

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**JOSYVANDA BASILIO RUSSO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
FÍSICA: REFLEXÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES NA  
ESCOLA PÚBLICA**

São Paulo

2011

JOSYVANDA BASILIO RUSSO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
FÍSICA: REFLEXÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES NA  
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Distúrbios do Desenvolvimento sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Regina Pereira Saeta.

São Paulo

2011

R969e Russo, Josyvanda Basilio.

Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência Física:  
reflexões e desafios dos professores na escola pública /  
Josyvanda Basilio Russo.

105 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) -  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

Bibliografia: f. 79-83

JOSYVANDA BASILIO RUSSO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
FÍSICA: REFLEXÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES NA  
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Distúrbios do Desenvolvimento sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Regina Pereira Saeta.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Pror<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Regina Pereira Saeta - Orientadora

Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta

Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Antônia de Mattos

Universidade de São Paulo

*À Jesus, meu Mestre.*

*“Senhor, agradeço-te por tudo o que tenho, tudo o que sou e o que está por vir.  
Peço-te somente luz interior em forma de sabedoria para minha mente, lucidez para  
os meus pensamentos, clareza para minha atenção, poder em minha concentração,  
amor em meu coração, harmonia em meus sentimentos, equilíbrio para minhas  
emoções e paz para o meu ser.*

*Que eu possa distribuir tudo isso ao meu redor, somado ao pouco que trago dentro  
de mim.*

*Agradeço-te Pai por tudo o que tenho e tudo o que sou.*

*Agradeço-te simplesmente por fazer parte da criação universal. Por ser criatura feita  
à tua imagem e semelhança.*

*Assim sendo Pai, onde estiver que eu leve a tua imagem. Com quem quer que me  
encontre seja sempre à tua semelhança.*

*Que em consequência disso minhas palavras sejam de estímulo e acalento,  
bálsamo e renovação.*

*Que meu olhar reflita tua luz dentro de mim.*

*Que meu sorriso brilhe a tua felicidade.*

*Minhas mãos construam as tuas obras, meus pés trilhem a tua estrada. E em meu  
corpo habite a Tua Divina Presença!”*

*“À minha avó materna, Maria Basilio (in memoriam), pela dedicação, compaixão e sabedoria espiritual.”*

*“À minha querida mãe, Evangelina Basilio, pelo exemplo de coragem, determinação e bondade. Por incentivar os meus sonhos e ter a certeza de alcançá-los.”*

*“Ao meu amado filho, João Carlos, pelo seu amor e por me apoiar sempre, compreendendo a minha ausência durante todos esses anos que me dediquei ao meu desenvolvimento profissional.”*

*“Ao meu querido marido, Mario Russo, pelo carinho, por estar sempre ao meu lado e pela colaboração nos momentos em que precisei de sua ajuda para a conclusão deste trabalho.”*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela oportunidade de estar finalizando mais uma etapa em minha vida e por colocar em meu caminho pessoas tão especiais como as que encontrei nessa jornada.

Especial agradecimento, à minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Regina Pereira Saeta, por ter me acolhido com tanto carinho e me conduzido com sabedoria em cada etapa da pesquisa. Por ter me incentivado nos momentos mais difíceis dessa construção, estabelecendo em cada encontro uma parceria que se concretizou em amizade, confiança, respeito e admiração. Obrigada, querida Bia, por tudo que me ensinou.

Ao Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta, pela sabedoria com que transmite o conhecimento; pela disponibilidade em compartilhar a minha proposta de pesquisa, ainda quando se constituía apenas de uma abstração; pela delicadeza com que me conduziu aos cuidados e à orientação de alguém tão especial quanto a Prof<sup>a</sup> Bia.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Antônia de Mattos por fazer parte de mais uma etapa da minha formação e pelas sugestões e contribuições científicas à pesquisa no meu exame de qualificação. Por ter me ensinado, ainda na graduação, a ampliar a percepção sobre o potencial existente na pessoa com deficiência, despertando o interesse pela continuidade na área da Educação Especial.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Blascovi de Assis, pelo olhar analítico, sugestões e importantes contribuições na ocasião da minha qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Biancha Angelucci pela oportunidade de compartilhar com o seu trabalho, pela competência e por ter me ensinado que a disciplina e a organização são características fundamentais na atuação do professor.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelas contribuições que propiciaram o meu crescimento profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao longo dessa pesquisa.

Às minhas amigas e irmãs de coração, Gisele, Vera e Elisete, pelos momentos em que passamos juntas, pesquisando e construindo novos saberes. Por compartilhar alegrias, ansiedades, tensões e principalmente pela força e parceria nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao Bruno Cesar Caetano, meu assistente na pesquisa de campo, pela pontualidade, disciplina e dedicação às transcrições das entrevistas.

Aos diretores, coordenadoras e professores participantes da pesquisa, pela atenção, pelo espaço de construção e pelas contribuições que possibilitaram alcançar o objetivo desse trabalho.

À Dr<sup>a</sup> Therezinha Rosane Chamlian, diretora técnica do Lar Escola São Francisco/Unifesp por ter autorizado a mudança na minha carga horária, possibilitando que eu realizasse a pesquisa.

À minha amiga, Stella Maris, diretora da Escola Especial do LESF/UNIFESP, pelo carinho, confiança, respeito e por acreditar no meu trabalho.

Às minhas amigas, Roberta Galasso, Edineide, Zilda, Miriam e Marcia Nardi, pelas alegrias, confidências e parceria nessa caminhada.

Às mães, pacientes e ex-alunos, por terem me ensinado que o amor transporta barreiras e nos aproxima do que há de mais belo no ser humano: “a sua essência divina”.

À todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para o meu trabalho.



*“Ver e Ouvir demandam implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Buscar uma sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando-o, harmonicamente ao nosso.”*

*(Madalena Freire)*

*“Reaprender a olhar - romper com visões cegas, esvaziadas de significados -, onde a busca de interpretar, dar significados ao que vemos, lemos da realidade é o principal desafio.”*

*(Madalena Freire)*

## RESUMO

O objetivo desse estudo consistiu em identificar as dificuldades que enfrentam os professores no cotidiano de sala de aula e como avaliam a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência física. O estudo foi realizado com vinte e sete professores de duas escolas da rede municipal de São Paulo. Para alcançar o objetivo proposto, o estudo foi desenvolvido numa perspectiva teórico-metodológica qualitativa com aporte quantitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. Os instrumentos utilizados foram um questionário com perguntas estruturadas e entrevista de grupo focal, possibilitando desenvolver tópicos que se constituíram em núcleos temáticos. Os dados tabulados e categorizados foram submetidos à análise do conteúdo. Conforme revelou a pesquisa, a formação em nível superior não é suficiente ao preparo do professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva, condição que vem ao encontro das dificuldades apresentadas pelos professores, em realizar ações que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência física, e que necessita de uma abordagem educacional diferenciada ou de recursos específicos para aprender, sendo esse um dos principais obstáculos à proposta de inclusão e um dos grandes desafios da educação inclusiva. Para que hajam mudanças nesse quadro, são necessárias novas ações de políticas públicas para formalizar parcerias entre a área da educação e da saúde, visando uma formação que lhes proporcione aprofundamento teórico e prático. Esse estudo atingiu os objetivos propostos e o seu conteúdo evidencia a complexidade e a abrangência do tema, sendo impossível esgotá-lo em suas dimensões, levantando indicadores que possibilitam a continuidade de pesquisas com propostas interdisciplinares de intervenção junto aos professores, a fim de desenvolver oportunidades de ensino e aprendizagem para todos.

