografia, desenvolvido por P1, que abordou a questão da industrialização no Brasil, enfocou a temática *Mercado de Trabalho e Deficiência*.

Para a discussão desta temática, P1 nos procurou para indicar um livro ou texto que tivesse uma linguagem acessível e clara, para que os alunos pudessem ler. Nossa orientação foi a indicação do livro *O que são pessoas deficientes*, de João Batista Cintra Ribas (1993), que aborda a questão da inclusão no mercado de trabalho, além de contemplar uma visão geral sobre deficiência.

Durante o desenvolvimento do projeto, o professor discutiu com os alunos: como era vista a pessoa com deficiência, no sistema de produção capitalista; os direitos trabalhistas das pessoas com deficiência de acordo com a legislação brasileira; os trabalhos mais adequados, de acordo com o tipo de deficiência, entre outros aspectos.

---

<sup>72</sup> Essa mesma professora ingressou no referido Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado no início do ano de 2006.

Este projeto, cujo painel aparece na imagem fotográfica 38, também foi socializado no final do semestre durante a Semana Cultural junto à comunidade escolar.

◆ **Mobiliário e material escolar adaptado**

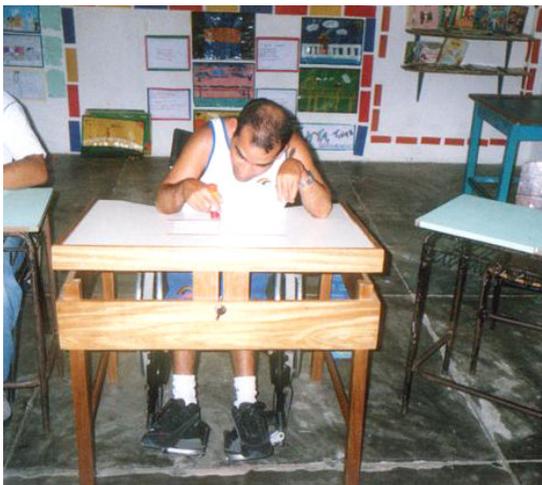


Figura 39: Aluno com paralisia cerebral fazendo uso de uma mesa escolar adaptada, de lápis adaptado e de papel fixado durante uma atividade de desenho em sala de aula.

A figura 39 destaca o aluno com paralisia cerebral (João), sentado numa mesa escolar adaptada, fazendo uso de material escolar também adaptado: lápis revestido com material emborrachado e papel fixado na mesa em sala de aula.

Ao identificarmos, nas nossas observações iniciais durante a fase exploratória, que a mesa que João utilizava dificultava a sua postura e, conseqüentemente, a realização de suas atividades pedagógicas, perguntamos à direção sobre a possibilidade da escola viabilizar a confecção de uma nova mesa. De imediato, a diretora nos falou que isso seria inviável, naquele momento, pois a escola estava passando por um momento de crise financeira. Fizemos, então, contato com a mãe de João e explicamos o que estava acontecendo. Perguntamos se ela poderia financiar os custos da mesa, já que a escola naquele momento não tinha condições de fazê-la. Ela nos respondeu que sim, inclusive, que tinha um marceneiro de confiança e que apenas necessitaria das medidas e do modelo da mesa.

Lamentávamos que a discussão sobre mobiliário escolar tivesse proposta para ocorrer, apenas, no Módulo V, previsto para o final do mês de setembro de 2004, porém não podíamos mais esperar, haja vista o uso diário da mesa por João e o prejuízo que lhe acarretava a antiga. No entanto, fotografamos e documentamos todos os procedimentos, visando apresentá-los quando da discussão sobre mobiliário escolar. Mesmo sem ter essa discussão teórica prévia

com os professores, sempre estávamos informando ao grupo sobre o que estava acontecendo em relação a isso.

Convidamos, então, uma terapeuta ocupacional<sup>73</sup> para discutirmos, juntos, a proposta da nova mesa, a partir das observações que já tinham sido realizadas. Em função da postura do aluno, decidimos avaliar o mobiliário escolar (mesa), que era utilizado em conjunto com sua própria cadeira de rodas. Avaliou-se o conforto e a satisfação do educando, em relação à cadeira de rodas, assim como a funcionalidade, a possibilidade de encaixe da cadeira, a altura e dimensão do tampo da mesa, os ajustes de altura da mesa, as necessidades de adaptações e a aceitação do usuário. A cadeira de rodas foi avaliada tendo como referência os parâmetros antropométricos, identificação da necessidade de ajustes ou nova prescrição para melhor adequação da postura sentada.

Os dados da avaliação indicaram que a cadeira de rodas estava adequada, no entanto, a avaliação da mesa indicou a necessidade de aumentar a sua altura, de adequar um sistema de inclinação que evitasse a anteriorização excessiva do tronco (durante as atividades de leitura, de pintura, de escrita, entre outras), da elevação da borda lateral da mesa para evitar a queda de objetos e aprofundar mais o recorte da mesa para facilitar melhor o encaixe da cadeira de rodas. Decidimos, também, que o material de revestimento seria fórmica, para facilitar a higienização.

Todas as medidas foram discutidas com o marceneiro, inclusive, a proposta do modelo para que fizesse o orçamento financeiro. Diante da permissão da mãe de João, a mesa foi confeccionada.

A presença da nova mesa na escola causou um impacto positivo para o próprio João, para os professores e para os alunos sem deficiência, pois todos puderam perceber a melhora na postura do tronco (mais alinhado e simétrico, com diminuição da anteriorização do mesmo) e dos membros superiores, quando apoiados sobre a mesa; maior facilidade no alcance dos objetos escolares; melhor encaixe da cadeira de rodas, sob a mesa, e facilitação para leitura em função da possibilidade de inclinação do tampo da mesa.

Alguns desses aspectos podem ser, de fato, evidenciados desde que o mobiliário escolar seja prescrito especificamente para as necessidades do aluno com paralisia cerebral.

Todo esse processo foi retomado no Módulo V, quando abordamos aspectos sobre a importância do mobiliário escolar adaptado para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral. Além do modelo da mesa de João, apresentamos vários outros modelos de

---

<sup>73</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção da UFRN.

mesas e adaptações para cadeiras (com base em MARTIN, JÁUREGUI, LÓPEZ, 2004). Diante dos modelos demonstrados, enfatizávamos a importância da criatividade, a partir da idéia original, fazendo com que os professores percebessem que podíamos estar adaptando carteiras e mesas, sem altos custos.

No fechamento das discussões em torno do mobiliário escolar utilizado pelo aluno com paralisia cerebral refletimos, no grupo, sobre: a importância do uso do mobiliário escolar adaptado para favorecer o seu acesso ao currículo e mais autonomia no âmbito educacional; a colaboração de profissionais da área da saúde junto à equipe escolar, contribuindo para uma efetiva inclusão desses alunos; a responsabilidade das Secretarias de Educação de proverem, de fato, o mobiliário escolar e todos outros recursos, materiais e equipamentos de que necessitam esses educandos nas escolas públicas, pois nem todos alunos com paralisia cerebral, incluídos nas escolas regulares têm uma família como a de João que tem condições de financiar seus estudos e os recursos que necessite para o seu atendimento escolar, de maneira mais adequada.

#### ◆ Adequação do espaço físico do banheiro



Figura 40: Presença de porta estreita, dificultando o acesso do aluno cadeirante ao banheiro.



Figura 41: Aluno impossibilitado de acesso ao vaso sanitário.



Figura 42: Reconstrução do banheiro da escola, visando adaptá-lo.



Figura 43: Banheiro adaptado

As figuras acima retratam todo um processo de discussão sobre a questão das barreiras arquitetônicas no contexto da escola investigada. Como resultado dessas discussões durante a intervenção, como abordados anteriormente, muitos aspectos foram levantados para adequação do espaço físico da escola visando garantir o acesso e a circulação de João, que era usuário de cadeira de rodas, nos diversos ambientes da mesma. Apesar da conscientização da necessidade dessa adequação do espaço físico, principalmente, do banheiro, a escola em função de problemas administrativos e financeiros, conseguiu através de um trabalho de sensibilização junto à comunidade escolar, arrecadar recursos financeiros para esse fim. No entanto, mesmo diante dessa mobilização, o dinheiro não foi o suficiente para realizar todas as adequações que foram propostas, ficando decidido, então, naquele momento, priorizar a adequação dos banheiros, uma vez que esses não possibilitavam seu uso adequado a usuários de cadeira de rodas, como já haviam detectado com a presença do aluno João na escola.

Para tanto, fomos convidados pela direção para acompanhar o processo de reformas, de modo que convidamos novamente a arquiteta para que pudesse, diante de sua avaliação propor alternativas de adequação para o banheiro, uma vez que a proposta era aproveitar a construção existente. Apesar de todas as dificuldades para a concretização da reforma, que não foi a ideal, mas foi a que era a possível naquele momento, constatamos a força de vontade e a dedicação por parte da direção da escola, em querer tornar o espaço verdadeiramente inclusivo para os alunos com paralisia cerebral e, conseqüentemente, para qualquer outro aluno usuário de cadeira de rodas.

◆ **Participação e apresentação de trabalhos em eventos**



Figura 44: Professores participantes da pesquisa na abertura do I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais<sup>74</sup>



Figura 45: Professoras apresentando trabalho em forma de comunicação oral no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais



Figura 46: Grupos de professores juntamente com o pesquisador durante a apresentação de trabalho em forma de pôster<sup>75</sup> no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão social de Pessoas com Necessidades Especiais

As fotografias 44, 45 e 46 evidenciam a participação dos professores, sujeitos da pesquisa, no I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, realizado pela UFRN, no Campus Central, em Natal/RN, no período de 08 a 10 de dezembro de 2004.

Sabendo do acontecimento do Seminário Nacional, levamos para o grupo a idéia de participarmos e apresentarmos a experiência da formação continuada empreendida na escola. Perguntamos se os participantes do programa se interessariam em apresentar algum trabalho

<sup>74</sup> Foto registrada pelo prof. Dr. Jeffersson Fernandes Alves do Departamento de Educação da UFRN.

<sup>75</sup> Foto registrada pela orientadora da tese.

e, para surpresa nossa, todos os professores afirmaram que sim. No entanto, essa era, no nosso entendimento, uma real possibilidade, pois ao longo de todo o processo os professores se empenharam nos estudos, nas atividades propostas, evidenciando interesse na pesquisa, enfim, buscando o crescimento profissional.

O diálogo, as discussões, os questionamentos, os medos, as angústias, as incertezas, as dificuldades, a motivação por cada conquista alcançada (individual ou coletiva), a vontade de aprender, a incorporação de novos conhecimentos, a necessidade de mudar, entre tantos outros ingredientes, foram essenciais para despertar nestes professores o potencial que existia em cada um. Prova disto, foi a decisão de quererem participar e socializar as experiências desenvolvidas pelo grupo, no evento.

Perguntamos ao grupo, então, o que desejariam abordar? E, na discussão, sugeriram vários temas: barreiras arquitetônicas, recursos pedagógicos, preconceito, mobiliário escolar, entre outros. Ao todo, foram definidos e apresentados 8 trabalhos (ANEXO B), sendo 2 na modalidade de pôsteres e 6 na modalidade de comunicação oral.

O período de preparação desses trabalhos foi um momento muito rico de trocas, de solidariedade, onde todos se envolveram, dando o melhor de si. Tivemos que nos reunir algumas vezes com os professores para acompanhar a construção e organização dos trabalhos. Esse foi um processo de aprendizagem significativa, no qual discutimos o referencial teórico, os aspectos metodológicos, a sistematização do resumo e das referências e resgatamos um acervo de fotografias da escola para elaborar um dos pôsteres que focalizou a história da educação inclusiva na escola. Isso tudo em meio ao andamento do ano letivo da escola. Os professores, mesmos cansados, repletos de tarefas, cumpriram com todas as orientações e os trabalhos, que depois foram submetidos à comissão organizadora do evento foram aprovados.

Um dia antes da abertura do Seminário, nos reunimos na escola para trabalharmos com os materiais que seriam apresentados. Dividimo-nos em pequenos grupos, uns trabalhavam digitando os textos, outros faziam as transparências, outros montavam os pôsteres, um trabalho verdadeiramente coletivo.

Vale salientarmos que a escola fez todo um trabalho de conscientização com os pais, para que eles entendessem a importância daquele momento para toda a comunidade escolar, de modo que, no período do Seminário (de 08 a 10 de dezembro de 2004), os professores envolvidos no evento pudessem participar do mesmo.

Na abertura, estávamos todos lá (figura 44), prestigiando o seminário. Durante o evento todos os professores que participaram da pesquisa apresentaram trabalhos sobre diversos temas ligados à educação do aluno com paralisia cerebral. Como foi gratificante para

nós ver cada um deles em cena, abordando e discutindo criticamente em seus trabalhos os aspectos levantados, recebendo sugestões, trocando experiências. Para nós, esse momento da intervenção foi o começo e não o fim de um processo formativo, processo este que, em transformação, passou gradativamente de um olhar inquieto a um olhar comprometido com o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral.

Enfim, essas fotografias escolhidas por nós, que mostram alguns dos desdobramentos do processo formativo, nos levam a crer que é fundamental se pensar na formação continuada, tendo como palco desse processo a realidade vivenciada pelos professores na própria escola. Entendemos que considerar os problemas reais enfrentados pelos professores, no contexto da discussão e reflexão sobre e na prática, é oportunizar-lhes possibilidades concretas de enxergar que podem existir alternativas e encaminhamentos para superá-los, e que isto é essencial para ressignificar suas concepções e o seu fazer pedagógico com seus alunos.