**Palavras chave:** educação inclusiva; deficiência física; formação de professores.

## ABSTRACT

The aim of this study consisted of identifying the difficulties that teachers have faced in daily classroom and how they have evaluated their performance of teaching students with physical disabilities. The research was conducted with twenty-seven teachers from two schools in the São Paulo city. In order to achieve the proposed objective, this research was developed in a theoretical qualitative methodology, with quantitative outlines, through bibliographical literature, documentary analysis and interviews. A survey with structured questions and focus group interview were utilized as tools which enabling to develop topics that became themselves into thematic cores. The tabulated and classified data were subjected to content analysis. As revealed by the research, is not the college degree enough to prepare the teacher to deal with the perspective on inclusive education, that is why teachers have had difficulties in taking actions to help students with physical disabilities, which requires a differentiated education or specific resources, to learn. This is the main obstacle to the proposal of inclusion and one of the biggest challenges to the inclusive education. Therefore, in order to change this framework, new actions from public policies are required so that a partnership between public education and health services can be formed, aiming at a training that provides them a deeper theory and practice. This paper reached its proposed aims and its content demonstrates the complexity and breadth of the subject, so that it is impossible to exhaust it in its dimensions, identifying indicators that enable the continuity of the researches with teachers on interdisciplinary proposals to provide teaching and learning opportunities for all.

**Key words:** inclusive education; physical disabilities, training of teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Caracterização dos participantes .....	47
Quadro 2 - Representação do nº de participantes por idade e gênero .....	47
Figura 1 - Representação do nível de formação dos professores .....	48
Figura 2 - Representação da participação dos sujeitos em programas de formação .....	49
Figura 3 - Representação do tempo de experiência .....	49
Figura 4 - Representação dos participantes que têm aluno com DF .....	50
Quadro 3 - Área do currículo que os participantes consideram de maior importância para o desenvolvimento do aluno com deficiência .....	50
Figura 5 - Representação dos conhecimentos que favorecem a prática do professor .....	52
Quadro 4 - Representação das áreas de atuação dos professores participantes ...	56
Quadro 5 - ESCOLA A - Dificuldades no cotidiano de sala de aula .....	57
Quadro 6 - ESCOLA B - Dificuldades no cotidiano de sala de aula .....	60
Quadro 7 - ESCOLA A - Adaptações na proposta pedagógica .....	64
Quadro 8 - ESCOLA B - Adaptações na proposta pedagógica .....	65
Quadro 9 - ESCOLA A - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem .....	70
Quadro 10 - ESCOLA B - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
LESF	Lar Escola São Francisco
CR	Centro de Reabilitação
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PNEE - EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
SEESP	Secretaria de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PFEI	Programa de Formação em Educação Inclusiva
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
DF	Deficiência Física
SAAI	Salas de Apoio e acompanhamento à Inclusão
PAAI	Professor de Apoio e acompanhamento à Inclusão
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

## SUMÁRIO

<b>I - INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>II - SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA EM CONSTRUÇÃO</b> .....	19
<b>III - A DEFICIÊNCIA E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS</b> .....	26
3.1 Breve histórico da deficiência.....	26
3.2 Sobre o Conceito de Deficiência .....	28
3.3 Paralisia Cerebral.....	31
<b>IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	35
<b>V - MÉTODO</b> .....	41
5.1 Instrumentos utilizados para coleta de dados .....	42
5.2 Sujeitos da Pesquisa.....	43
5.3 Procedimentos metodológicos .....	43
<b>VI - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	46
6.1 Etapa nº 1 - Análise dos questionários:.....	47
6.1.1 Caracterização dos Participantes .....	47
6.1.2 Formação.....	47
6.1.3 Participação em Projetos ou Programas de Capacitação.....	48
6.1.4 Tempo de experiência como professores .....	49
6.1.5 Alunos com deficiência física em sala de aula.....	50
6.1.6 Conhecimentos que favorecem a prática do professor.....	51
6.2 Vivência Pedagógica.....	52
6.3 Etapa nº 2 - Entrevista de Grupo Focal.....	54
6.3.1 NÚCLEO TEMÁTICO - ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA .....	57
6.3.2 NÚCLEO TEMÁTICO - ADAPTAÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA ....	64
6.3.3 NÚCLEO TEMÁTICO - AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM .....	70
<b>VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>VIII - REFERÊNCIAS</b> .....	79
<b>APÊNDICES</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	87

## I - INTRODUÇÃO

A razão que me levou a pesquisar sobre este tema surgiu durante a minha trajetória profissional na área da Educação Especial, mediante indagações sobre mudanças que ocorreram nos últimos vinte anos na formação dos professores, visando prepará-los para a Educação Inclusiva.

No período em que estava cursando Pedagogia participei como voluntária em uma instituição que atendia deficientes intelectuais, e o envolvimento nesse trabalho norteou a minha opção em continuar como professora nessa área. Essa experiência me conduziu a buscar formação específica na área da Educação Especial, realizando na época a Habilitação no Ensino de Deficientes Mentais pela Universidade de São Paulo.

Após essa formação ingressei na APAE de São Paulo como professora especializada, atuando na Educação Infantil e posteriormente no Ensino Fundamental, experiência que favoreceu a minha formação profissional por meio da prática desenvolvida em sala de aula e dos cursos que participei no período em que estive na instituição.

Após cinco anos de experiência na área da deficiência mental, iniciei novas pesquisas bibliográficas buscando não só aprimorar os meus conhecimentos, mas, sobretudo, visando conhecer outras áreas de atuação que estivessem relacionadas à educação especial, tendo a oportunidade, em 1994, de colaborar como professora de sala de alfabetização de alunos com deficiência física na Escola Especial do Lar Escola São Francisco/CR - UNIFESP, atuando na função durante dez anos.

A partir dessa experiência me especializei em Psicopedagogia com o objetivo de compreender melhor o processo de aprendizagem, as dificuldades e os distúrbios que podem decorrer de alterações no desenvolvimento do indivíduo.

Em 2004, participei da elaboração de um projeto contemplando o atendimento psicopedagógico de crianças e adolescentes com deficiência física, com faixa etária e patologias distintas, visando a ampliação no quadro de terapias do Lar Escola São Francisco/CR - UNIFESP, assumindo neste período a coordenação do Setor de Psicopedagogia.

Essa prática me possibilitou avaliar o desempenho de alunos com deficiência física inseridos no ensino regular, identificando entre outros aspectos os que não estavam alfabetizados, alguns em decorrência do quadro neurológico, outros por



falta de estimulação escolar adequada, havendo a necessidade da intervenção psicopedagógica e da sistematização de conteúdos acadêmicos.

Após a constatação das diversas dificuldades no desempenho educacional dessas crianças, várias questões surgiram a respeito de como vem ocorrendo o processo de inclusão e quais mudanças ocorreram na prática docente a fim de viabilizar e adequar o ensino para atender a especificidade destes alunos.

Para delinear esse trabalho foram necessárias várias reflexões acerca das implicações que envolvem o processo de inclusão, desde os aspectos que permeiam as relações sociais em diferentes ambientes e circunstâncias, sobretudo no espaço escolar, por se caracterizar como um dos primeiros ambientes em que o indivíduo passa a conviver com as diferenças e desenvolver comportamentos que podem ou não favorecer o seu desempenho educacional.

O interesse por essa pesquisa surge da necessidade de dar continuidade a algumas ações que são desenvolvidas no contexto da área da saúde, em um Centro de Reabilitação com crianças e adolescentes que apresentam deficiência física (quadro neurológico e ortopédico) e que estão incluídas no ensino regular do município de São Paulo.

Essas crianças e adolescentes fazem tratamento com a equipe multidisciplinar da instituição e recebem intervenção psicopedagógica com o propósito de serem trabalhados aspectos pedagógicos que se encontram em defasagem, conforme queixa escolar e familiar.

A maioria desses alunos estão matriculados em escola regular, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em que a educação é direito de todos e que pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “*preferencialmente na rede regular de ensino*”, garantindo atendimento educacional especial às pessoas com deficiência, embora muitos ainda não estejam recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo por falta de recursos, resultando em alto índice de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, que desenvolvem comportamentos reativos e negativos frente à aprendizagem.

A avaliação e intervenção se tornam de fundamental importância para atender às necessidades desses alunos, além de favorecer o processo de ensino e

aprendizagem, se considerarmos a inclusão como condição necessária para a integração da pessoa no meio social, educacional e familiar.

Na prática, observamos uma distância muito grande entre o “*conhecer*” e o “*fazer*” dentro da sala de aula, pois diante dos resultados das avaliações e desempenho frente às atividades propostas, assim como queixas dos familiares e dos próprios professores, com solicitações sobre como desenvolver a proposta pedagógica com esses alunos, surge a seguinte questão: será que os professores estão preparados para atuarem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

Isso nos leva a refletir sobre os valores que permeiam a formação do professor e o quanto se coloca na condição de um “ser social e histórico” (FREIRE, 1998), que usa o seu conhecimento como meio de transformar conceitos pré-estabelecidos, e que aceita o desafio de lidar com a especificidade de cada deficiência.

Embora com características e necessidades diferentes, não podemos desconsiderar que dependendo do comprometimento físico, o indivíduo irá necessitar de recursos e adaptações que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Freire (1998, p. 49), “*uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender*”.

Sendo assim, o **objetivo** desta pesquisa foi identificar as dificuldades que enfrentam os professores no cotidiano de sala de aula e como avaliam a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência física.

Visando compreender esse processo, foram abordados alguns temas com o propósito de ampliar a visão sobre a saúde e a educação da pessoa com deficiência, buscando desta forma, melhor entendimento para análise e estudo do objetivo proposto.

O primeiro tema transcorre sobre os conceitos de saúde e educação, visando fazer um paralelo entre a definição de saúde proposta pela Organização Mundial de Saúde e a sua prevenção apresentada na Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde. Nesse mesmo capítulo, a definição de educação se apresenta como a relação entre *ensinar e aprender*, condição observada nos diferentes grupos

sociais sendo apoiada na descrição dos objetivos propostos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Fazendo um paralelo entre saúde e educação, apresento o trabalho desenvolvido em um centro de reabilitação com proposta de inclusão social e educacional, local onde germinou a semente deste projeto de pesquisa.

No segundo tema apresento um breve histórico sobre a deficiência, usando como aporte teórico autores como Amaral, 1995; Gomes e Peres, 2008; Gugel, 2007; Mazzotta, 1987, 1993, 2002, 2005; Zavareze, 2002 e 2005; em seguida detenho-me no conceito de deficiência, suas implicações e especificamente na paralisia cerebral.

O terceiro tema menciona alguns desdobramentos que ocorreram nas duas últimas décadas nas políticas públicas de formação dos profissionais da área da educação, e apresenta os desafios da formação na busca da efetivação de uma educação inclusiva.

Desta forma, esse estudo tem como pressuposto levantar indicadores que possibilitem a continuidade de pesquisas com propostas de intervenção junto aos professores, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (1994), sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, na qual descreve que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”, tornando-se imprescindível a Formação Continuada dos Professores como proposta para uma melhor qualidade de ensino a todos, alunos com necessidades educacionais ou não.

## II - SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA EM CONSTRUÇÃO

*“[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VIGOTSKY, 1989, p. 101).*

Para abordar o tema, investigamos as definições que permeiam os conceitos de saúde e educação, buscando através desse conhecimento, compreender a importância desta relação, enquanto meio de promover um enfoque diversificado acerca da formação do professor que se propõe a uma prática educacional inclusiva.

A Organização Mundial de Saúde define **saúde** como “o estado completo de bem-estar físico, mental e social”, ou seja, se pensarmos nesta condição como única, o indivíduo que apresenta algum quadro de deficiência estaria à margem dessa circunstância, pois, considerando os diversos quadros que acometem a deficiência, algum desses aspectos apresentará certamente um desvio. Do momento do nascimento às diversas fases do desenvolvimento, o indivíduo com deficiência, passa por diferentes grupos sociais e vivencia situações em que pode ser ou não “aceito”, conforme as opiniões e atitudes que estabelece com os seus pares. Essas experiências podem influenciar diretamente o comportamento do indivíduo, pois em determinadas situações, mesmo seguindo o padrão estabelecido pela norma, a sua condição ainda se apresenta como algo desviante e nem sempre ele será bem sucedido (Goffman, 2008).

Rossetti et al (2008) apresentam em seus estudos outra definição sobre promoção de saúde, como resultado da Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, ocorrida em Ottawa no Canadá em 1986:

Nome dado ao **processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde**, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor de saúde, e vai além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (Carta de Ottawa, 1986, p. 1 in ROSSETTI et al, 2008).

Embora essa condição não seja de responsabilidade exclusiva dos setores de saúde, conforme descrito na carta, considero como um dos objetivos a serem alcançados pelos serviços de saúde, principalmente os centros de reabilitação, quando se propõem através de suas ações alcançarem como meta “o desenvolvimento da capacidade intelectual, social, emocional e física” da pessoa com deficiência, aspectos que irão certamente proporcionar maior autonomia e independência ao indivíduo possibilitando melhor qualidade de vida e saúde.

Quanto à **educação**, podemos defini-la como a relação existente entre *ensinar e aprender*, condição essa observada nos distintos grupos que fazem parte da sociedade. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, ao grupo ou dos grupos à sociedade. Conforme define a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 1º, a educação abrange:

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Para Mazzotta (1987, p. 34) “a educação proporcionada pela escola tem um caráter intencional e sistemático”. Condições que considero fundamentais para que ocorra a aprendizagem e para que o indivíduo se desenvolva intelectualmente.

Conforme consta no Artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento aprovado pela Assembléia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006, um dos objetivos da educação é promover “o desenvolvimento máximo possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais”.

Em seqüência, no Artigo 25 do mesmo documento, fica garantido o acesso à saúde, incluindo nesse contexto a **reabilitação**, como um serviço necessário à pessoa com deficiência, bem como diagnóstico e intervenção precoces com o intuito de reduzir e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos.

Apresentando um paralelo entre saúde e educação, este estudo surgiu a partir do trabalho desenvolvido no Setor de Psicopedagogia de um Centro de

Reabilitação, onde são atendidas crianças e adolescentes, com deficiência física, inseridas ou não na escola regular.

Além desse atendimento, fazem tratamento com a equipe multidisciplinar da instituição e por motivos distintos não conseguem acompanhar o processo de escolarização, resultando em dificuldades na assimilação do código alfabético, na interação social, dificuldades no raciocínio, déficits cognitivos, etc.

As pessoas atendidas nesse setor, em sua maioria apresentam comprometimentos neurológicos e, portanto, já trazem em sua história de vida dificuldades em todo o processo de desenvolvimento, condição esta que de alguma forma compromete o desempenho do indivíduo nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e/ou pedagógicos.

Os atendimentos são realizados individualmente ou em grupo, de acordo com a necessidade cognitiva e emocional do paciente.

Visando atender a demanda específica de crianças com quadro neurológico grave, que em princípio foram encaminhadas com o propósito de serem estimuladas para a inserção na escola, mas que por apresentarem déficits significativos no desenvolvimento não se encontram aptas para este encaminhamento, foi criado no Setor de Psicopedagogia, o Grupo de Estimulação Sensório-motora, que atende crianças entre 1 e 7 anos, em equipe interdisciplinar (psicóloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional), com a participação de outros profissionais da instituição, entre eles, fonoaudióloga, fisioterapeuta, nutricionista, musicoterapeuta, fisiatra, assistente social e dentista, sob a coordenação de uma psicopedagoga.