## **CAPÍTULO 8 – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PELOS PROFESSORES**

Ao término do programa de intervenção realizado durante o ano de 2004, foi elaborado um questionário visando à avaliação da intervenção pelos professores que participaram do mesmo, ao longo do referido ano letivo. Através desta avaliação, os professores puderam manifestar, livremente, suas opiniões. A partir da leitura dos relatos, optamos por organizá-los com base nas seguintes categorias de análises:

- 1 - Significado da participação no programa de intervenção;
- 2 - Conhecimentos essenciais para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral;
- 3 - Pontos fortes do programa de intervenção;
- 4 - Pontos fracos do programa de intervenção;
- 5 - Condições necessárias para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral;
- 6 - Metodologia aplicada;
- 7 - Significado da participação em eventos;
- 8 - Sugestões para aprimoramento do programa de intervenção;
- 9 - Atuação frente o aluno com paralisia cerebral;
- 10 - Pensamento atual acerca da inclusão do aluno com paralisia cerebral.

Com base nessas categorias, passamos então, a situar a opinião dos professores.

- **Significado da participação no programa de intervenção**

Os professores atribuíram um valor significativo à participação no programa de intervenção, o que lhes possibilitou um novo olhar para a educação do aluno deficiência e em especial, diante dos que apresentavam paralisia cerebral. Destacaram que os conhecimentos adquiridos foram fundamentais para reflexão e ação diante de sua prática pedagógica com esses educandos, passando a vê-los em suas reais necessidades, a partir de uma percepção mais ampla. Enfatizaram, ainda, a importância dessa formação continuada na escola, na medida em que não tiveram em sua formação inicial a oportunidade de adquirirem esses

conhecimentos e a importância da relação da teoria com a prática. Percebem, também, a sua necessidade de atualização contínua, através de estudos e do envolvimento com a pesquisa nessa área. Esses aspectos estão bem claros em seus depoimentos.

P1 - Significou adquirir um novo olhar sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Muito importante na formação continuada. O professor vai ter sempre que estar estudando, se atualizando acerca dessas questões. A escola tem que estar preparada para isso e a formação continuada dirigida a essa área é indispensável.

P2 - Consistiu na possibilidade de conhecer idéias novas, teorias, abordagens atualizadas e conceitos. Assim, colaborando para a ampliação das discussões acerca do processo pedagógico não restrito apenas ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, mas atingindo o processo pedagógico numa esfera mais ampla, que estende a reflexão ao conjunto da comunidade escolar. Ao passo que a ação reflexiva se fazia havia a necessidade de uma prática, de uma atitude, de uma ação extensiva das reflexões como forma de dar corpo ao conteúdo de idéias recebidas e apreendidas. Reflexão e ação, termos com significados que se tornaram complementares, imbricados no processo de construção em curso. Ao longo do curso de atualização teve força o processo de repensar a ação pedagógica em sala de aula e ficou patente o quanto é necessário avançar no processo de construção de uma escola mais humana e democrática, que trabalhe com a diversidade, privilegiando o ser, a sinceridade dentro do grande grupo. O curso de atualização colaborou para a percepção mais ampla desse processo no que diz respeito ao fazer pedagógico, sinalizando para a necessidade de uma prática mais comprometida.

P3 - A formação que tivemos no curso de atualização para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral, passou a ser de suma importância, tanto para melhorarmos nossa prática de sala, como para nossa relação afetiva sobre o assunto, uma vez que já possuímos a prática do trabalho com alunos especiais, mas nunca tínhamos tido um estudo mais aprofundado sobre esse tema, pois não temos na grade curricular essa formação. Conseqüentemente, passamos a perceber nossos alunos no sentido mais amplo. Esse olhar mais particularizado foi decorrente de um melhor entendimento sobre as dificuldades vividas por eles, trazida através das várias reflexões acordadas no curso.

P4 - Através desse curso para o atendimento do aluno com paralisia cerebral pude aprimorar meus conhecimentos sobre inclusão e tentar adequar teoria e prática. Isso foi importante porque a universidade não preenche essa questão. O curso também influenciou para que eu pudesse me envolver mais com a pesquisa nessa área. Foi uma experiência bastante enriquecedora do ponto de vista pessoal e profissional.

• **Conhecimentos essenciais para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral**

Ao solicitarmos aos professores cinco conteúdos que julgassem essenciais para o atendimento educacional ao aluno com paralisia cerebral constatamos que, de uma maneira geral, enfatizam vários tipos de conhecimentos e não apenas os de origem pedagógicos. Este fato nos permitiu inferir, a partir das justificativas dos professores, que eles assimilaram que a questão da inclusão desses educandos na escola regular exige uma compreensão mais ampla, que deve perpassar por uma leitura histórica, filosófica, sócio-cultural e biológica, além da educacional.

P1 – 1. Materiais e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com paralisia cerebral; 2. Adaptações curriculares; 3. Deficiências físicas neuro-motoras; 4. Paralisia cerebral; 5. A estetização do espaço. Esses conteúdos são importantes por que permitem ao professor conhecer as características/necessidades de um aluno com paralisia cerebral, como também criar alternativas que propiciem a melhora da acessibilidade e da aprendizagem para os alunos com paralisia cerebral.

P2 - 1. A comunicação (alternativa): a comunicação é o canal estabelecido entre as pessoas para se relacionarem. É um fio condutor do processo educacional e da vida. Através dela pode-se propor e receber uma resposta, ou perceber os caminhos a serem percorridos. 2. A deficiência neuro-motora: é extremamente indispensável conhecer as funções neuro-motoras para ter consciência dos “limites e possibilidades” das pessoas com paralisia cerebral. 3. A problemática das barreiras atitudinais e arquitetônicas: a importância dá-se em razão de nos sensibilizarmos para o grande entrave à vida das pessoas, que consiste na falta de adaptação da arquitetura. Contudo, o preconceito é o “muro” mais alto a ser ultrapassado. 4. A adaptação curricular, do mobiliário e os recursos pedagógicos: é preciso usar a tecnologia a serviço de uma educação mais viva e criativa, também mais consciente das necessidades dos educandos, resignificando o fazer pedagógico em sala de aula por meio de um currículo adaptado à realidade educacional dos alunos. 5. A legislação acerca da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: para compreender o funcionamento do sistema educacional é necessário conhecer a lei, para confrontar o real e o ideal (que manda a lei), buscando conquistar uma educação mais plena.

P3 – 1. Deficiência física/neuro-motora; 2. Recursos pedagógicos para o ensino de aluno com paralisia cerebral; 3. Como você deve comportar-se diante de uma pessoa que ... 4. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência; 5. Adaptações curriculares. Os conteúdos abordados foram de extrema importância, pois

nos apoiamos neles para adquirirmos uma visão mais ampla sobre os alunos com necessidades especiais, bem como para adquirirmos possibilidades no enriquecimento de nossa prática.

P4 - Todos os conteúdos são de extrema importância, no entanto, destaco, especialmente: 1. As informações sobre a História da Inclusão, pois é importante para o professor estar ciente de que o processo de inclusão não é algo determinado por uma lei ou por um grupo específico de pessoas, mas resultado de um processo histórico de lutas pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas, ou seja, uma legitimação da cidadania; 2. A discussão sobre o preconceito em sala de aula e na comunidade escolar, pois acredito ser esta uma das principais causas da discriminação, o que dificulta o processo de inclusão; 3. As informações e reflexões sobre as barreiras arquitetônicas, pois através desse conteúdo pudemos perceber que as barreiras físicas são obstáculos concretos à inclusão e refletem todo o descaso em relação à pessoa com deficiência e o quanto é importante para o professor e a comunidade escolar estarem cientes disso para contribuir com a eliminação destas barreiras; 4. As informações sobre o funcionamento biológico da pessoa com deficiência. Conhecer as causas da Paralisia Cerebral, assim como o processo biológico, suas implicações no sistema motor da criança, na sua linguagem, no seu desenvolvimento cognitivo, visual e auditivo é extremamente necessário para que nós possamos desenvolver estratégias seguras para lidar com essa criança no contexto pedagógico; 5. As informações sobre mobiliário e postura. Muitas vezes, mesmo sem intenção, podemos prejudicar nossos alunos por não saber adequar a postura do seu corpo e cristalizar posturas inadequadas.

- **Pontos fortes do programa de intervenção**

Vários aspectos foram citados pelos professores, tidos como pontos fortes no programa de intervenção, como as atividades teóricas e práticas propostas, discussão e material atualizados, participação de outros profissionais, entre outros. Destacaram, ainda, que um dos pontos fortes do programa foi o processo em si, em função do envolvimento de todos, onde puderam expressar suas dúvidas, suas angústias, suas necessidades e dificuldades, de modo que as trocas no grupo possibilitaram não só uma reflexão pessoal, mas, também, profissional, acerca do papel da instituição diante da inclusão escolar.

P1 - A capacidade do ministrante do curso, bem como o seu interesse e determinação; o material utilizado; a interação do grupo; as dinâmicas.

P2 - A discussão atualizada; dedicação do professor; boa bibliografia; simulações para sensibilização; incentivo à prática em sala de aula; socialização de idéias; estímulo para participação em eventos.

P3 - O compromisso, o conhecimento, a determinação e o esforço do ministrante do curso; a participação de familiares e pessoas com necessidades especiais dando seus depoimentos; as literaturas em relação ao assunto em foco; a participação, acolhimento e interação do grupo em relação ao curso; as simulações; o filme “Meu pé esquerdo”; as possibilidades que tivemos de expor nossas necessidades e dificuldades para com nossos alunos e a pouca infra-estrutura oferecida pela escola; a confecção do material de apoio para trabalharmos com os alunos em sala de aula; as palestras de outros profissionais que trouxeram importantes contribuições para nosso aprendizado; a nossa compreensão de que o conhecimento é uma fonte inesgotável.

P4 - Foram todas as informações sobre o contexto da Educação Inclusiva e sobre a paralisia cerebral; as reflexões suscitadas; as trocas significativas no grupo; as reflexões sobre a estrutura institucional que interferem no processo de inclusão e a possibilidade de desenvolver e divulgar trabalhos científicos.

- **Pontos fracos do programa de intervenção**

Os pontos fracos apontados pelos professores foram relacionados: à indisposição física e mental, decorrente da jornada de trabalho exaustiva no seu cotidiano, interferindo negativamente para um melhor desempenho dos mesmos; às condições precárias da escola para realização do curso; à falta de uma maior adesão por parte dos demais professores em participar das discussões realizadas.

P1 – O cansaço em virtude do tempo disponível e do horário;

P2 – A falta de estruturação da escola para receber os participantes do curso; calor, pouca luminosidade...

P3 – Não sei se de fato houve, se levamos em consideração a realização do curso em si, mas há alguns a serem apontados: a resistência e desistência por parte de alguns colegas na participação do curso, pois fragmenta nossos esforços de trabalhar em unanimidade. Das aulas serem aos sábados, visto que a maioria dos professores tem jornada tripla em sala de aula e o cansaço, inevitavelmente, vinha à tona vencendo nossos esforços.

P4 - Na minha opinião, o curso não teve pontos fracos. Diria que o pouco envolvimento de uma parcela dos professores foi prejudicial, no entanto, considero ser esta uma falha da instituição e não do curso.

- **Condições necessárias para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral**

Alguns meios de acesso ao currículo foram citados pelos professores, como sendo condições necessárias para o atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral, dentre os quais destacaram: a estruturação do espaço físico, visando à acessibilidade e o pleno desenvolvimento desse educando no âmbito da escola; recursos pedagógicos; mobiliário escolar adaptado; material de apoio pedagógico; comunicação mais efetiva, assim como um trabalho de sensibilização junto à comunidade escolar; um espaço, na escola, que propicie a formação continuada do grupo, através de investimentos em cursos e da socialização da prática pedagógica dos professores.

P1 - Caso dispusesse de recursos financeiros, procuraria adaptar as instalações físicas (construção de rampas, piso diferenciado, reforma de banheiros, etc), bem como adquirir recursos pedagógicos que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem.

P2 - Privilegiaria uma comunicação mais efetiva com alunos e outras partes do corpo escolar; trabalharia para envolver a comunidade escolar num processo de sensibilização; adaptaria a arquitetura da escola; adaptaria mobiliário e recursos pedagógicos; investiria em cursos de atualização e criaria mais encontros entre os profissionais na escola para que pudessem socializar sua prática pedagógica ao grupo.

P3 - Nossa escola é carente de muitos recursos para se tornar uma escola que tenha o padrão de uma escola inclusiva, dentre esses recursos o que seria mais urgente, seria a adaptação das estruturas físicas para o acesso melhor dos alunos em todos os cômodos que ela dispõe, bem como material de apoio pedagógico, suportes, adaptadores, jogos, etc.

P4 - Faria investimentos na formação continuada dos professores e na estrutura física da escola, de modo a facilitar o processo de inclusão.

- **Metodologia aplicada**

Os professores avaliaram os seguintes aspectos relacionados à metodologia aplicada:

### **Conteúdos teóricos:**

Os conteúdos foram avaliados pelos professores como sendo bastante atualizados, significativos, dinâmicos e provocativos, além de ministrados por meio de uma linguagem clara e objetiva, contribuindo para uma postura crítica e reflexiva na construção do conhecimento.

P1 – Bastante significativos e atualizados.

P2 – Em relação aos conteúdos teóricos, avalio como bastante satisfatórios, em vista do papel que desempenharam no favorecimento das discussões, possibilitando o conhecimento de termos e idéias, através de uma linguagem clara e objetiva. A atualidade do conteúdo teórico constituiu também um fator de muita importância dado que foi nas últimas décadas que avançaram os estudos sobre a problemática da inclusão relacionada à intervenção pedagógica na sala de aula regular e, ainda, no tocante ao papel do professor nesse processo. Assim, considero que o arcabouço teórico do curso efetivou a proposta de apresentar um conteúdo dinâmico e provocador, no sentido de fomentar uma postura crítica e reflexiva nos participantes do curso.

P3 – Os conteúdos foram importantes e significativos, pois apesar de sabermos que o tema é carente de uma literatura mais vasta, tivemos uma boa quantidade de textos.

P4 - Considero todos os conteúdos teóricos extremamente importantes e avalio que sua elaboração se deu de forma organizada, no entanto, houve falhas na distribuição do material (relacionada com problemas administrativos da escola).