A proposta do atendimento é em grupo, com duração de seis meses e tem como finalidade auxiliar a família na compreensão da problemática da deficiência física, especificamente a Paralisia Cerebral, bem como na estimulação de seus filhos.

As atividades sugeridas propõem a estimulação global da criança, visando o desenvolvimento de suas capacidades de acordo com a fase que se encontra e a possibilidade de que possam ser realizadas em situações do dia-a-dia em seu ambiente doméstico.

Segundo Le Boulch (1982), as etapas do desenvolvimento da criança têm uma base genética evidente, mas as potencialidades inatas só se desenvolvem na medida em que a criança encontra um meio favorável, com estímulos de natureza física e principalmente da presença humana carinhosa, criando condições

psicoafetivas indispensáveis ao desenvolvimento geral da criança a curto ou longo prazo.

A estimulação para crianças com paralisia cerebral, na faixa etária de 3 a 7 anos de idade, que demonstram potencial para frequentar a escola regular, ocorre por meio de atividades lúdicas e gráficas, visando desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo/emocional e psicomotores, com o propósito de prepará-las para a inclusão escolar.

Para atender a demanda dos alunos entre 7 e 15 anos, que se encontram inseridos no ensino fundamental, níveis I e II, em escola regular, e que apresentam dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem decorrente do quadro neurológico, a intervenção ocorre por meio de instrumentos que visam facilitar e desenvolver habilidades nos aspectos cognitivos, lingüísticos e do pensamento lógico, além de potencializar os recursos que o sujeito já adquiriu, no sentido de capacitá-lo para lidar com as suas dificuldades.

Em sua maioria, são crianças e adolescentes que apresentam grande dificuldade no processo de alfabetização e de operacionalização, havendo a necessidade de mediação por meio de jogos que possibilitem o interesse e o prazer em aprender ou atividades gráficas envolvendo conteúdos escolares durante o processo de intervenção.

A intervenção psicopedagógica nessa faixa etária envolve não apenas os pacientes, mas principalmente, pais e professores no sentido de orientá-los quanto a necessidade de uma rotina para os estudos, que contemple o hábito da leitura por meio do contato com diversos tipos de textos; auxílio verbal ou apoio motor para realizar as atividades gráficas; no caso de crianças que estão começando o processo de alfabetização e apresentam dificuldades em grafar os símbolos; adaptação das atividades e adequação dos materiais escolares, a fim de minimizar os fatores que interferem no desenvolvimento desse sujeito e que acabam levando-o ao fracasso escolar.

Segundo Melo e Ferreira (2009), a inclusão dessas crianças em classes regulares tem se mostrado um desafio à comunidade escolar, à família e aos serviços de saúde, principalmente se considerarmos as necessidades específicas em cada tipo de deficiência com relação às adaptações e o despreparo dos profissionais que vão lidar com essas crianças na escola.

Desta forma, investir na melhoria dos processos educacionais nos possibilita estabelecer uma parceria entre saúde e educação em benefício da pessoa com deficiência.

De acordo com Ramos e Alves (2008), espera-se que a escola, ao oferecer oportunidades para alunos com necessidades especiais, informe-se e oriente-se com profissionais especializados da Educação e da Saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados, para que o aluno encontre ali um ambiente adequado, que proporcione um maior e melhor aprendizado.

A inclusão escolar do aluno com necessidades especiais causa mudança na perspectiva educacional, exige novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem à luz de concepções e práticas mais evoluídas ... (Gomes, 2005 apud RAMOS; ALVES, 2008).

Para Amiralian (2005, p.59 e 61), as pessoas envolvidas com o processo de inclusão precisam entender melhor os procedimentos que essa proposta implica. Em sua opinião, o termo inclusão escolar requer uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele passe a pertencer à escola e faça parte integrante dela.

Ainda segundo a autora, a comunidade escolar precisa conhecer os tipos de deficiências (mental, visual, auditiva, física), suas limitações, incapacidades, desvantagens e, também, as possibilidades e capacidades dos alunos nessas condições. Considera que compreender as implicações das deficiências propiciará atitudes favoráveis para os indivíduos que apresentam alguma deficiência.

Conforme consta na Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Art. 6º determina que:

Para a **identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos** e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com **assessoramento técnico**, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a **cooperação dos serviços de Saúde**, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.



Portanto, considerando a posição dos autores e o que determina esta resolução, a Psicopedagogia, conforme definida pelo Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia, envolvida com o processo de aprendizagem humana, em seus padrões normais e patológicos, se caracteriza como um campo de atuação em educação e saúde, na busca de compreender os fatores que influenciam o processo, nos meios familiar, escolar e social.

Para Alarcão (2007, p. 12), “as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas”, condição essa que não temos observado no desempenho escolar dos alunos com deficiência, atendidos no centro de reabilitação. Sabemos ser essa uma questão a ser discutida e avaliada, pois a realidade se apresenta diversa se usarmos como referência a população envolvida neste estudo.

Considero importante como forma de estabelecer uma parceria efetiva entre os profissionais da área da saúde e da educação, bem como, promover e facilitar o processo de inclusão, que haja uma relação de proximidade entre professores, coordenadores e dirigentes das escolas nas quais esses alunos estão inseridos, visando contribuir com a formação do professor em relação à compreensão da deficiência, suas causas e formas de atuação frente ao processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (1998, p. 39), “*ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*”, ou seja, significa estar aberto para aceitar o outro na sua diversidade e enfrentar os desafios que esta postura pode desencadear; é “olhar” para a pessoa em toda sua complexidade; é respeitar a diferença, colocando-a em segundo plano para tornar presente o “ser”.

Para Morin (2000, p. 55), “*compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno*”, pois, às vezes criamos barreiras para nos defender daquilo que desconhecemos, desenvolvendo pré-conceitos sobre o que se apresenta diferente e com essa postura perdemos a oportunidade de aprender sobre a subjetividade que está presente na relação com o outro.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”(FREIRE, 1998, p. 26).

Compreendemos desta forma que, quando o professor está disposto a enfrentar os desafios que o ato de aprender exige, ele certamente despertará em seu aluno o interesse pelo conhecimento, contribuindo de alguma forma para a formação deste indivíduo no meio social e político, pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 29).

Para Mazzotta (1993, p. 40), “a realização deste sentido político do trabalho docente depende fundamentalmente das condições gerais para o seu desenvolvimento e da formação do professor”.

Dessa forma considero indispensável estabelecer parcerias entre as áreas da saúde e da educação, como prioridade para a efetivação da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, de forma a contribuir na orientação, avaliação e capacitação dos professores envolvidos nesse processo.

### III - A DEFICIÊNCIA E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

*A deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em “brancas nuvens”... pois ameaça, desorganiza, mobiliza e representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente e ao perfeito (AMARAL, 1995, p. 112).*

#### 3.1 Breve histórico da deficiência

Compreender os conceitos que permeiam a deficiência requer em princípio que se faça um percurso, ainda que breve, pelo cenário histórico da civilização, na busca de interpretar a razão pela qual, ainda hoje, a concepção que se tem de deficiência, principalmente no meio social, é de “inferioridade” ou de algo que está à margem do que se tem como norma.

Na Grécia antiga as crianças consideradas “disformes” ou doentes eram abandonadas à própria sorte até a morte, período em que valorizava-se a estética, a força e a perfeição do corpo, com o propósito de dedicarem-se à arte da guerra.

Quanto ao universo greco-romano, sabe-se que as pessoas desviantes/diferentes/deficientes tinham conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à sua “sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição (AMARAL, 1995, p. 43).

Segundo Gugel (2007) nesse período era permitido abandonar as crianças que nasciam com deformidades físicas em lugares sagrados ou no Rio Tibre, e quando não morriam por afogamento eram explorados por “esmoladores” ou em circos como forma de entretenimento.

No período romano surge o cristianismo com a idéia de criação e manifestação divina e os deficientes passaram a ser vistos como seres com alma e, portanto, merecedores de cuidados. O abandono é substituído pelo sentimento de misericórdia. “Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências”. (GUGEL, 2007).

Segundo Mazzotta (2005, p. 16) *“até o século XIII, as noções sobre deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base*

*científica para o desenvolvimento de noções realísticas*". Para o autor, o desconhecimento da deficiência acabava por favorecer a marginalização do sujeito.

Traçando essas poucas linhas percebemos que as marcas do que é desviante, inferior ou anormal se construíram nos contextos sociais e culturais desde aquela época, com a "idéia de que a condição de 'incapacitado', 'deficiente', 'inválido' é uma condição imutável" (MAZZOTTA, 2005, p. 16), levando a um distanciamento da sociedade em relação às necessidades da pessoa deficiente, principalmente em uma sociedade como a nossa, marcada pela desigualdade social.

Na medida em que tal distanciamento passa a ser significativo, face aos seus valores culturais e normas sociais, o indivíduo passa a ser discriminado como "diferente", "desviante", "anormal" ou mesmo "excepcional" (MAZZOTTA, 1993, p. 12).

Vivemos em uma sociedade onde as diferenças, embora evidentes, muitas vezes são veladas, seja em relação à classe social, aos interesses culturais, à educação de forma geral, não desconsiderando principalmente os interesses pessoais em relação à sexo, cor e raça, visando certamente seguir padrões ou normas previamente estabelecidas por determinados grupos, evitando assim, um comportamento desviante.

Fazer parte de um grupo e ser aceito com todas as características que o indivíduo pode ter, é um direito do ser humano.

É importante lembrar que as diferenças individuais tendem a se acentuar ou não em função das exigências naturais e sociais do meio, do grau de tolerância, compreensão ou aceitação das diferenças existentes entre seus membros. Diferenças individuais, portanto, guardam relação direta com diferenças sociais (MAZZOTTA, 1993, p. 12).

À partir do século XIX profissionais como Pinel, Ittard, Esquirol, Séguin, Morel, Down entre outros, começam a se interessar pela deficiência, com diferentes abordagens e atuações de âmbito educacional e médico, corroborando em uma diferente postura em relação à visão de deficiência como doença, passando a ser compreendida como um 'estado' ou 'condição' do sujeito (AMARAL, 1995).

Esse período é marcado pela ênfase aos aspectos orgânicos da deficiência.

Começam a surgir as instituições para o atendimento educacional dos "débeis" ou "deficientes mentais", como eram reconhecidos os sujeitos com

deficiência na época. Além dessas expressões, outras surgiram para caracterizar o tipo de atendimento oferecido à essas pessoas no decorrer da história como: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social e Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Segundo Mazzotta (2005), surgem no início deste período as primeiras classes especiais para retardados mentais, cegos e “crianças aleijadas”.

Terminologias foram sendo modificadas no decorrer do século ao se referir ao sujeito que apresentava algum tipo de deficiência, como exemplo: “pessoas portadoras de deficiências”, constituindo-se como um valor agregado a pessoa; “pessoas com necessidades especiais”, como se fosse uma condição para o seu desenvolvimento e atualmente sendo utilizado o termo “pessoa com deficiência”, contribuindo com a autonomia da pessoa na tomada de decisões e promovendo o aumento da responsabilidade no sentido de favorecer a inclusão (ZAVAREZE, 2009, p. 4).

No entanto, para Mazzotta (2005, p. 199), “a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado, contribuindo muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais”.

Ainda segundo o autor (2002, p. 29), “a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou a uniformidade”.

### 3.2 Sobre o Conceito de Deficiência

As variações ou diferenças consideradas prejudiciais, em relação ao modo como a pessoa interatua com seu ambiente, são identificadas como deficiências. Por outro lado, em um sentido mais restrito, **consideram-se deficiências os impedimentos visuais, auditivos, mentais e motores** (MAZZOTTA, 1993, p. 13).

Devido a complexidade do tema e imprecisão nos conceitos utilizados tanto em pesquisas quanto na prática, e principalmente “pela possibilidade do aparecimento de estigmas ao se atribuir categorias e designações”, foi publicado oficialmente em 1980 pela Organização Mundial de Saúde a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens - CIDID, com o objetivo de uniformizar conceitos e terminologias (MAZZOTTA, 2002, p. 18).

Embora o manual seja utilizado com maior freqüência na área da saúde, outras áreas das políticas sociais como a educação e o emprego, podem se beneficiar de suas orientações, pois têm como proposta a inclusão social, educacional e profissional da pessoa com deficiência.

Ampliar a sua utilização, e principalmente divulgar este documento no meio educacional, certamente promoverá reflexões e conseqüentemente mudanças na compreensão da deficiência e da pessoa com deficiência.

Conforme descreve Mazzotta (2002, p. 17), “o manual reitera necessidade e a importância de se pesquisar melhor as deficiências, suas causas e conseqüências, bem como os meios para reduzir suas repercussões sociais.

No manual constam três classificações distintas, cada qual relacionada com uma conseqüência da doença, conforme segue:

A **deficiência** representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica;

A **incapacidade** corresponde a qualquer redução ou falta de capacidade para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano;

A **desvantagem** (handicap) representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais. (Organização Mundial de Saúde, 1989 apud MAZZOTTA, 2002).

No entanto, visando encontrar uma melhor adequação na forma de abordar as conseqüências da doença e após várias revisões no manual de classificação, a Organização Mundial de Saúde - OMS publica em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF que vem agregar uma possibilidade de mudança no paradigma da saúde, deixando de ter como enfoque a causalidade das doenças passando a considerar o seu impacto na qualidade de vida das pessoas.

Devido a sua abrangência, a CIF pode ser utilizada por vários setores, entre eles: seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas, de legislação em geral e de alterações ambientais, além de ser aceita como uma das classificações sociais das Nações Unidas sendo mencionada e estando incorporada nas *Regras Uniformes para a Igualdade de*

*Oportunidades para Pessoas com Incapacidades*, constituindo-se como um instrumento apropriado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos bem como de legislação a nível nacional.

Importante ressaltar que este documento engloba todos os aspectos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar descrevendo-os em termos de *domínios de saúde* e *domínios relacionados com a saúde*.

Além disso, a CIF utiliza uma abordagem “biopsicossocial” visando manter uma coerência entre as diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social, diferentemente dos modelos médico e social propostos anteriormente, em que cada qual apresentava uma visão distinta em relação à doença e suas consequências.

Quanto a este aspecto, Amaral (1995) considera que a incapacidade pode ser temporária ou permanente, reversível ou irreversível, progressiva ou regressiva, podendo surgir como consequência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo a deficiências físicas, sensitivas ou outras.

Ainda segundo a autora, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as consequências culturais, sociais, econômicas e ambientais (AMARAL, 1995).

Para Gomes e Peres (2008), o processo de incapacidade abrange aspectos de origem educacional, familiar, social, psicológica e econômica. Para os autores, o tratamento reabilitacional possibilita uma melhora na evolução do quadro.

A compreensão dessas terminologias certamente possibilitará a definição e execução das políticas sociais de atendimento às pessoas com deficiência. “Sua contextualização na dinâmica da vida social é um imperativo da sociedade democrática e da cidadania” (MAZZOTTA, 2002, p. 23).