### **Atividades realizadas**

Segundo os professores, o conjunto das atividades ministradas foram diversificadas e significativas, proporcionando ao grupo conhecimentos novos e uma maior conscientização das potencialidades e dificuldades vivenciadas pelo aluno com paralisia cerebral, principalmente por meio das simulações vivenciadas. Também foram assinaladas a importância do trabalho em equipe e a ocorrência de uma mudança de postura na prática pedagógica com esses alunos, a partir das discussões decorrentes das atividades realizadas.

P1 – Diversificadas, o que propiciou um maior ânimo para as nossas realizações.

P2 – As atividades realizadas foram uma oportunidade preciosa no sentido de sensibilizar, alertar e indicar a necessidade urgente de conhecer, de se apropriar de um conhecimento, até então, novo e imprescindível. Na etapa da mesa redonda foi possível perceber a necessidade do entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento para realizar um trabalho mais inteiro que privilegie o universo da pessoa com necessidades especiais. Também nesse sentido, as discussões em grupo funcionaram como importante elemento para se refletir, acatar, recusar práticas que aconteciam no espaço escolar.

P3 – Constatamos que todas tiveram muito valor para nossa aprendizagem, principalmente aquela em que pudemos sentir na própria pele as dificuldades vividas pelos alunos, ou seja, as simulações foram de um significado marcante.

P4 - Todas as atividades realizadas foram bastante significativas.

### **Carga horária**

A maioria dos professores julgou a carga horária do curso satisfatória, exceto uma professora, que salientou que deveria ter sido mais extensa. Há, também, uma referência positiva por parte de uma professora em relação à carga horária estar atrelada à consultoria, que era dada no acompanhamento da prática pedagógica, sendo esta uma extensão das discussões teóricas implementadas em classe.

P1 – Apesar da correria do dia-a-dia, foi a mais adequada, face às circunstâncias do grupo.

P2 – No aspecto da carga horária avalio positivamente, posto que, paralelamente ao curso, a prática pedagógica tornou-se uma extensão do curso. Através dela era possível fazer e refazer o novo.

P3 – Deixou a desejar, pois se fosse mais extensa, teria sido melhor, apesar de reconhecer que o cansaço atrapalhou bastante, mesmo com uma carga horária menor.

P4 - A carga horária foi adequada.

### **Material didático**

Quanto ao material didático e aos recursos de ensino utilizados, os professores avaliaram que, de uma forma geral, foi de boa qualidade, destacando a importância do uso das

imagens e figuras durante as aulas para uma boa compreensão de alguns temas debatidos. Uma ressalva é feita por dois docentes, P1 e P3, a respeito do uso do aparelho de vídeo cassete que apresentou defeito, prejudicando o andamento de uma das atividades planejadas para o curso. No entanto, ocorreu mesmo sem a projeção a discussão da temática, com base nos textos previamente entregue aos docentes.

P1 – Com exceção da fita de vídeo, os demais atingiram os seus propósitos.

P2 – O material didático facilitou a apreensão dos conhecimentos na medida em que trouxe elementos complementares aos assuntos em discussão, principalmente no tocante aos vídeos assistidos e transparências projetadas com imagens e figuras referentes aos mesmos.

P3 – Houve alguns imprevistos no uso do vídeo que não funcionou em um dado momento, não sei bem onde estava o defeito, mas os demais recursos: retroprojektor e transparência foram de boa qualidade.

P4 - O material didático utilizado foi muito bom.

### **Textos disponibilizados**

Com relação aos textos utilizados durante a intervenção, os professores os avaliaram como sendo bem selecionados, de boa qualidade, atualizados e apresentando clareza nas informações, além de evidenciarem a preocupação do pesquisador/ministrante com a preparação adequada dos profissionais que participavam do curso.

P1 – Bem claros, precisos e com boa qualidade gráfica.

P2 – Apresentaram clareza nas questões abordadas. No trabalho de pesquisa da dimensão deste que está sendo realizado, o rigor teórico metodológico é imprescindível, afinal destina-se a trabalhar com a vida humana. Contudo, o que se pôde presenciar superou o rigor científico, foi possível enxergar o momento do curso como um meio para se fazer humanidade, ética. A cada aula ficava patente o compromisso com a tarefa de atualizar e dar suporte aos profissionais que participavam do curso.

P3 – Estavam xerografados com boa nitidez e a leitura de fácil compreensão.

P4 - O material para leitura foi muito bem selecionado, no entanto, em alguns momentos não houve um melhor aproveitamento devido à má distribuição dos textos pelo grupo (administração), pois nem sempre recebíamos da coordenação com antecedência suficiente para realizarmos a leitura.

### **Ministrante do curso**

Os professores nos avaliaram de forma satisfatória, destacando alguns aspectos na nossa postura, na condução do trabalho pedagógico, que foram importantes para a mediação da construção do conhecimento. Essa avaliação perpassa não apenas pela questão técnica da formação dos professores possibilitando-lhes um novo olhar para o aluno com paralisia cerebral, mas também pelo importante papel empreendido no sentido de incentivar a cooperação e reflexão conjunta em busca de solução para os problemas enfrentados pela própria escola, numa perspectiva inclusiva.

P1 – Interessado, com bom nível de conhecimento e bom relacionamento com o grupo.

P2 – Entre as diversas qualidades apresentadas pelo ministrante do curso, a que gostaria de destacar foi o seu compromisso em prestar a sua contribuição na construção, não apenas no processo de formação técnica dos profissionais da escola, mas, acima de tudo em fomentar o espírito de construção de uma verdadeira escola inclusiva. Nesse aspecto, sua colaboração ultrapassou os limites das discussões que circundam o tema de sua pesquisa de campo, levando-o a aproximar-se de uma nova realidade vivida pela escola, qual seja sua necessidade de reerguer-se. E foi exatamente nesse sentido que o ministrante se guiou: perpassou os conteúdos do curso pela raiz dos principais problemas estruturais/organizacionais da escola.

P3 – Foi, em todos os momentos, comprometido e responsável com seu trabalho, trouxe pessoas que deram contribuição importantíssima para nossas reflexões e nos fez também refletir sobre o mundo do deficiente físico, especificamente aquele com paralisia cerebral. Foi um grande companheiro, mediador de um conhecimento significativo para o nosso atendimento aos alunos com necessidades especiais em sala de aula.

P4 - Quanto ao ministrante do curso, acredito que desenvolveu satisfatoriamente todos os conteúdos, assim como manteve uma postura ética diante do grupo e ao mesmo tempo crítica, favorecendo as discussões e promovendo mudanças importantes no âmbito da instituição.

- **Significado da participação em eventos**

A participação dos professores em um evento científico, no final do programa de intervenção, foi avaliado por eles como uma experiência gratificante e importante no exercício da profissão docente. Assinalam que essa experiência serviu como um espaço de socialização de angústias e de saberes, bem como de aprimoramento da prática pedagógica, na medida em que puderam compartilhar sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos com paralisia cerebral. Esse momento também foi avaliado como positivo, enquanto uma atividade extensiva da formação continuada empreendida, pela oportunidade de trocas valiosas que ocorreu.

P1 - Foi importante para a minha formação enquanto professor, como também me possibilitou uma maior segurança e preparo ao lidar com alunos com deficiência.

P2 - Consistiu numa excelente oportunidade de apresentar o relato de uma prática, obter novas informações e aprimorar o trabalho.

P3 - Socializar a vivência do curso no seminário de Inclusão, foi uma experiência muito gratificante, ficamos bastante orgulhosos de podermos expressar nosso trabalho e discutirmos sobre a educação inclusiva vivida por nós na nossa escola.

P4 - Foi enriquecedor, pois torna mais evidente o fato de que o curso realmente contribuiu para modificar nossa prática e formação.

- **Sugestões para aprimoramento do programa de intervenção**

Não houve muitas sugestões por parte dos professores. De maneira geral, eles sugerem que este curso seja oferecido também a outras escolas, a fim de atender às necessidades dos educadores, destacando a atuação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para a efetivação dessa ação. Destacam, ainda, a importância dos participantes ministrarem seminários e atuar como multiplicadores, em outras instituições escolares.

P1 – Sugiro que esse curso seja ampliado, via UFRN, a fim de atender os professores das demais escolas de nossa cidade.

P2 – Elegeria um momento para que os participantes do curso pudessem, também, apresentar informações em forma de seminários.

P3 – Que outras escolas tenham também acesso às informações que recebemos em forma de curso, através de alguma instituição pública ou privada. Acreditamos que a UFRN, como faculdade extensora, possa oferecer essa mesma oportunidade a outros professores ou interessados.

P4 - Sugiro que se pense numa forma de treinar os professores que participam desse curso para atuarem, posteriormente, como multiplicadores desenvolvendo atividades, oficinas ou palestras em outras instituições públicas ou privadas.

- **Atuação frente ao aluno com paralisia cerebral**

A partir da participação no curso, os professores se consideram mais preparados e mais conscientes para atuar com o aluno com paralisia cerebral, pois passaram a perceber as singularidades desse aluno e os encaminhamentos necessários para o seu melhor atendimento educacional. Sentem que passaram a atuar com ele com mais naturalidade, com compromisso e responsabilidade, percebendo as suas necessidades, acreditando em suas condições de aprender e de avançar.

P1 – Tenho maior embasamento. O curso me deu subsídios e, conhecendo a deficiência, posso encaminhar melhor minhas atividades.

P2 – Com certeza houve uma mudança na minha atuação. Hoje me sinto mais preparada. Há um processo de conscientização maior, que aconteceu com as discussões no curso. Quando chego em sala de aula e trabalho com eles percebo que alguma coisa está acontecendo diferente de quando comecei, não existia uma consciência desse trabalho.

P3 – Com bastante compromisso e responsabilidade. Quando comparo eu, antes do curso, e agora, é outra coisa. Antes, eu o via como um aluno, sem perceber suas necessidades. Hoje, eu o vejo mais individualizado, como alguém que precisa de uma atenção maior, que precisa de outros encaminhamentos.

P4 – Hoje, lido com mais naturalidade porque tive informações técnicas sobre a paralisia cerebral. Quando eu iniciei o trabalho com João, eu evitava

passar determinadas informações, porque eu não acreditava que ele era capaz de assimilar. À medida que fui convivendo, trabalhando e recebendo informações isso fez com que eu percebesse que ele podia assimilar e ajudou a refletir sobre minha prática. Eu achava que esses alunos tinham que ter um atendimento todo diferenciado, que teria que adaptar todos conteúdos, as aulas, mas não sabia como fazer isso. E não é assim, percebi com o decorrer do processo e com os conhecimentos que é possível trabalhar com os mesmos conteúdos só que, às vezes, de outra forma.

- **Pensamento atual acerca da inclusão do aluno com paralisia cerebral**

Nesta última categoria de análise, abrimos espaço para homenagear a todos os professores que participaram ativamente do programa de intervenção, e não apenas os 4 sujeitos que foram alvo de nosso estudo, com o objetivo de dar voz ao que pensam, hoje, sobre a inclusão do aluno com paralisia cerebral.

P1 – A educação é um direito de todos e um dever do Estado. Compete à escola propiciar as condições para que a inclusão, definitivamente, se torne uma realidade em nosso país.

P2 – Penso a inclusão do aluno com paralisia cerebral como uma ação possível e realizável, embora exista a consciência das dificuldades que envolvem o processo. Sabemos que as limitações ao desenvolvimento da inclusão são de toda ordem, seja no aspecto das barreiras físicas do espaço ou no âmbito das barreiras atitudinais, no entanto, com o avanço do conhecimento percebemos a necessidade de iniciar um trabalho de conscientização dos profissionais, seja informando, treinando. Assim, poderemos buscar redimir a mentalidade milenar da exclusão no sentido de construir uma sociedade mais humana dentro da moderna sociedade “civilizada”.

P3 – A inclusão frente ao aluno com paralisia cerebral na escola regular se faz necessária assim como todas as inclusões das várias denominações, pois sabemos que é de direito que todo cidadão tenha acesso à educação, ao trabalho, a assistência social, a acessibilidade, ao lazer, a vida, para que possam desenvolver suas habilidades e competências satisfatoriamente. É nosso dever, enquanto agentes e propagadores de conhecimento, contribuirmos para que o processo de formação dessas pessoas possa acontecer na nossa sociedade.

P4 - A inclusão do aluno com Paralisia cerebral permitiu que se refletisse sobre a inclusão de todos. De todos os alunos, de todos os professores, de toda a comunidade escolar, de toda a sociedade. Numa troca real de aprendizagem e respeito às diversidades.

P5 – O que me motivou a participar desse curso foi a inquietante necessidade de um professor que não poderia se conter em ter em sua sala de aula alunos portadores de necessidades educacionais especiais, principalmente alunos com paralisia cerebral, como meros expectadores, sem qualquer intervenção ou participação. Hoje, essa inquietude se mantém, mas não pelo mesmo motivo de antes. Agora sei que os alunos com paralisia cerebral têm um imenso potencial a ser desvendado, especialmente no tocante às possibilidades da construção e desenvolvimento de competências educativas. Essa conclusão se acentua, pois quanto mais estudarmos e conhecermos a paralisia cerebral, mas nos aproximamos do mundo, dos desejos, e dos sabres dos portadores desse tipo de paralisia.

P6 – Trabalhar, educar e conviver com alunos com paralisia cerebral é possível sim.

P7 – Hoje o meu olhar, meus sentimentos e a forma de trabalhar frente ao aluno com paralisia cerebral é diferente, pois acredito que existe uma troca real de aprendizagem e respeito à diversidade.

P8 – Hoje não entro mais em uma instituição de ensino ou passo pela rua sem reconhecer uma pessoa com paralisia cerebral, sou até capaz de diagnosticar que tipo de paralisia cerebral o aluno possui, como por exemplo se é atetóide ou outras etc. Me imagino no lugar do aluno e tento pensar nas dificuldades físicas e sociais, pelas quais passa e de repente logo penso que se fosse meu aluno eu saberia ajudá-lo diante das suas dificuldades pedagógicas. Não posso hoje, diante das reflexões pelas quais participei, entrar em uma escola ou qualquer outra instituição, sem observar se existem rampas, corrimões apropriados, orelhões e banheiros adaptados entre outras coisas, preocupando-me profundamente com isso. Não sou mais a mesma professora e dentro de mim fica a seguinte pergunta, como tem sido a visão de educadores e das instituições de ensino mediante ao atendimento do aluno com paralisia cerebral?