O alinhamento dessas idéias, com características e nuances próprias de cada período, foi com o propósito de apresentar as múltiplas facetas da deficiência, pois, embora a deficiência física tenha sido o fio condutor para o desenvolvimento desse trabalho, a sua construção com aporte nas pesquisas teóricas nos conduz a ampliar o “olhar” para além de qualquer categoria.

Para Mazzotta (1993) “nenhuma deficiência específica implica problemas tão específicos a ponto de justificar qualquer visão estática e uniforme sobre os seus portadores e sua consequente classificação em uma categoria”.

Desta forma, apresento a deficiência física conforme descrita no Artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, para em seguida me deter especificamente à Paralisia Cerebral como uma de suas características, por ser esta a população com a qual trabalho.

I - **deficiência física** - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, **paralisia cerebral**, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

### 3.3 Paralisia Cerebral

Paralisia Cerebral (PC) refere-se a um grupo de desordens motoras, não progressivas, que estão sujeitas a mudanças. Essa condição é resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do desenvolvimento (Hagberg, 1989 apud Souza, 1998).

As desordens ocorrem no desenvolvimento, movimento e postura, causando limitação na execução de tarefas, sendo atribuídas aos distúrbios, não progressivos, ocorridos durante o desenvolvimento do cérebro (Morris, 2007 apud Binha, Rocco e Silveira, 2010)

De acordo com Tabaquim e Ciasca (2001), a perda da integridade anatômica e funcional do SNC compromete a capacidade de aprendizagem do indivíduo, pois, além do comprometimento neurológico, distúrbios motores podem interferir no processo. Esses distúrbios são freqüentemente acompanhados de alterações da sensação, cognição, comunicação, percepção, comportamento e crises convulsivas (Torre, 2007, p. 9).

Além dos distúrbios citados, a PC pode vir acompanhada de outros comprometimentos que certamente levarão a atrasos no desenvolvimento, entre eles: oftalmológico, causando estrabismo e déficits visuais, havendo a necessidade de adaptações nos materiais de uso terapêutico e pedagógico, como por exemplo, contraste em cores, tamanhos, texturas e algumas vezes, alto relevo; otorrinolaringológico, com déficit auditivo, resultando em dificuldade no



processamento e discriminação de sons, fonemas, rimas e palavras, levando ao atraso no processo de alfabetização.

A incidência de PC é de 1,5 a 2,5 por mil nascidos vivos em países desenvolvidos (Morris, 2007 apud BINHA, ROCCO e SILVEIRA, 2010). Ainda segundo as autoras, estima-se que seja de até 7 mil nascidos vivos nos países em desenvolvimento e que, em crianças nascidas prematuramente (< 37 semanas de gestação) e com baixo peso (< 2.500 g), a prevalência de PC é de 20 a 30 vezes maior do que para crianças nascidas a termo com peso adequado.

Conforme define Rotta (2002), no período pré-natal os principais fatores etiológicos são infecções e parasitoses (lues, rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, HIV); intoxicações (drogas, álcool e tabaco); radiações (diagnósticas ou terapêuticas); traumatismos; fatores maternos (doenças crônicas, anemia grave, desnutrição, idade avançada).

Outros fatores podem ocorrer no período perinatal como: corionite associada com prematuridade; descolamento prévio da placenta; encefalopatia hipóxico-isquêmica (Piovesana, 1998).

Rotta (2002) considera que entre os fatores pós-natais estão os distúrbios metabólicos (hipoglicemia, hipocalcemia, hipomagnesemia); as infecções (meningites por germes gram-negativos, estreptococos e estafilococos); as encefalites pós-infecciosas e pós-vacinais; a hiperbilirrubinemia (por incompatibilidade sanguínea materno-fetal; os traumatismos cranioencefálicos; as intoxicações; os processos vasculares e a desnutrição.

O diagnóstico é clínico e baseia-se na história, na avaliação clínica e neurológica da criança. A classificação por tipo clínico visa especificar o tipo de alteração de movimento que a criança apresenta:

- **Espástica:** É o tipo mais comum de paralisia cerebral. Apresenta um aumento de tônus muscular, ou seja, os músculos são muito tensos, o que limita ou impossibilita o movimento. A movimentação é mais lenta e exige um grande esforço. Como a espasticidade predomina em alguns grupos musculares, o aparecimento de deformidades articulares nesse grupo é comum.
- **Extrapiramidal:** Quando a lesão ocorre em uma região do cérebro chamada núcleos da base. Os músculos possuem um grau de tensão variável,

resultando no aparecimento de movimentos involuntários. É o segundo tipo mais comum de paralisia cerebral e pode ser dividido em:

- ✓ **Atetóide:** Existe uma variação no grau de tensão dos músculos das extremidades do corpo, levando a uma realização de movimentos lentos e contínuos, que são muito difíceis de dosar e controlar. A pessoa tem grande dificuldade em realizar movimentos voluntários e manter a mesma postura por muito tempo.
  - ✓ **Coréico:** Os movimentos involuntários estão presentes nas raízes dos membros, levando à realização de movimentos rápidos e indesejáveis, que ocasionalmente impossibilitam os movimentos voluntários.
  - ✓ **Distônico:** Movimentos atetóides mantidos, com posturas fixas, que podem se modificar após algum tempo.
- **Atáxica:** A lesão ocorreu em uma região do cérebro chamada cerebelo, responsável, entre outras coisas, pelo equilíbrio. Os movimentos são incoordenados e bruscos, podendo haver a presença de tremores. Em geral, a pessoa com esse tipo de paralisia cerebral apresenta dificuldade em manter uma postura parada. É um tipo clínico raro na Paralisia Cerebral.

É importante esclarecer que é comum haver a combinação entre os tipos de paralisia cerebral apresentados, caracterizando o que alguns autores chamam de paralisia cerebral mista.

Dependendo da localização do corpo que foi afetada, os tipos apresentam subdivisões que podemos chamar de anatômicas:

- ✓ **Tetraparesia:** quando os quatro membros estão igualmente comprometidos.
- ✓ **Diparesia:** Quando os membros superiores apresentam melhor função do que os membros inferiores, ou seja, quando apresentam menor acometimento.
- ✓ **Hemiparesia:** Quando apenas um lado do corpo é comprometido, podendo ser o lado direito ou esquerdo.

A classificação por severidade do comprometimento motor (leve, moderado e severo ou grave), geralmente é usada em combinação com a classificação anatômica e clínica, por exemplo: hemiparesia espástica grave.

Discorrer sobre os conceitos apresentados acima teve como pressuposto ilustrar um dos quadros da deficiência física, especificamente a Paralisia Cerebral, bem como, os fatores que desencadeiam esta alteração e suas características clínicas, por ser este o diagnóstico da maior parte das crianças e adolescentes atendidas pelo Setor de Psicopedagogia do LESF.

#### IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“...o professor que se proponha a atuar efetivamente com uma perspectiva inclusiva, deve ser um pesquisador de sua própria prática, pois só assim ele poderá construir novos paradigmas de educação, desenvolvimento e aprendizagem (GLAT & OLIVEIRA, p. 16).”*

Em 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien (Tailândia) e em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), passa a ser instituído o sistema educacional inclusivo no Brasil, havendo a necessidade de mudanças na formação de professores visando a preparação apropriada, no sentido de atenderem às necessidades e condições de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Após esse período, ocorreram vários desdobramentos nas políticas públicas de formação dos profissionais da área da educação, com mudanças na constituição, reformulações nas Leis de Diretrizes e Bases, bem como, implementação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Quanto à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) estabelece mudanças em todos os níveis de educação, dedicando um capítulo à formação de professores, em que são apresentados os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, e as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores (PLETSCH, 2009).