P9 - Os alunos portadores de necessidades especiais já são incluídos em todas as escolas regulares. O aluno com paralisia cerebral é só mais um deles. As escolas é que tem que se preparar para receber cada um deles.

P10 – Após a realização desse curso considero-me como uma outra pessoa no que se refere ao conhecimento sobre a educação inclusiva. Acredito que além da vontade, do desejo por uma escola inclusiva (que é o primeiro passo e fundamental) construí um corpo de conhecimentos que me habilitou minimamente a atender o aluno com paralisia cerebral.

Diante dessa avaliação pelos professores, podemos constatar o significado que este processo formativo assumiu na vida profissional dos mesmos, evidenciando-se em suas falas uma maior consciência crítica a respeito da relevância que assume a formação continuada, no contexto da educação inclusiva, principalmente no que se refere à educação do aluno com paralisia cerebral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, não podemos deixar de fazer referência a alguns contrastes presentes em nossa realidade educacional, que sinalizam distanciamento entre o discurso legal e a prática vivenciada no sistema e na escola.

Ao retomar o percurso teórico que fundamentou a presente tese, constatamos que a política educacional inclusiva no Brasil encontra respaldo na legislação vigente, por meio de leis e documentos que norteiam os princípios e as diretrizes para a construção dessa política no âmbito nacional. No entanto, entre o discurso legal e a realidade existente no contexto da maioria das escolas brasileiras, ainda há muito que se fazer para concretizar essa política.

Esta constatação, que tem suporte na literatura estudada, ficou evidenciada, principalmente, em relação à inclusão escolar do aluno com deficiência física, e, mais particularmente, daquele que apresenta paralisia cerebral. Estudos empreendidos nessa área confirmam a realidade por nós investigada de que esses alunos, além de se depararem com a falta de recursos humanos preparados, e de materiais adequados para prover-lhes um ensino de qualidade, ainda têm que enfrentar a presença de barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem sua acessibilidade aos diferentes espaços físicos na escola, apesar da existência de leis que estabelecem normas e critérios para promoção da acessibilidade (BRASIL, 2000).

Associado a essa questão, soma-se um outro fator considerado chave para a efetivação da inclusão escolar, que é o despreparo do professor atuante na escola regular para atuar com esses alunos. As pesquisas nessa área têm denunciado a grande lacuna que ainda se faz presente nos currículos das instituições de ensino superior, em decorrência da ausência ou insuficiência de programas, projetos e disciplinas que abordem informações sobre a educação das pessoas com deficiência na formação inicial dos professores.

Diante dessa realidade, é preciso que as instituições de ensino superior, existentes em nosso país, revejam seus currículos de modo a contemplar, na formação dos professores, uma filosofia que esteja centrada numa educação voltada para o atendimento à diversidade do alunado, incluindo neste contexto as pessoas com deficiência, de modo a respeitar as singularidades e necessidades educacionais de todo e qualquer aluno. É fundamental que as agências formadoras busquem, também, fomentar e implementar ações voltadas para formação continuada dos professores que já se encontram atuando nas escolas que contemplem sua capacitação frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Foi diante dessa problemática que na estruturação desta tese, se incluíram três capítulos iniciais, que abordam, respectivamente, a educação inclusiva no Brasil, a educação escolar das pessoas com deficiência física e o educando com paralisia cerebral, com vistas a proporcionar uma maior reflexão sobre a educação desse alunado diante da política educacional inclusiva vigente em nosso país, e a subsidiar respostas as nossas indagações iniciais que remetem à problemática em questão.

Antes de tecermos algumas considerações, tomando por base as referidas indagações, gostaríamos de situar alguns aspectos relacionados à metodologia adotada em nossa pesquisa e ao programa de intervenção instituído, uma vez que o desenvolvimento e o acompanhamento deste estudo nos possibilitam, diante dos caminhos trilhados, apontar alguns indicadores que possam servir de referência para futuras investigações que tenham como objeto de pesquisa a formação continuada de docentes nessa área, com vistas ao atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral.

A utilização do método da pesquisa-ação, em nosso estudo, possibilitou-nos perceber o quanto este foi importante para o processo de aprendizagem e reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo de intervenção, na busca pela solução de problemas enfrentados no cotidiano da escola diante da inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral. Adotar esse método, enquanto princípio norteador da pesquisa, foi considerar os sujeitos como membros ativos da investigação, onde cada um dos envolvidos contribuiu para a transformação dos problemas levantados. Diante desse princípio, mostramos aos professores, desde o início, a importância que cada um assumia no processo de intervenção, estimulando-os a situarem suas experiências e tipos de conhecimentos que julgavam necessários à sua formação, a fim de atuarem com esses educandos.

Para Candau (2003, p. 146),

é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Ancorados num processo de questionamentos, busca de respostas e reflexão, eles agiram, pois dar voz e vez aos professores é condição básica para que estes possam assumir de fato seus lugares de protagonistas na ação educativa. Assim, em lugar

de se preocupar somente com a explicação dos fenômenos sociais depois que eles acontecerem, a finalidade da pesquisa-ação é de favorecer aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social (OLIVEIRA, R. ; OLIVEIRA, M. , 1986, p. 27).

Portanto, as transformações suscitadas pela pesquisa-ação, a partir das interações entre o pesquisador e os pesquisados, foi um processo coletivo gerador de um movimento contínuo de discussão, ação – reflexão - ação, que possibilitou a construção do conhecimento a partir da socialização de pensamentos, posicionamentos e experiências travadas no cotidiano escolar. A criação dessas situações foi fundamental para se discutir a realidade da inclusão do aluno com paralisia cerebral no contexto da escola pesquisada.

Ressaltamos que muito temos ainda a aprender e explorar, como pesquisador, no uso desse método. Vivenciá-lo nesta investigação, na condição de observador e pesquisador desse processo, em parceria com outros sujeitos, na construção do conhecimento científico, foi uma experiência singular e desafiadora.

No que diz respeito ao programa de intervenção desenvolvido, sua elaboração centrada nos aspectos relacionais, pedagógicos e ambientais, interligados enquanto focos de discussão para o atendimento educacional do aluno com deficiência física, especificamente do aluno com paralisia cerebral, revelou-se, um caminho exequível que contribuiu para que os professores refletissem, de forma mais crítica, acerca das reais necessidades educacionais desses educandos em nosso meio. Em nossa opinião, não há como contextualizar a educação desses alunos sem considerar esses elementos em sua complexidade.

Pensar em inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular é pensar a deficiência na sociedade, é pensar sentimentos e emoções, relações interpessoais entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. É pensar nas atitudes de professores da escola regular, que até pouco tempo atrás, nunca tinham convivido com alunos com deficiência e, de

repente, começam a interagir com eles no ambiente comum de ensino. Foi pensando nessas questões que o eixo atitudinal propôs sua discussão maior.

Não podemos esquecer que vivemos numa sociedade preconceituosa e o nosso preconceito sobre a pessoa com deficiência é denunciado através de nossa maneira de pensar e agir frente a essas pessoas. Nesse sentido, é necessário que os professores tenham um espaço para dialogar e refletir sobre essa questão, tanto em sua formação inicial como na continuada, com vistas a educar o seu olhar, sua concepção e suas atitudes diante da deficiência. Pois, como afirma Mittler (2003, p. 184),

[...] os sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou qualquer reserva não deve ser considerada como racional ou simplesmente anulada. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

A análise e discussão de filmes com temas voltados para deficiência foi um recurso didático valioso em nossa intervenção que ensejou o aprofundamento da discussão, o mesmo se diz da leitura de textos que abordaram a deficiência de forma realista, atualizada e historicamente contextualizada. Este parece ser um trabalho a ser priorizado no projeto político-pedagógico da escola, com vistas a conscientizar a comunidade escolar.

Dentro dessa discussão sobre a questão relacional envolvendo a pessoa com deficiência, é importante ressaltar que alguns professores atuantes na escola<sup>76</sup>, mesmo diante dessa discussão, não conseguem trabalhar com esses alunos em função das dificuldades de se relacionar e de atuar com esses educandos. Não conseguir dar respostas às necessidades educacionais especiais desses alunos pode resultar num sofrimento interno intenso, que pode repercutir não só no processo pedagógico desse aluno, mas na própria saúde do professor. Pois, como afirma Vasques-Menezes e Gazzotti (1999, p. 374)

na consciência de suas limitações, este profissional percebe que as metas desejadas muitas vezes não podem ser cumpridas. A impossibilidade de

---

<sup>76</sup> Embora não sejam os 4 sujeitos da pesquisa-ação.

realização plena do educador, o retorno à realidade crua das dificuldades cotidianas o impele para a dor, no sentido de sofrimento interno, muitas vezes surdo, mas sempre corrosivo.

Um dos caminhos para superar essa situação seria a escola regular organizar redes de apoio<sup>77</sup> ou parcerias com instituições especializadas no atendimento educacional de alunos com deficiência para que estas possam prestar consultorias, por meio de profissionais com experiência na área, colaborando com esses professores, com vistas a dar o suporte que necessitam para atuar junto a esses alunos, assim como para contribuir com estudos de caso, envolvendo toda a comunidade escolar, inclusive a própria família, pois, como ficou evidenciado em nossas discussões, no corpo desta tese, as posturas da família ora podem interferir facilitando ora dificultando a inclusão escolar. Portanto, a família, enquanto segmento da comunidade escolar, se constitui num elemento chave na rede de apoio para o sucesso da inclusão desses educandos.

Em nossa pesquisa pudemos constatar a importância dessas redes de apoio, a partir da colaboração de diferentes profissionais (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga, neurologista e arquiteto) no programa de intervenção, sendo tal participação imprescindível para o compartilhamento de saberes, para os encaminhamentos e tomadas de decisões com vistas à resolução de alguns dos problemas levantados e, principalmente, para o desenvolvimento e crescimento dos professores no processo formativo.

Em função dessa experiência e dos resultados observados a partir do trabalho que foi desenvolvido junto a outros profissionais, sugerimos que o trabalho colaborativo possa ser estudado durante a formação de docentes, como estratégia para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, pois esse campo de estudos ainda é praticamente inexistente no Brasil (MENDES, 2006).

As discussões relacionadas ao eixo pedagógico buscaram priorizar as necessidades dos professores e alguns aspectos que foram julgados relevantes na literatura, naquele momento, como subsídios para a compreensão da educação do aluno com paralisia cerebral.

A seqüência de conhecimentos e discussões priorizadas nesse eixo possibilitou aos professores uma reflexão sobre o seu papel enquanto docente frente à diversidade, bem como

---

<sup>77</sup> Schaffner e Buswell (1999, p. 74), definem rede de apoio como sendo um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.

sobre aspectos históricos e relativos à atual política de educação inclusiva instituída em nosso país, à deficiência física e ao atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral.

Diante dessa reflexão, os professores se deram conta de que, para se efetivar essa política educacional, há a necessidade de um trabalho articulado entre diversos setores da sociedade e que o trabalho inclusivo no âmbito da escola, empreendido isoladamente, sem a contribuição de outros profissionais, dificilmente se concretizará. Também dinamizou o questionamento relativo à inclusão escolar que está sendo efetivada na nossa realidade, particularmente na própria escola. Começaram a despertar para encaminhamentos que são necessários com vistas a promover, de fato, uma verdadeira inclusão desse educando no âmbito do ensino comum.

Com essas discussões, a idéia anterior de que o lugar do aluno com deficiência é na escola especial, começa a ser vista com mais cautela, de modo que passam a refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nesse contexto e rever as suas concepções sobre este tipo de instituição escolar.

As atividades práticas e simulações de situações cotidianas, vividas por alunos com paralisia cerebral, durante o desenvolvimento desse eixo pedagógico, revelou-se altamente significativa para os professores e lhes possibilitou um novo olhar, uma outra postura, maior valorização e respeito das singularidades, estimulando-os na busca de alternativas para a solução dos problemas por eles enfrentados no dia-a-dia da escola.

Quanto ao último eixo de discussão do nosso programa de intervenção, sobre a *Acessibilidade física na escola*, este se apresentou também como um dos momentos importantes de reflexão entre os professores. Eles puderam sentir, na prática, o quanto as barreiras arquitetônicas existentes no ambiente da escola são geradoras de dificuldades e limitações para esses alunos. Essa reflexão foi de tal modo profunda e benéfica, que os levou a uma reivindicação insistente, junto à direção da instituição, a adequação do espaço escolar, visando o acesso e a garantia do direito de ir e vir desses alunos, nos diferentes ambientes da escola, como um primeiro passo para sua inclusão.

A respeito do local em que foi desenvolvido o programa de intervenção, a escola lócus da pesquisa, esta se apresentou como um espaço, familiar e cotidiano, cujos problemas integram o cenário da realidade vivencial dos próprios protagonistas. Este aspecto, evidenciou-se altamente significativo, concreto, real, inerente a uma pedagogia situada, pois, caso contrário, conforme aponta Fusari (1998 apud Leite, 2003), incorrer-se-ia no erro de se estabelecer projetos ou treinamentos com base numa realidade fantasiosa, ilusionista, que, provavelmente, serão de pouca utilidade para os professores, porque se tenderia a “oferecer

cursos práticos, passar ‘pacotes’ de novas teorias e metodologias, distanciados do saber da experiência dos professores” (LIBÂNEO, 2001, p. 88) e do contexto em que se situa a problemática em questão. Portanto, nos parece que a formação continuada no próprio ambiente dos professores possibilitou-lhes oportunidade para buscarem, em sua realidade, os encaminhamentos necessários para superar os problemas e desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

O tempo de docência, num contexto de formação continuada, é outro fator muito importante a ser considerado, pois nem sempre as expectativas e motivações são as mesmas para todos os professores, como constatamos em nosso grupo. Para Candau (2003), este aspecto pode encontrar respaldo nos estudos sobre os ciclos de vida profissional, que mostram que há demandas específicas para cada fase desse ciclo. A autora chama a atenção para esse aspecto alertando que não se pode tratar do mesmo modo o professor em início de carreira profissional e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, porque “os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade” (CANDAU, 2003, p. 143).

Levando-se em consideração o não aprofundamento deste aspecto em nossa pesquisa, sugerimos, também, como futuro objeto de estudo, as implicações que os ciclos de vida profissional podem trazer para aceitação e para o atendimento pedagógico dos alunos com deficiências no ensino comum, não apenas do ponto de vista do professor, mas das influências que essas implicações podem provocar no âmbito da comunidade escolar.

Outro fator que nos chamou atenção, durante o processo formativo empreendido na escola, foi o fato de uma professora, no decorrer do processo, ter deixado de participar das discussões sob alegação de ter que trabalhar aos sábados para aumentar a sua renda, pois naquele momento, seu salário não estava sendo suficiente para cobrir suas despesas. Isto nos leva a refletir que é preciso garantir aos professores condições de trabalho satisfatórias, incluindo um salário digno, para que os mesmos possam investir na sua formação continuada e em outras áreas consideradas vitais para qualquer profissional. Este é um aspecto que nos parece importante de ser lembrado, diante da interferência que pode assumir na formação continuada dos professores.

Quanto às nossas indagações iniciais, os resultados obtidos em nossa pesquisa revelam que a intervenção em serviço, através de uma proposta sistematizada em que se discutam conteúdos específicos relacionados à educação do aluno com paralisia cerebral e problemas enfrentados pelos professores na sua educação na escola regular, parece ser uma modalidade de formação útil à medida que pode promover mudanças nas concepções e nas práticas

pedagógicas dos professores. Os resultados, de nossa pesquisa, não deixam dúvidas de que os professores conseguiram aprofundar estudos específicos e avançar no entendimento acerca da educação do aluno com paralisia cerebral. Os 4 professores analisados apresentam, hoje, um maior conhecimento do que quando iniciaram o programa de intervenção. Estes professores conseguiram ultrapassar o conhecimento do senso comum, relacionado à paralisia cerebral a partir da apreensão de conhecimentos científicos que os levaram a uma visão mais ampla da pessoa com essa condição e da educação necessária à mesma.

Em relação ao aspecto educacional, os professores conseguem identificar quais as necessidades desses alunos para que lhes sejam garantidos o acesso ao currículo, tais como a comunicação alternativa, a construção e adaptação de recursos pedagógicos e materiais escolares, adaptação de mobiliário escolar e adequação do espaço físico. Apontam, também, para estratégias favorecedoras do processo ensino-aprendizagem e de interações interpessoais do aluno com paralisia cerebral, dentre as quais destacam aquelas relacionadas à organização da sala, ao posicionamento do aluno, à arrumação das carteiras, à valorização e ao respeito do aluno pelo professor e do trabalho em grupo. Conseguem identificar diferentes recursos pedagógicos e materiais escolares, segundo as necessidades dos alunos com paralisia cerebral, assim como aspectos que devem ser considerados acerca do mobiliário escolar desses alunos, como por exemplos, as características que devem apresentar a mesa ou mesmo a cadeira. Outros conhecimentos apreendidos dizem respeito aos problemas com que podem se deparar em sala de aula durante o processo educacional desses alunos, demonstrando saber como agir com os mesmos, principalmente, quando da ocorrência de convulsões e posturas inadequadas.

Constatamos, também, mudanças de atitudes relacionadas ao aluno com paralisia cerebral, através de ações que resultaram: na participação deste aluno no recreio e em atividades desenvolvidas fora de sala de aula; numa melhor organização espacial das carteiras; no seu posicionamento mais próximo do professor; na transferência da turma para sala próxima ao banheiro; na discussão de filmes com os alunos em classe, pelos professores, e elaboração de projetos, em algumas disciplinas, visando desmistificar preconceitos relativos à deficiência e estimular a formação de valores, entre os discentes, como o respeito, a solidariedade e a cooperação.

Percebemos em síntese, entre outros resultados obtidos:

- um novo olhar, por parte dos professores, sobre a função que escolas especiais devem assumir no contexto da educação inclusiva;

- uma maior conscientização das dificuldades vivenciadas pelos alunos com paralisia cerebral, decorrentes de suas limitações motoras, no ambiente escolar, bem como de suas potencialidades;
- a constatação da possibilidade da adaptação e criação de recursos pedagógicos, a partir de materiais simples (exs: adaptação de lápis, de pincel, fixação de papel na carteira, entre outros) e de sua importância para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral;
- a percepção da importância do trabalho em equipe para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência física, na escola regular;
- a reconstrução de uma nova imagem de pessoas com paralisia cerebral, a partir de relatos de experiências positivas por parte dessas pessoas e de uma maior consciência sobre a importância da família no processo de inclusão desses alunos;
- um maior interesse e disponibilidade em produzir e socializar conhecimentos e experiências, a partir da intervenção empreendida e da sua atuação pedagógica empreendida com os alunos com paralisia cerebral, tendo como resultado sua participação em eventos, apresentando trabalhos e publicando essas experiências;
- a conscientização da importância de um ambiente escolar acessível ao aluno com paralisia cerebral, que resultou na adequação do espaço físico do banheiro da escola lócus da investigação.

A expressão desses resultados e a significância do estudo como um todo, frente ao processo formativo desenvolvido, evidenciam sua relevância, principalmente a partir da avaliação apontada pelos professores, como vista anteriormente.

Com este estudo foi possível percebermos a complexidade e a importância que assume a questão da formação continuada de professores, na perspectiva da inclusão escolar, principalmente diante de uma realidade como a de nossas instituições de ensino superior que, em sua maioria, ainda desconsideram em seus currículos esses conhecimentos voltados para a educação do aluno com deficiência física, especificamente daquele com paralisia cerebral, em sua formação inicial. Este problema se agrava ainda mais se considerarmos as desarticulações políticas das diferentes instâncias educacionais para se efetivar a capacitação em serviço dos professores. Diante disso, é preciso o compromisso político e a articulação por parte dessas instâncias da educação – Federal, Estadual e Municipal - que garantam a operacionalização dessa formação continuada, seguindo um planejamento sério, que tenha como principal meta a qualificação docente e, conseqüentemente, um ensino de qualidade para todos.

Esperamos que os aportes do presente estudo possam contribuir para o avanço do conhecimento nessa área, e despertem novas perspectivas de investigações.

## REFERÊNCIAS

ADAMUZ, Regina Célia. **A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum.** 2002. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais em aula:** um guia para formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / UNESCO, 1996.

AINSCOW, M., PORTER, G., WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / UNESCO, 1997.

ALMIRALL, C. B., SORO-CAMATS, E., BULTÓ, C. R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita:** princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

ALPINO, Ângela Maria Sireno. **O aluno com paralisia cerebral no ensino regular:** ator ou expectador do processo educacional. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ALVES, Nicéia Aparecida. **A alfabetização de alunos com paralisia cerebral.** 2005.108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sociedade e deficiência. **Integração**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8 - 10, abr./maio/jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **Pensar a diferença / deficiência.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules.** São Paulo: Robe, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Incluir para quê? **Temas sobre desenvolvimento**, v.7, n. 39, p.49-55, 1998.

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão de criança deficiente no ensino regular**: um estudo sobre a inclusão do aluno com paralisia cerebral. 2001. 117f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

ARANHA, M. S. F. Integração Social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**, n.2, p. 63-70. Ribeirão Preto, 1995.

\_\_\_\_\_. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: Unesp publicações, 2000.

ARANHA, M. S. F., LARANJEIRA, M. I. **Brasil século XX**: última década. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

ARAÚJO, R. C. T. **Significado de recursos adaptados utilizados em educação de deficientes físicos**. 1998. 90f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

ARAÚJO, R. C. T., MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001. p. 1-11.

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE. Oficina Ortopédica. Catálogo: órteses e próteses. São Paulo, [1990?].

\_\_\_\_\_. Vida é movimento: AACD 50 anos. São Paulo: IPSIS, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Rio de Janeiro, 1997. 56p.

\_\_\_\_\_. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. 97p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação , v.3).

BASIL, Cármen. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COOL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BAUMEL, Roseli C. Rocha., CASTRO, Adriano Monteiro de. Formação de Professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Integração**, Brasília, n.24, 2002.

BIANCHETTI, Lúcido. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, Cesar et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p. 307-321.

BLECK, E.E., NAGEL, D.A. **Physically handicapped children: a medical atlas for teachers**. 2. ed. Orlando: Grune & Stratton, 1982. p. 530.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com Paralisia Cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1990.

BRACCIALLI, L. M. P., MANZINI, E. J., VILARTA, R. Influência do mobiliário adaptado na performance do aluno com paralisia cerebral espástica: considerações sobre a literatura especializada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n.1, p.25-33, 2001.

BRAGA, Lúcia Willadino. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL **Material pedagógico: manual de utilização**. Rio de Janeiro: MEC/CENESP/APAE, 1980. v.2.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 20 abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ações, programas e projetos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 06 jun. 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Conhecendo o aluno com deficiência física**. [1998?]. Programa Um salto para o futuro produzido pela TV/Escola. 80 min. Color.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) >. Acesso em: 09 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 16 de julho de 1990. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793 de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, nº 246, p. 20767, 28 de dezembro de 1994 a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Brasília: CORDE, 1995.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 / 96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portadores de deficiências físicas: acessibilidade e utilização dos equipamentos escolares**. Brasília: MEC/ SEESP, 1997. 92p. il. (Cadernos Técnicos, 1).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. A concepção da deficiência. In: \_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1997, p. 9-24.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Dar mais sentido a aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do**

**Ensino Fundamental:** Necessidades Especiais em Sala de Aula. Brasília, MEC/SEESP, 1998. p. 195-201 (Série Atualidades Pedagógicas 2).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Referenciais para a formação de Professores**. Brasília, DF, MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, MEC, 2000 (Caderno 3 – Sensibilização e Convivência).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2000/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2000/L10098.htm) >. Acesso em: 09 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Mensagem de Veto nº 9. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p.39-40.

\_\_\_\_\_. **Adaptações Curriculares em Ação:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 3.824 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências , para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº 219, 11 nov. de 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução CNE/CBE nº 3/97, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, n. 197, 13 out 1997. Seção 1, p. 22987.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais/orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC / SEESP, 2004.

BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira:** Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 143p.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.2-25, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CANOTILHO, Marta Martins. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, p.15-26, 2002.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. Adaptações curriculares In: **Salto para o futuro: educação especial:** tendências atuais. Brasília: MEC / SEED, 1999 (Série de estudos – Educação à distância).

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASARIN, Sônia. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **A integração da pessoa com deficiência :** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, 1997. p. 215-219.

CEDIPOD. **Quando você encontrar uma pessoa deficiente.** <[http:// www.Mbonline.com.br/cedipod](http://www.Mbonline.com.br/cedipod)>. Acesso em: 15 de jun. de 2001.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de Recursos humanos em Educação Especial:** respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº. 1.793 de 27. 12. 1994. 2001. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima., MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da Medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do Município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, v.11, n.53, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. **O profissional de saúde e o fracasso escolar:** compassos e descompassos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

COMO você deve comportar-se diante de uma pessoa que ... Brasília: CORDE, 1992. Não paginado. il. Extraído do folheto "Handicaps" elaborado pelo Movimento de Mulheres Jovens.

DECLARAÇÃO de Ação de Dakar. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decddakar](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decddakar)>. Acesso em: 24 abr. 2006.

DIAS, T. R. S., OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.3, p. 93-100, 1995.

DUCRÔT, O. **Dire et ne pás dire.** Paris: Hermann/Seuil, 1997. p. 15.

DUNN, L. M. **Crianças excepcionais:** seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

ESCOLA para todos: como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência . 3.ed. Brasília: CORDE, 1997. 29p. il.

EXPANSÃO. Laboratório de tecnologia Terapêutica. **Catálogo 1995 / 1996.** São Paulo: [s.n], 1995.

FALVEY, M. A., GIVNER, C. C., KIMM, C. O que eu farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERNANDES, A. S., GUEDES, Z. C. F. Comunicação suplementar e alternativa: indicação para crianças portadoras de paralisia cerebral. **Revista Fono Atual**, n.10, p. 16-19, dez. 1999.

FERRARETTO, I., SOUZA, A. M. C. **Paralisia Cerebral: aspectos práticos**. São Paulo: Frôntis, 1998.

FERREIRA, J. R. **Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil**. Piracicaba: UNIMEP, v.1, n.1, p. 101-106, 1992.

FERREIRA, J. R. et al. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v.10, n.3, p. 249-259, 2002.

FERREIRA, M. C. C., FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. 2 .ed. São Paulo: Manole, 1980.

FLETCHER, Agnes. **Idéias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: 3 de dezembro**. Tradução: Romeu Kazumi Sasaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996. 31p.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. Brasília, 1991.

GERARDI, A. C. M. **Alunos com deficiência física na educação infantil: estudo das barreiras arquitetônicas na escola**. 2003. 53f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2003.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

\_\_\_\_\_. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta a diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz de Iguaçu. **Anais...** Brasília: MEC, 1998a. v.1, p. 62-67.

\_\_\_\_\_. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração.** Brasília, DF, v.20, n.8, p. 27-29, 1998b.

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques,** v.1, p. 16-23, 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

GODOI, Ana Maria de. Trabalho escolar com crianças portadoras de paralisia cerebral. In: FERRARETTO, I., SOUZA, A. M. C. **Paralisia cerebral: aspectos práticos.** São Paulo: Frôntis, 1998.

GODÓI, A. M., GALASSO, R., MIOSSO, S. M. P. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/ deficiência física.** Brasília: MEC / SEESP, 2004. 98p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Revista Integração,** Brasília, DF, n.4, p. 118-127, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 2003

GONZÁLEZ, Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 280p.