Uma das diretrizes para a Educação Especial apresentada no Plano Nacional de Educação, aponta como condição para o atendimento dos educandos com necessidades especiais a formação de recursos humanos mediante a capacitação dos profissionais (professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar), desde os níveis de creche até o ensino superior, a fim de prepará-los para atender as necessidades e promover o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Encontramos definidos na LDB sob a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Art. 18, dois níveis de formação de professores para atuarem em Educação Especial.

No primeiro item do artigo, encontramos a definição para professores capacitados, como condição para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais:

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: perceber as necessidades dos alunos..., flexibilizar a ação pedagógica..., avaliar o processo educativo ... e atuar em equipe.

O segundo item, apresenta a definição de professor especialista na área da educação especial, com distinção entre os dois níveis de formação, ou seja, o professor especializado em educação especial, além de atender à especificidade do aluno, deverá ser um agente mobilizador no processo de inclusão, com maior autonomia para adaptar o currículo e apoiar os professores de classe comum, conforme descrito no mesmo artigo:

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, adequados 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.

Fazendo um paralelo, percebemos que a distinção entre os níveis de formação está no grau de complexidade na atuação do profissional da educação, em relação às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência, ao ensino e à assistência ao professor.

Para Glat e Nogueira (2002), um ensino de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, requer o envolvimento desses dois profissionais, seja para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais ou como apoio aos professores de classes inclusivas.

No sentido de estabelecer parcerias entre esses dois profissionais, professores da rede regular de ensino e professores especializados, pesquisas têm apontado a eficácia de dois modelos para a colaboração entre a “Educação Especial” (inclusiva) e a Educação Escolar: a Consultoria colaborativa e o Ensino colaborativo (MENDES, 2006, 2007; SILVA, 2010).

Segundo Mendes (2006 apud FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007), o primeiro modelo, consultoria colaborativa, está relacionado ao

apoio de profissionais especialistas na escola, favorecendo às adaptações e implementações necessárias no currículo escolar. No segundo modelo, ensino colaborativo, os professores de educação regular trabalham em parceria com os professores de educação especial, *“compartilhando objetivos, expectativas e frustrações”*.

Além disso, o ensino colaborativo requer que os professores tenham autonomia sobre o ensino e, para que se efetive essa parceria, é importante que haja um objetivo em comum. A colaboração envolve a participação de todos os elementos envolvidos no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (professores, pais, coordenação, diretoria e demais funcionários), *“compartilhando responsabilidades e os recursos”* (MENDES, 2007).

Desta forma, para que a inclusão educacional se efetive na rede regular de ensino, não basta apenas a permanência do aluno com necessidades educacionais em sala de aula, com os demais alunos, mas que haja principalmente *“a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades”* (GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 27)

Em 2007, foi publicado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE - EI), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo entre alguns dos aspectos citados para esta condição, a *“formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”* (PNE, 2007, p. 8).

Conforme descreve Mendes (2009), consta nesse documento que o professor, para atuar na educação especial, *“deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”* (BRASIL, 2007, p. 11).

Visando implementar a Política Nacional de Educação Especial, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implanta três programas de formação em recursos humanos, conforme descritos por Mendes (2009):

**Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEI - DD)**, que visa promover a formação continuada de gestores e

educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva (...) SEESP/MEC, 2009b apud MENDES, 2009).

**Programa de Formação em Educação Inclusiva (PFEI)**, tem como proposta oferecer cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE; na modalidade à distância, por meio de instituições públicas de educação superior.

**Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP**, programa com parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e a SEESP, com o objetivo de fomentar a formação e a pesquisa na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Há questionamentos quanto ao êxito da proposta por apresentar características emergenciais, carga horária mínima para alguns cursos e formação à distância, possibilitando apenas uma sensibilização inicial favorável a filosofia da inclusão escolar (MENDES, 2009).

Considerando as mudanças no processo de formação de professores em diferentes níveis, incluindo os programas implantados pela SEESP em 2003, encontramos ainda hoje profissionais da educação que se consideram despreparados para atuar no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, condição que corrobora com a necessidade de melhoria na formação de professores para a efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (PLETSCH, 2009).

Glat (1999), ao analisar os relatos espontâneos das entrevistadas, durante um estudo sobre o perfil do professor de alunos com necessidades educacionais especiais, conclui o quanto as professoras se sentem despreparadas para o exercício de sua função, como consequência do distanciamento do currículo em relação a prática pedagógica nos cursos de formação de professores, resultando na baixa capacitação para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que atenda a diversidade presente no universo escolar.

Ressalta ainda, a importância da capacitação de professores como condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma em que se perceba preparado para planejar, organizar e avaliar o seu corpo discente.

Segundo define Glat (1999, p. 79), *“uma formação adequada é aquela que possibilita ao professor refletir e construir sua prática pedagógica e, se tornar efetivamente, um agente de transformação social”*.

Concluímos dessa forma que há muito a ser investigado, discutido e colocado em prática. Sabemos que há um longo percurso a ser trilhado, principalmente se considerarmos como meta para a formação do professor que almeja uma educação de qualidade, os quatro pilares propostos pelo Relatório da Comissão Internacional para o século XXI, dirigido à UNESCO (DELORS, 1999, apud DE MASI, 2008).

**Aprender a conhecer** - que envolve o domínio do conhecimento para a descoberta, compreensão e apropriação do saber fazer Ciência;

**Aprender a fazer** - refere-se especificamente à formação profissional, orientando o acadêmico a pôr em prática seus conhecimentos, adaptando a educação às questões emanadas da sociedade atual;

**Aprender a viver junto** - diz respeito à ajuda que o profissional deve oferecer aos alunos no processo de aprendizagem, no intuito de fomentar a cooperação e, sobretudo, a busca de soluções para os problemas atuais;

**Aprender a ser** - fazendo parte das três aprendizagens anteriores, invoca o autoconhecimento visando a elaboração de pensamentos autônomos e críticos que permitam a formulação de juízos de valor, o que contribuirá para a formação de cidadãos e profissionais capazes de agir nas diferentes situações de vida.

Ou seja, para que a educação se constitua em um elemento norteador ao processo de formação do indivíduo é preciso que o professor tenha como meta esses quatro pilares, como base para a sua formação e atuação frente ao ato de ensinar, favorecendo o desenvolvimento do educando na diversidade.

“Formar um educador é, essencialmente, permitir-lhe aperfeiçoar-se, evoluir, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização de amanhã” (Mialaret apud MAZZOTTA, p.34, 1993)

Conforme sugere Pletsch (2009), o professor precisa ser formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Para Glat e Nogueira (2002), “*o professor, no contexto da educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas*”.

Ainda em relação à formação do professor, diversos estudos apontam para a necessidade de mudanças devido ao grande distanciamento entre o “dizer”,



relacionado com os conhecimentos adquiridos pelo professor durante a sua formação e a experiência obtida na prática cotidiana; e o “fazer”, que diz respeito à atitude de reflexão sobre a prática, espírito de pesquisa e comprometimento com a aprendizagem do aluno, sendo esse atualmente o grande desafio para os cursos de formação de professores,

O maior desafio, no entanto, é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar, de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (Nunes Sobrinho; Naujorks, 2001 apud PLETSCH, 2009).

No entanto, para que a inclusão se torne efetiva nos sistemas de ensino, e possibilite a convivência com a diversidade e a formação do indivíduo enquanto ser social e cultural, as transformações precisam ocorrer de forma espontânea a todos os envolvidos no processo, sejam alunos ou educadores de forma geral. Além disso, é de fundamental importância conhecer as concepções do professor em relação à representação social da deficiência e como ele se percebe atuando nesse processo. Com isso estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta da equiparação de oportunidades, além de preparar a sociedade para receber a pessoa deficiente (GLAT e NOGUEIRA, 2002).