GORDILLO, J. Q. et al. **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.** Universidade de Extremadura, 1998. Tomo 1.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Ensino Superior: políticas, propostas e demandas. In: CONGRESSO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. 20., 2001, Fortaleza. **Anais...** Brasília: Federação das APAES, 2001. p. 247-272.

GREVE, J. M. D'Andréa, ARES, M. J. Reabilitação da lesão da medula espinhal. In: AMATUZZI, M. M. **Medicina de reabilitação aplicada a ortopedia e traumatologia**. São Paulo: Manole, 1999. p. 323-360.

GUSMAN, Sônia (Coord.). **Método de tratamento neuroevolutivo**. Tradução Eliane de Jorge. São Paulo, 1995. (Curso Bobath. 22).

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito**. São Paulo: Summus, 1998.

JANNUZI, G. **A luta pela educação de deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JIMÉNEZ, R. B. Educação Especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). **Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 9-82

KINOPLICH, J. **A coluna vertebral da criança e do adolescente**. São Paulo: Panamed, 1997.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

LACOUT, Arlette; VERGÈS, Pierrette; VERGÈS, Pierre. Um essaid' analyse de discours. In: **CONNEXIONS**, 12, Paris: EPI, 2001, p. 35-53.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAUAND, G. B. A. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo em classe especial. 2003. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LEMOS, Edison Ribeiro. **Educação de excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981. Tese (Livre docência) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1981.

LEVITT, S. **O tratamento da paralisia cerebral e do retardo motor**. São Paulo: Manole, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENZINI, M. V. O papel do fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. **Fisioterapia em movimento**, Paraná, v.4, n.2, p. 17-25, Out. 1991/ Mar. 1992.

LOURO, A. K. M. A formação de professores: um desafio a mais na integração de alunos com deficiência. **Revista Integração**, Brasília, DF, n.19, p. 35-37, 1997.

LÜDKE, Menga., ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986..

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MADER, Gabriela. **Estudo Sobre o Atendimento à Portadora de Deficiência no Nordeste do Brasil**. Brasília: MISEREOR/ Federação Nacional das APAEs, 1996.

\_\_\_\_\_. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997b. p. 119-127.

\_\_\_\_\_. A hora da virada. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v.1, n.1, p. 24-28, out. 2005.

MANZINI, E. J. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. **Didática**, São Paulo, n.25, p. 139-152, 1989.

\_\_\_\_\_. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. **Revista Mensagem da Apae**, Brasília, v.36, n.84, p.17 – 21, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino do deficiente físico no Brasil: pequeno resgate histórico do contexto sócio-educacional-econômico. **Revista da Faculdade de Educação de São Luís**, Jaboticabal, v.2, n.1, p. 14-19, 1999.

MANZINI, E. J., SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, p. 25-54, 1993.

MANZINI, E. J., SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2002. v.1. 54p.

MANZINI, E. J., DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas**: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física / recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC / SEESP, 2004. v. 1. 48p.

MARCHESI, A., MARTIN. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

MAROY, George. Construction de procedures en analyse du discours. **Philosophiques**, v.4, n. 2, octb. 1982. p. 237.

MARQUES, C. A. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.4, n. 2, p. 71-82, set. / fev. 1999/2000.

MARTIN, Miguel C., JÁUREGUI, Maria Victoria G., LÓPEZ, Maria Luisa Salvador. **Incapacidade motora**: orientações para adaptar a escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZILLO, I. B. C. V. **Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva**: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral. Rio

de Janeiro, 2003. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar**. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MELLO, M. I. T. **Concepções acerca da deficiência física: estudo realizado em uma comunidade escolar**. 1999. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física**. 2003. 171f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MENDES, E. G. Inclusão, por que não? In: CONGRESSO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. 20., 2001. Fortaleza. **Anais...** Brasília: Federação das APAES, 2001. p. 167-170.

\_\_\_\_\_. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MEU pé esquerdo. Direção Noel Pearson. Produção Jim Sheridan. Intérpretes: Daniel Day Lewis; Ray McNall; Brenda Freecker. [S.l.]: MGM Home Entertainment, c2002. 1 DVD (103 min.), color. Produzido pela Videolar.

MILARÉ, Denise; CALIPO, Sylvia Maria. **Um menino especial**. São Paulo: Scipione, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedro pé-de-valsas**. São Paulo: Scipione, 1998.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n.6, p. 1-26, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar, 2002.

MORAES, Ricardo (Coord.). **O papel do município em acessibilidade**. 3. ed. [Rio de Janeiro]: IBAM, 2001. 118p. Apostila do Curso: Município e acessibilidade: atualização do código de obras e edificações.

MOREIRA, A. A. M. **Arquitetura inclusiva: um estudo de escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MOVE.TO/DEFICIÊNCIA. **Quando você encontrar uma pessoa com deficiência**. <http://www.move.to/deficiencia>. Acesso em: 23 de jun. de 2001.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Revista integração**, Brasília, DF, v.20, n.8, p. 37-40, 1998.

MUÑOZ, Juan Luis Gil, BLASCO, Glória M. Gonzáles, SUAREZ, Maria J. Ruiz. Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). **Necessidades educativas especiais**. 2. ed. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 293-315.

NATAL. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e das Minorias. **Manual das leis que beneficiam às pessoas portadoras de deficiência**, 1992.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

OLIVEIRA, R. D., OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 17-33.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. **Vivência**, n.5, p.14-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para conceituação de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169. Cap.10.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. In: **DELTA**, v. 2, n. 1, 1986. p. 17.

PAIVA, C. M. B. **O ingresso de portadores de paralisia cerebral no ensino regular: percepção das mães**. 1997. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

PESSOTTI, Isaiás. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F., HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1990.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

PIRES, J., PIRES, G. N. da Luz. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. **Revista Integração**, Brasília, DF, v.20, n.8, p. 23-26, 1998.

PIRES, José. **Teoria e prática da Análise Proposicional do Discurso**. Seminários I e II. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. Textos inéditos.

PRADA, L.E.A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001. Disponível em: < <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/index.html> >. Acesso em: 07 dez. 2002.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

REY, Luís. **Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ROSA, C. C. de. Os limites da inclusão. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 8, n.32, p. 33-36, nov. 2004 / jan.2005.

ROSSI, L. S. P. A. **Os caminhos e descaminhos da educação da criança com paralisia cerebral: pais – crianças – professores**. 1999. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Universidade Sarah em Ciências da Reabilitação, Brasília, 1999.

SÁNCHEZ. P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.7-17, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATOW, S. H. **Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão**. 2. ed. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

SCHAFFNER, C. B., BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69 – 87.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Paralisia cerebral. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 3, n. 13, p. 4-24, 1993.

SHEPHERD, R. **Fisioterapia em pediatria**. 3. ed. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996.  
SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TABAQUIM, M. L. M. **Paralisia cerebral**: ensino de leitura e de escrita. Bauru: EDUSC, 1996.

TECNOLOGIA assistida: abordagem inovadora do terapeuta ocupacional. **O cofrito**, São Paulo, n.15, p. 18-23, jun. 2002.

TELES, M. L. S. **Iniciação à sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1993.

TELG, E. K. Posturas adequadas em paralisia cerebral. **Boletim Informativo da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral**, p.4, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TUDGE, Jonathan. Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOOL, Luís C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

VASQUES-MENEZES, I., GAZZOTTI, A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ZANOTTO, M. A. C. **A formação continua como possibilidade de aprimoramento da ação de problematizar:** análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial. 2002. 112f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

WERNER, D. **Guia de deficiências e reabilitação simplificada:** para crianças e jovens portadores de deficiência, famílias, comunidades, técnicos de reabilitação e agentes comunitários de saúde. Brasília: CORDE, 1994.

WOLF, B. et al. **Instructor's Edition For Human Exceptionality**, third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A****Ofício de solicitação para autorização do estudo**

Natal, 12 de agosto de 2003

Ilma Sr<sup>a</sup> Diretora

Eu Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed/UFRN, matrícula nº200381458, venho por meio deste solicitar sua autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a formação continuada dos professores para o atendimento educacional dos alunos com paralisia cerebral nesta escola, no período de outubro de 2003 a dezembro de 2004, com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins e do Prof. Dr. José Pires.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração, colocando-me a sua disposição para eventuais esclarecimentos.

---

Severina Marques Pereira  
Diretora Administrativa da Escola

**APÊNDICE B****Termo de consentimento dos pais para realização da pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_ portador  
(a) do RG nº \_\_\_\_\_ residente à rua  
\_\_\_\_\_ aut  
orizo a participação do meu filho \_\_\_\_\_,  
assim como a publicação de fotos, como também a exibição das mesmas em eventos científicos e acadêmicos a serem utilizadas na pesquisa voltada para a formação continuada dos professores para o atendimento educacional dos alunos com paralisia cerebral nesta escola que dará suporte a Tese de Doutorado do professor Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed/UFRN, matrícula nº 200381458, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins e Prof. Dr. José Pires.

Natal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe ou responsável

**APÊNDICE C****Termo de autorização dos professores**

Eu, \_\_\_\_\_ portador  
(a) do RG nº \_\_\_\_\_ residente à rua  
\_\_\_\_\_ aut

orizo minhas entrevistas, produções escritas ou qualquer outro tipo de registro de avaliação assim como a publicação de fotos, como também a exibição das mesmas em eventos científicos e acadêmicos a serem utilizadas na pesquisa voltada para a formação continuada dos professores para o atendimento educacional dos alunos com paralisia cerebral nesta escola que dará suporte a Tese de Doutorado do professor Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed/UFRN, matrícula nº 200381458, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins e Prof. Dr. José Pires.

Natal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor

**APÊNDICE D****Roteiro para entrevista com os professores**

## 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Endereço residencial: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

## 2. Dados Profissionais

## 2.1 Grau de instrução:

 Médio Superior. Curso de formação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_ Pós-graduação. Área: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

Durante sua formação acadêmica, obteve informações sobre educação de pessoas com deficiência?  Sim  Não. Caso afirmativo, quais informações?

\_\_\_\_\_

## 3. Atuação profissional

Local de trabalho  Escola pública  Escola privada

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Função que exerce: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Dias: \_\_\_\_\_ Horário de trabalho \_\_\_\_\_

Modalidade de ensino que atua: \_\_\_\_\_ Série (s) \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo que atua como professor: \_\_\_\_\_

Quais os eventos que você participou (seminários, congressos, encontros, simpósios, palestras, outros) nos últimos cinco anos? (favor notificar por ano).

---

---

Já teve alguma experiência anterior com alunos com deficiência em escola regular? \_\_\_\_\_

Caso afirmativo, qual o tipo de deficiência apresentado(a) pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Já tinha ensinado a alunos com paralisia cerebral em outras escolas? \_\_\_\_\_

Que temas sobre a educação do aluno com paralisia cerebral você gostaria que fosse ministrado durante o programa de intervenção? \_\_\_\_\_

---

#### 4. Conhecimentos acerca da educação do aluno com paralisia cerebral

O que sabe sobre paralisia cerebral?

Quais adaptações curriculares devem ser pensadas para favorecer um ensino de qualidade ao aluno com paralisia cerebral?

Que estratégias utiliza para potencializar o processo ensino-aprendizagem e as interações do aluno com paralisia cerebral em sala de aula ?

Que recursos pedagógicos, adaptações e materiais escolares podem ser utilizados para atender as necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral?

Quais aspectos devem ser levados em consideração pelo professor em relação ao mobiliário escolar a ser utilizado pelo aluno com paralisia cerebral?

Que problemas o professor deve estar atento ao aluno com paralisia cerebral em sala de aula?

E, quais os cuidados devem ser tomados em relação aos mesmos?

## APÊNDICE E

### Questionário aplicado junto aos professores após o Programa de intervenção

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

1. O que significou para você ter participado desse programa de intervenção?
2. Dentre os conhecimentos que foram abordados no curso, indique cinco deles que na sua opinião, julgue essenciais para o professor prestar atendimento educacional ao aluno com paralisia cerebral. Justifique suas razões.
3. Para você, quais foram os pontos fortes do programa de intervenção ?
4. Para você, quais foram os pontos fracos do programa de intervenção?
5. Se você tivesse o poder de decisão na escola, o que faria para oferecer as condições necessárias para um ensino de qualidade para o aluno com paralisia cerebral?
6. Quanto à metodologia aplicada, como você avalia o curso em termos de:

Conteúdos teóricos

Atividades realizadas:(simulações, oficinas, dinâmicas de grupo, mesa redonda, visita a instituição especial e discussões no grupo).

Carga horária

Material didático

Textos disponibilizados

Ministrante do curso

7. O que foi para você ter participado de eventos na área da educação inclusiva podendo apresentar trabalhos socializando as experiências pedagógicas vivenciadas na sua escola frente a inclusão de alunos com paralisia cerebral?

8. Que sugestões você daria em relação ao curso visando aprimorá-lo para ser socializado com outros professores?

9. Como você vê sua atuação diante do aluno com paralisia cerebral após ter participado deste curso?

10: Gostaria que você deixasse registrada uma mensagem que resumisse hoje o seu pensar frente à inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular.

## APÊNDICE F

### Descrição do Programa de intervenção com seus eixos de discussão, módulos, temas, finalidades e carga horária

<b>Eixo de discussão</b>	<b>Módulos</b>	<b>Temas</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Carga horária</b>
Atitudinal	I	Sociedade e deficiência	Propiciar aos professores informações que favoreçam uma discussão e reflexão com relação à questão da deficiência na sociedade	8h
Pedagógico	II	A bidirecionalidade do processo ensino e aprendizagem	Favorecer condições para que os professores aprofundem sua compreensão sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico, considerando a bidirecionalidade e a interdependência constituintes do processo de ensino e de aprendizagem	8h
	III	Educação especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física	Contribuir para uma maior compreensão a respeito do processo de atendimento educacional do aluno com deficiência física no contexto brasileiro.	17h
	IV	Deficiência física no contexto da escola regular.	Promover uma discussão sobre a deficiência física de modo que os professores possam identificar alunos com esse tipo de deficiência, e conhecer suas necessidades educacionais especiais.	8h
	V	O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral	Promover uma discussão sobre o aluno com paralisia cerebral no contexto educacional, de modo que os professores possam refletir para uma melhor compreensão e atuação pedagógica sobre as necessidades educacionais especiais apresentadas por esses educandos.	35h
Ambiental	VI	Acessibilidade física na escola	Analisar a questão da acessibilidade física como um dos primeiros passos para universalização do ensino	4h

## APÊNDICE G

### Cronograma dos encontros do Programa de intervenção realizados no ano de 2004

Data	Módulo ministrado
03 / 04	Módulo I – Sociedade e deficiência
17 / 04	Módulo I – Sociedade e deficiência
08 / 05	Módulo II – A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem
22 / 05	Módulo II – A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem
05 / 06	Módulo III - Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física
19 / 06	Módulo III - Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física
03 / 07	Módulo III - Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física
17 / 07	Módulo III - Educação Especial no Brasil: em foco o aluno com deficiência física
31 / 07	Módulo IV - Deficiência física no contexto da escola regular
14 / 08	Módulo IV - Deficiência física no contexto da escola regular
28 / 08	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
11 / 09	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
25 / 09	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
23 / 10	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
06 / 11	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
20 / 11	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
04 / 12	Módulo V - O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral
18 / 12	Módulo VI - Acessibilidade física na escola

## APÊNDICE H

### Material de Apoio utilizado como referencial no Programa de intervenção

Módulo	Material de Apoio
I	<p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. A concepção da deficiência. In: _____. <b>Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência mental.</b> Brasília: MEC/SEESP, 1997, p. 9-24.</p> <p>AMARAL, Lígia Assumpção. Sociedade e deficiência. <b>Integração</b>, Brasília, ano 4, n. 9, p. 8-10, abr./maio/jun. 1992.</p> <p>Vídeo: MEU pé esquerdo. Direção Noel Pearson. Produção Jim Sheridan. Intérpretes: Daniel Day Lewis; Ray McNall; Brenda Freecker. [S.l.]: MGM Home Entertainment, c2002. 1 DVD (103 min.), color. Produzido pela Videolar.</p>
II	<p>ARANHA, M. S. F; LARANJEIRA, M. I. <b>Brasil século XX - última década.</b> Brasília: MEC/SEESP, 1996.</p>
III	<p>MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. <b>Educação Especial no Brasil: da segregação a inclusão escolar.</b> Texto digitado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. Natal, 2002</p> <p>BRASIL. <b>Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.</b> Brasília: CORDE, 1994.</p>
IV	<p>BRASIL. <b>Adaptações Curriculares em Ação:</b> desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. Brasília: MEC/SEESP, 2002.</p> <p>_____. Ministério da Educação e Cultura. <b>Conhecendo o aluno com deficiência física.</b> [1998?]. Programa Um salto para o futuro produzido pela TV/Escola. 80 min. Color.</p>
V	<p>MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. <b>Paralisia cerebral: considerações gerais.</b> Texto digitado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. Natal, 2002</p> <p>BASIL, Carmem. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, César; MARHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Trad. Fátima Murad. <b>Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.</b> 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>MANZINI, Eduardo José. <b>Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral.</b> Revista Mensagem da Apae. Brasília, v.36, n.84. p.17 – 21, 1999.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. <b>Material Pedagógico:</b> manual de utilização. Rio de Janeiro: MEC / CENESP / FENAME / APAE de São Paulo, 1980, v.2, p. 410 – 445.</p> <p>MANZINI, E. J.; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. <b>Portal de ajudas técnicas para a educação:</b> equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2002. V.1. 54p.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Dar mais sentido a aprendizagem. In: _____. <b>Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Necessidades Especiais em Sala de Aula.</b> Brasília: MEC/SEESP, 1998, p. 195-201 (Série Atualidades Pedagógicas 2).</p> <p>COMO você deve comportar-se diante de uma pessoa que ... Brasília: CORDE, 1992. Não paginado. il. Extraído do folheto “Handicaps” elaborado pelo Movimento de Mulheres Jovens.</p>

	MARTIN, Miguel Cardona; JÁUREGUI, Maria Victoria Gallardo; LÓPEZ, Maria Luisa Salvador. <b>Incapacidade motora</b> : orientações para adaptar a escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
VI	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. <b>NBR 9050</b> : Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. 97p.  MARQUES, C. A. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. <b>Educação em Foco</b> , Juiz de Fora, v.4, n.2, p.71-82, set. / fev. 1999 / 2000.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**Resumo do trabalho apresentado por P4, publicado nos Anais do X Seminário de  
Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

**X SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA**

**A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

De 13 a 17 de setembro de 2004

---

**Título do GT:**

1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

**Título do Artigo:**

7 INCLUSÃO ESCOLAR: UM TRABALHO DE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA E A LINGUAGEM DO PRECONCEITO FRENTE À DEFICIÊNCIA

**Autores:**

Rousiêne da Silva Gonçalves  
Cooperativa Educacional do Rio Grande do Norte - COEDUC  
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
Departamento de fisioterapia  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

**Resumo:**

O presente estudo, na perspectiva da escola inclusiva, objetiva destacar algumas considerações sobre um projeto pedagógico que vem sendo desenvolvido numa disciplina de Língua Portuguesa, intitulado A História e a Linguagem do Preconceito Frente à Pessoa com Deficiência. Participam do estudo doze alunos (sendo três com necessidades educacionais especiais) da 7ª série do Ensino Fundamental de ambos os sexos com faixa etária de 12 a 27 anos de idade, de uma escola privada da cidade de Natal/RN, iniciado no 2º bimestre do ano corrente. A seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados foram elaboradas a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a formação do ser através de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, através de leituras e produções de textos, oficinas e vídeos para fomentar discussões que visam combater o preconceito frente à deficiência. Até o presente momento pudemos constatar que as atividades propostas têm levado os alunos a refletirem acerca do preconceito vivenciado na própria escola, particularmente, frente aos alunos com paralisia cerebral, o que tem contribuído para favorecer a formação de valores, especificamente, o respeito ao outro com diferença/deficiência. Acreditamos que o atual trabalho de formação e conscientização seja fundamental para otimizar a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar. No entanto, deve ser vista não como uma atividade isolada em um determinado momento, mas como uma ação contínua, que envolva todos os segmentos da comunidade escolar.

## **ANEXO B**

**Resumos dos trabalhos apresentados pelos professores participantes do programa de intervenção, publicados nos Anais do I Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

**Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

**Título do GT:**

1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Título do Artigo:**

9 APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE A ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

**Autores:**

GONÇALVES, Rousiêne da Silva. – [rousiene123@yahoo.com.br](mailto:rousiene123@yahoo.com.br) – COEDUC/RN  
MELO, Francisco Ricardo Lins V. de. – [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) – PPGEDd/UFRN

---

**Resumo:**

A escola, na perspectiva inclusiva, passa por um processo de reestruturação, contemplando as diferenças humanas, o que exige por parte de toda a comunidade escolar um rever das suas concepções acerca do aluno com deficiência, isso implica, necessariamente, na formação do professor, para que o mesmo possa conhecer e atender às necessidades de todos os alunos. Nesse sentido, o presente trabalho visa apresentar algumas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem em uma disciplina de Língua Portuguesa, a partir das discussões suscitadas em um curso de Capacitação para o atendimento pedagógico ao aluno com paralisia cerebral, realizado através de um projeto de pesquisa de doutorado vinculado a Linha de Práticas pedagógicas e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. O estudo objetiva destacar a importância que vem sendo essa capacitação para a prática docente na área de Língua Portuguesa. Adotamos uma abordagem descritiva a partir das discussões dos textos, das auto-reflexões e atuação em sala de aula. A descrição com base nessa vivência (experiência) tem como locus do estudo uma turma de 7ª série do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de Natal/RN no ano de 2004, onde estudam 12 alunos, sendo que dois deles apresentam paralisia cerebral. A disciplina utilizou-se de estratégias como utilização de filmes, textos, oficinas, pesquisas e vivências. Constatou-se que com o trabalho que vem sendo realizado houve uma mudança de postura nas relações entre alunos, entre alunos e professora e melhor compreensão a respeito das diferenças, contribuindo com a formação de valores e um novo olhar da educadora em relação a sua atuação pedagógica frente ao aluno com deficiência em sala de aula regular, particularmente, o que apresenta paralisia cerebral.

Palavras-chave: formação; reflexão; experiência.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do GT:**

**1** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### **Título do Artigo:**

**26** RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

#### **Autores:**

NUNES, Janaina Costa. - [romarizlml@hotmail.com](mailto:romarizlml@hotmail.com) - COEDUC/Natal/RN

DANTAS, Patrícia de Almeida. - [patriciamaor@ig.com.br](mailto:patriciamaor@ig.com.br) - COEDUC/Natal/RN

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

#### **Resumo:**

Para o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos com deficiência física no sistema regular de ensino, diante do contexto da inclusão escolar, é imprescindível, além de uma estrutura física adequada que permita a acessibilidade e autonomia a esses educandos, a aquisição de recursos pedagógicos que favoreçam o seu processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo, relatar a partir de um curso de capacitação para o atendimento do aluno com paralisia cerebral, que vem sendo desenvolvido em uma escola cooperativa da cidade do Natal/RN, desde março de 2004, como parte de um projeto de pesquisa de doutorado em Educação da UFRN, a experiência vivenciada através de uma oficina que teve como finalidade construir recursos pedagógicos que pudessem ser utilizados em sala de aula, a fim de mediar e facilitar o acesso ao currículo educacional desses educandos. Na realização desta oficina, foram utilizados diversos materiais disponibilizados pela comunidade escolar. Previamente à mesma, a equipe pedagógica, a partir de uma discussão com base num material elaborado pelo Ministério da Educação e na realidade dos alunos com deficiência física presentes na escola, particularmente dos alunos com paralisia cerebral, determinou que recursos pedagógicos deveriam ser construídos naquele momento para atender às necessidades educacionais dos mesmos. Grupos de professores e coordenadores pedagógicos foram formados para discutir e confeccionar os recursos. Com o emprego gradativo em sala dos recursos confeccionados, pudemos constatar, entre outros aspectos: a satisfação dos alunos com deficiência física em ver que eram capazes de manusear os recursos sozinhos; a importância do uso desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, enquanto materiais concretos que estimulam e atendem aos objetivos pedagógicos; a consciência de que é possível prestar um atendimento educacional aos alunos com deficiência física, com uso de adaptações e recursos de baixo poder aquisitivo elaborado pelo próprio professor. Essa oficina, voltada para a construção de recursos pedagógicos, nos possibilitou - enquanto professores - observarmos as contribuições significativas que podemos propiciar a todos os alunos em seu processo de aprendizagem, principalmente, aqueles com paralisia cerebral que estão sendo incluídos nas escolas regulares.

Palavras-chave: recursos pedagógicos; deficiência física; escola regular.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do GT:**

**2** FORMAÇÃO DOCENTE

#### **Título do Artigo:**

**15** VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA, COM VISTAS AO  
APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO INCLUSIVO NA COEDUC

#### **Autores:**

SOUZA, Edilson Paulo de. - [edilsonpaulo@bol.com.br](mailto:edilsonpaulo@bol.com.br) - COEDUC/RN

MELO, Francisco Ricardo L. Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

#### **Resumo:**

Ao assumirmos a gestão escolar da COEDUC, na cidade de Natal/RN, em julho de 2003, grande era o desafio de estar à frente de uma instituição considerada referência no oferecimento de uma educação escolar de qualidade, na perspectiva da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). No início, procuramos saber, em termos práticos, como a Escola desenvolvia seu trabalho em educação inclusiva: número de alunos com NEE, como se caracterizava cada NEE, como os professores lidavam com o desafio de oferecer-lhes as mesmas condições de aprendizagem, como faziam a avaliação, de quais recursos pedagógicos dispúnhamos. Não foram as mais animadoras as respostas que obtivemos. Na verdade, percebemos que havia uma diferença na abordagem do assunto: para a coordenação pedagógica, a Escola desenvolvia um importante trabalho caracterizado principalmente pelo acolhimento e envolvimento afetivo de todos (alunos, professores e funcionários). Por parte dos professores, no entanto, havia uma grande inquietação e angústia em querer fazer algo mais do que normalmente vinham desenvolvendo. Aquele desafio inicial foi, então, sendo super dimensionado à medida que começávamos a conhecer mais a complexa realidade na qual estávamos inseridos. Apesar de, em parte, a coordenação pedagógica estar com razão: havia acolhimento e envolvimento afetivo, por outro lado eram muitas e variáveis as demandas para um atendimento mais efetivo no sentido de garantir a socialização, a construção de saberes, a emancipação de todos os alunos. Como administrar essa complexa situação? Primeiro: sozinhos, não sairemos do lugar. Depois, não há como escamotear: temos que encarar nossas dificuldades de frente: buscar mais informação, compreender melhor as particularidades de cada aluno com NEE, procurar ajuda junto a instituições ou pessoas capacitadas. Para nossa sorte, e principalmente para a sorte dos alunos com NEE, no meio desse turbilhão de dúvidas e inquietações, a partir de um trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, através de um curso de capacitação docente, no ano de 2004, na área de educação inclusiva, com ênfase no atendimento pedagógico do aluno com paralisia cerebral, o qual faz parte de uma pesquisa, em nível de doutorado, por aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, passamos a discutir e refletir, ainda mais, sobre: nosso projeto pedagógico; a formação em serviço; o trabalho em equipe; as mudanças estruturais e atitudinais frente a inclusão dos alunos com deficiência; as parcerias institucionais para prover recursos e consultorias, entre outros aspectos. Atualmente, transcorridos alguns meses daquele momento inicial, não podemos afirmar que já superamos todas as nossas limitações, mas passamos a ter mais clareza e sobriedade diante dos desafios que permeiam nossa prática pedagógica, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação; equipe pedagógica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do GT:**

**3** EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### **Título do Artigo:**

**2** ADAPTANDO O MOBILIÁRIO ESCOLAR PARA UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLA REGULAR

#### **Autores:**

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

GALVÃO, Cláudia Regina Cabral. - [galvaoclaudia@yahoo.com.br](mailto:galvaoclaudia@yahoo.com.br) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção pela UFRN

PESSOA, Eliane Patrícia. - COEDUC/RN

---

#### **Resumo:**

No atual contexto da política educacional inclusiva em nosso país muitas são as mudanças e respostas que a escola precisa buscar para prover aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que estes possam ter um ensino de qualidade no ensino regular. Dentre esses alunos, destacam-se aqueles que apresentam deficiências físicas, os quais em função de suas condições motoras, necessitarão por parte da escola, de meios e recursos que possibilitem seu acesso curricular. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo destacar o trabalho desenvolvido em equipe (professores, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional) para adaptação do mobiliário escolar de um aluno com paralisia cerebral com vistas a potencializar seu processo de ensino e aprendizagem. O estudo de caráter descritivo se estruturou metodologicamente compreendendo 5 etapas, a saber: 1) Observação livre em sala de aula regular do mobiliário escolar utilizado por um aluno com paralisia cerebral durante suas atividades escolares, que apresentava seqüela de tetraplegia espástica, com 27 anos, sexo masculino, usuário de cadeira de rodas, no período de abril a maio de 2004, em uma escola privada da cidade do Natal/RN. 2) Registro fotográfico e aplicação de um questionário para avaliação da funcionalidade do aluno no mobiliário escolar e identificação das adaptações necessárias realizadas por fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. 3) Discussão junto ao aluno, familiares e professora acerca das adaptações necessárias 4) Elaboração do projeto da mesa adaptada, definição das medidas, envio para confecção por um marceneiro e 5) Análise do uso do mobiliário escolar adaptado em sala de aula. Constatou-se entre outros aspectos: melhora na postura do tronco, melhor alinhamento e simetria corporal, diminuição da anteriorização do tronco e membros superiores quando apoiados sobre a mesa, maior facilidade no alcance dos objetos escolares, melhor encaixe da cadeira de rodas na mesa e facilitação para leitura em função da possibilidade de inclinação do tampo da mesa. Além disso, observou-se que o uso do mobiliário escolar adaptado favoreceu a melhora da auto-estima do aluno, pelos benefícios constatados e pelo novo design do mobiliário escolar. Diante desse trabalho evidenciou-se a importância do uso do mobiliário escolar adaptado para o aluno com paralisia cerebral para seu acesso ao currículo e autonomia no âmbito educacional, bem como da presença na equipe escolar de profissionais da área da saúde contribuindo para uma efetiva inclusão do aluno com deficiência física no ensino regular.

Palavras-chave: mobiliário escolar; paralisia cerebral; inclusão escolar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do GT:**

**3** EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### **Título do Artigo:**

**3** BARREIRAS ATITUDINAIS FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: SUGESTÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA REGUAR PARA TRABALHAR A QUESTÃO DO PRECONCEITO

#### **Autores:**

ALMEIDA, Alberto Alexandre L. de. [albertoflor@hotmail.com](mailto:albertoflor@hotmail.com)  
CÂMARA, Ozenilda de Medeiros. - [ozenildamdeiros@yahoo.com.br](mailto:ozenildamdeiros@yahoo.com.br) - COEDUC/Natal/RN  
MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/RN

---

#### **Resumo:**

As atitudes sociais frente à pessoa com deficiência vêm, ao longo da evolução humana, passando por transformações conceituais que vem possibilitando um novo olhar e uma nova postura diante dessas pessoas. Evolução esta, que de acordo com o contexto social da época oscilou desde o extermínio até o atual paradigma da inclusão social. No entanto, apesar de toda essa evolução, as barreiras atitudinais ainda são reais em nossa sociedade, consistindo em um dos principais fatores dificultadores para a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo relatar algumas sugestões de como trabalhar a questão do preconceito frente à deficiência em sala de aula regular, levantadas por professores de uma escola cooperativa da cidade do Natal/RN, uma vez que vinham enfrentando entre alunos de uma turma de 7a. série do ensino fundamental, o problema da falta de respeito a alunos com seqüela de paralisia cerebral. Com base no problema detectado foi realizada no grupo uma discussão temática sobre sociedade e deficiência como parte de um dos módulos desenvolvidos em um curso de atualização para o atendimento pedagógico do aluno com paralisia cerebral nessa instituição, em maio de 2004. Após essa discussão, em que foi abordado: a concepção de deficiência; identificação das raízes históricas das atitudes sociais frente à pessoa com deficiência e seus fatores determinantes, os professores listaram uma série de sugestões que poderiam servir para dimensionar as ações dentro do próprio contexto pedagógico da escola, especificamente na referida turma, com vistas a trabalhar na perspectiva de promover uma reflexão acerca do preconceito frente às pessoas com deficiência. Dentre as sugestões levantadas pelos professores, estes destacaram: possibilidade dos alunos vivenciarem simulações e modo a perceberem as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, com intuito de despertar neles o espírito de solidariedade e cooperação; palestras proferidas por pessoas com deficiência onde pudessem ser demonstradas suas potencialidades; promoção de discussões através de filmes, textos e debates sobre diferentes aspectos relacionados à deficiência na comunidade escolar. Muitas dessas sugestões vêm sendo, progressivamente, concretizadas no âmbito da escola possibilitando entre os alunos da 7a. série um repensar das atitudes frente aos alunos com paralisia cerebral.

Palavras-chave: barreiras atitudinais; inclusão escolar; preconceito.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do GT:**

**5** ARTES, ESPORTE, LAZER E INCLUSÃO

#### **Título do Artigo:**

**3** ACESSIBILIDADE E BARREIRAS ARQUITETÔNICAS NA ESCOLA: RELATO DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA EM CADEIRA DE RODAS

#### **Autores:**

VIEIRA, Maria Conceição Lima - [mclvieira@hotmail.com](mailto:mclvieira@hotmail.com) - COEDUC/RN

DANTAS, Patrícia de Almeida - [patriciamaor@ig.com.br](mailto:patriciamaor@ig.com.br) - COEDUC/RN

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

#### **Resumo:**

É unânime nos estudos desenvolvidos no Brasil acerca da educação inclusiva, a dificuldade para se efetivar este novo paradigma em função, ainda, da presença de diferentes entraves em nossa sociedade. Dentre estes, nos deteremos naqueles relacionados à questão da acessibilidade física nas escolas, traduzida pela presença marcante de barreiras arquitetônicas, que dificultam ou impedem o acesso ao currículo e à autonomia plena do aluno, principalmente daquele com deficiência física usuário de cadeira de rodas. Diante dessa realidade, o presente estudo tem como objetivo relatar as falas dos professores de uma escola cooperativa regular, da cidade do Natal / RN, após terem vivenciado algumas atividades práticas em cadeira de rodas dentro da própria instituição, as mesmas dificuldades e entraves enfrentados pelos alunos com paralisia cerebral. Como parte das atividades pertencentes a um curso de capacitação de docentes para o atendimento ao aluno com paralisia cerebral, esta simulação foi realizada em julho de 2004, da qual participaram dez professores, um aluno com paralisia cerebral e uma arquiteta, que foi convidada para participar da discussão posterior sobre as Normas Brasileiras de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (NBR 9050), com base em um diagnóstico anterior sobre as barreiras arquitetônicas existentes na escola. Durante a simulação, os professores, em duplas, foram orientados a listar as dificuldades encontradas e a propor soluções para as mesmas. Ao final, os professores foram convidados a descrever o relato da experiência e a socializar as percepções com o grupo. Os relatos de experiência dos professores mostraram a importância desse tipo de atividade como uma estratégia positiva que pode ser utilizada para conscientização das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, no caso, usuários de cadeira de rodas e, principalmente, do reconhecimento da necessidade da igualdade de oportunidades para que esse tipo de educando possa exercer sua cidadania plena, inclusive no âmbito educacional. Além disso, os professores apontaram, de forma clara e precisa, a maioria das barreiras arquitetônicas existentes na escola e possíveis soluções.

Palavras -chave: Acessibilidade; Barreiras arquitetônicas; relato de professores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

### **Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

#### **Título do Poster:**

**10** ATENDENDO À DIVERSIDADE: DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES NAS TURMAS DE 5ª A 8ª SÉRIE

#### **Autores:**

LIMA, Roseilma Santos de. - COEDUC/RN

MELO, Francisco Ricardo L. Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

#### **Resumo:**

Diante da necessidade do aluno se apropriar dos direitos e deveres na busca da construção da cidadania é necessário o desenvolvimento de habilidades que propiciem a sua inserção no âmbito da sociedade. Em virtude da fragmentação dos valores sociais e da perda de referenciais ético-morais, houve a necessidade de resgatar a formação cidadã do aluno. Nesse sentido desenvolvemos como projeto global, o tema "Cidadania, uma escola para a vida". A partir deste tema global, diferentes projetos foram desenvolvidos tendo como eixos temáticos: convívio escolar; ética; respeito; solidariedade, cidadania, meio ambiente, preconceito, entre outros. Tendo como principal objetivo o trabalho de orientação pedagógica ao trabalho coletivo integrado com todos os componentes curriculares, apesar de a participação individual ser fundamental, não podemos ficar limitados a isto. Uma coisa é o professor fazer algo inovador; isto, com certeza, tem seu valor. Mas quando a escola assume aquilo enquanto proposta coletiva, o significado é bem diferente em termos de processo de mudança, assim realizamos o nosso projeto sempre agindo com uma postura crítico-participativa, mediante um convívio harmônico, bem como o respeito às diferenças, analisando o processo de exclusão social que permeia a sociedade brasileira e adquirindo subsídios que possibilitem o exercício da cidadania. Esse trabalho foi realizado no primeiro semestre do ano de 2004, na Escola Cooperativa do Rio grande do Norte (COEDUC), como participação de toda equipe pedagógica, na turma da 7ª série onde existem alunos com necessidades especiais. A partir do desenvolvimento destes projetos, constatamos uma mudança em nossa prática escolar caracterizada, fundamentalmente, por uma maior atribuição de sentido e significado em nosso fazer pedagógico, com vistas ao atendimento de todos os alunos independente de sua condição.

Palavras-chave: projeto pedagógico; orientação pedagógica; coordenação pedagógica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

**Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

**Título do Poster:**

**15** ATENDENDO À DIVERSIDADE: DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES NAS TURMAS DE 5ª A 8ª SÉRIE

**Autores:**

GONÇALVES, Rousiêne da S. - [rousienne123@yahoo.com.br](mailto:rousienne123@yahoo.com.br) - COEDUC/RN  
MELO, Francisco Ricardo L. Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

**Resumo:**

Durante muito tempo, os alunos com deficiência foram vistos como pessoas incapazes de aprender e de interagir significativamente no meio social e esse fato se relaciona com a falta de conhecimento da sociedade sobre a deficiência, principal fator responsável pelo preconceito e pela estereotipia. Sendo a escola um ambiente socializador se faz necessário repensar a escola à luz da diversidade, ou seja, favorecer que a escola seja um espaço aberto para todos e que a inclusão seja entendida como viver com as diferenças para a construção de valores e respeito mútuo. O presente estudo objetiva apresentar algumas considerações sobre um trabalho de intervenção pedagógica realizado na disciplina de Língua Portuguesa, intitulado, A História e a Linguagem do Preconceito Frente à Pessoa com Deficiência, desenvolvido de março a setembro do ano de 2004. Participaram do estudo um grupo de 12 alunos, sendo dois com necessidades educacionais especiais, de uma turma de 7ª série do Ensino fundamental, de ambos os sexos, com faixa etária de 12 a 27 anos de idade de uma escola privada da cidade de Natal/RN. Foram utilizados textos, vídeos, oficinas e vivências. Pudemos constatar que as atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos pudessem refletir sobre as peculiaridades que se destacam no grupo, seja pela aparência física, seja pelas diversas aptidões, contribuindo para a formação de valores, particularmente, o respeito ao outro diferente. Concluímos destacando que o uso dessas estratégias pode favorecer a diminuição do preconceito e a otimização do processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular.

Palavras-chave: socialização; respeito; diversidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

**Tema Central: Inclusão: desafios e perspectivas**

8 a 10 de dezembro de 2004

---

**Título do Poster:**

**31** RELATO HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA COEDUC: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

**Autores:**

PESSOA, Eliane Patrícia. - [patypes@ibest.com.br](mailto:patypes@ibest.com.br) - COEDUC/RN

SILVA, Francisco Livanildo da. - [livanildo.silva@ig.com.br](mailto:livanildo.silva@ig.com.br) - COEDUC/RN

MELO, Francisco Ricardo L. Vieira de. - [ricardolins@ufrnet.br](mailto:ricardolins@ufrnet.br) - PPGEd/UFRN

---

**Resumo:**

Apresenta um histórico de uma experiência pioneira de educação inclusiva em uma escola cooperativa (COEDUC), da rede regular de ensino na cidade do Natal / RN, que vem sendo realizada desde 1996. O relato tem como objetivo mostrar o trabalho no âmbito da inclusão escolar que vem sendo desenvolvido com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nessa instituição de ensino. Utilizou-se para compor o trabalho fontes documentais como registros fotográficos, recortes de jornais, textos acadêmicos elaborados pelos alunos, relatos de pais e de profissionais que atuaram ou atuam na equipe pedagógica da escola. Essa experiência ao longo dos oito anos vem possibilitando: um repensar constante da proposta pedagógica da escola de modo a torná-la de fato uma escola para todos, uma maior conscientização do corpo docente acerca do processo em curso, com vistas à melhoria no atendimento pedagógico dos alunos com NEE, levando os professores a buscar capacitação em diferentes contextos (formação em serviço, pós-graduação em nível stricto sensu, participação em ciclos de palestras e eventos) e a socializar suas experiências pedagógicas no sentido de aprimorar a prática docente e a divulgar o trabalho que vem sendo realizado em prol da construção de uma escola de qualidade que atenda a todos os alunos independente de suas características físicas, sociais, culturais, religiosas, etc.

Palavras-chave: inclusão; experiência; histórico.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)