## V - MÉTODO

Este estudo foi desenvolvido numa perspectiva teórico-metodológica qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com aporte quantitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.

Nesta pesquisa, procuramos entrar em contato com a realidade da escola inclusiva e com os agentes desta ação: professores, diretores e coordenadores, para investigar as dificuldades no contexto escolar e de sala de aula, por meio da interação com os participantes e seus discursos, com o intuito de compreender a relação do professor nesse contexto e quais medidas são necessárias para que se torne um agente transformador deste processo.

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo consideramos oportuno utilizar pesquisa de campo com predominância no enfoque qualitativo que, conforme descreve Minayo (2004), tem como pressuposto a abordagem sócio-histórica, que busca compreender o mundo dos significados das ações e relações humanas, em um universo social composto por crenças, valores e atitudes.

A abordagem sócio-histórica consiste na compreensão dos eventos ou ações que são investigados, havendo uma preocupação com a descrição e análise das relações estabelecidas no contexto em que a pesquisa é desenvolvida, buscando integrar o individual com o social. Sendo assim, a pesquisa de campo de caráter qualitativo, possibilita a aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, a partir da realidade presente (MINAYO, 2004).

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), na pesquisa qualitativa, os dados são descritivos e obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada. Procura-se enfatizar o processo e a maior preocupação é retratar a perspectiva dos participantes.

Na investigação qualitativa é necessário que haja abertura, flexibilidade, capacidade de observação e de interação entre o pesquisador e o grupo social envolvido (MINAYO, 2004).

Desta forma, por ser um espaço de convivência humana, a escola caracteriza-se como um lugar onde as ações educativas estão imbuídas de significados que são revelados em diferentes contextos (social, familiar, cultural, filosófico, educacional, etc.), conforme a prática desenvolvida pelo educador. Nesse ambiente, as experiências, saberes e práticas se complementam por meio da

diversidade de valores, opiniões e vivências, enriquecendo o universo social, conforme descrito anteriormente pela autora.

Este trabalho não pretende esgotar a discussão e as reflexões acerca das dificuldades dos professores no cotidiano de sala de aula, mas ser uma contribuição àqueles que acreditam na educação inclusiva e que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

### **5.1 Instrumentos utilizados para coleta de dados**

O instrumento utilizado na primeira etapa da pesquisa foi o questionário com questões estruturadas, para traçar o perfil dos professores e temáticas a serem desenvolvidas posteriormente.

O questionário, por ser uma técnica de entrevista estruturada, é utilizado para obter “resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Para Boni e Quaresma (2005), essa técnica apresenta algumas vantagens, como por exemplo, não há necessidade da presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados e garantindo maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, o que evita vieses potenciais do entrevistador.

Na segunda etapa foi utilizada a técnica de Grupo Focal, visando discutir temáticas que possibilitassem uma maior reflexão dos professores quanto a prática desenvolvida no cotidiano de sala de aula. A organização dos grupos ocorreu por meio de sorteio.

O *Grupo Focal* é uma técnica de entrevista semi-estruturada e sua principal característica é a interação entre o pesquisador e os participantes, favorecendo a obtenção dos dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. Por ser uma técnica de pesquisa qualitativa que favorece a identificação e o levantamento de opiniões e que revela as características do grupo em um tempo relativamente curto, possibilita maior aproximação, integração e envolvimento com os participantes, sendo possível conhecer suas percepções, expectativas, representações sociais e conceitos que se fazem presente no grupo (HASSEN, 2002).

A “*discussão de grupo*” acontece em uma ou mais sessões, em pequenos grupos de 6 a 12 participantes. Essa técnica exige a presença de um animador (pesquisador) e de um relator (assistente), sendo que o primeiro tem o papel de fazer intervenções durante as discussões, por meio da interação com o grupo e coordenação da discussão e o segundo auxilia no processo de registro e gravação da discussão promovida no grupo (MINAYO, 2003).

Com esse propósito e para melhorar a captação das discussões sobre os temas propostos, foi solicitada autorização aos participantes do Grupo Focal para uso de gravador pelo assistente durante as sessões.

Embora com características distintas, ambas as técnicas se complementam, possibilitando o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, que segundo Minayo (2004, p. 25), interagem de forma dinâmica, excluindo qualquer dicotomia. Ainda segundo a autora, esta é uma abordagem dialética, em que a “relação da quantidade” é analisada “como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, pois, busca encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo; a interioridade e a exterioridade como constitutivas do fenômeno.”

## **5.2 Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa contou com a colaboração de 52 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, de 30 escolas regulares da Rede Municipal e Estadual de São Paulo, que têm como proposta a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A participação desses professores ocorreu mediante o levantamento de 70 pacientes, crianças e adolescentes, com deficiência física atendidos no Setor de Psicopedagogia do LESF que frequentam estas escolas.

É importante ressaltar que tanto nas escolas de educação infantil quanto nas de ensino fundamental I e II, os alunos têm contato com dois ou mais professores, havendo a necessidade de contemplar todos que atendiam os mesmos alunos.

## **5.3 Procedimentos metodológicos**

Seguindo os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana

Mackenzie, o Projeto da Dissertação com os modelos das Cartas de Informação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição e ao Sujeito de Pesquisa.

Após o recebimento da Carta de Aprovação do Comitê de Ética, foi realizado o levantamento das escolas freqüentadas por crianças e adolescentes que recebem atendimento psicopedagógico no Centro de Reabilitação do Lar Escola São Francisco, totalizando 66 unidades de ensino. Desse total foram selecionadas 30 escolas do município de São Paulo, sendo excluídas as escolas de outros municípios do estado de São Paulo, bem como, creches, escolas e classes especiais desta mesma população.

Estabelecido contato com os gestores (coordenadores e diretores) das escolas selecionadas e mediante o consentimento das visitas, foram apresentados os objetivos da pesquisa e entregues aos coordenadores os questionários e as Cartas de Informação e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição e aos Sujeitos da Pesquisa, que se disponibilizaram a entregar aos professores, com exceção de duas escolas em que os questionários foram entregues diretamente aos sujeitos de pesquisa.

Após a análise dos questionários, levantamento do perfil dos professores e temas que se destacaram como indicativos de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, foram enviados convite aos professores pelo endereço eletrônico, visando a participação em uma vivência pedagógica, para apresentação e discussão de conceitos referentes à deficiência física.

Foram oferecidos dois locais para os encontros em dias e horários variados, fora do espaço escolar.

Os questionários foram respondidos e entregues, porém, não houve disponibilidade por parte dos professores para o deslocamento de suas unidades escolares.

Desta forma, optou-se por dar continuidade à proposta utilizando como critério de seleção as duas escolas em que foram entregues os questionários, totalizando 27 professores. A pesquisadora entrou em contato com as coordenadoras, que se colocaram à disposição para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, nos horários determinados para a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

O cronograma com as datas foi sugerido pelas coordenadoras, para contemplar os dias e horários reservados à formação continuada dos professores, de forma que não coincidissem com o período de avaliação e planejamento escolar.

O encontro com os professores para a vivência pedagógica aconteceu na Sala de Reuniões dos Professores, no horário de JEIF, que ocorre em ambas as escolas das 12h00 às 13h20, durante três dias da semana, caracterizando-se como um horário de formação continuada. Para essa atividade, foram utilizados dois dias da semana em cada escola, perfazendo um total de 2 horas e 40 minutos em cada escola.

Após os encontros para orientação de conceitos sobre a deficiência física, foram sorteados 6 professores em cada escola para participarem do Grupo Focal (GF).

Para viabilizar a leitura dos dados, as escolas serão denominadas de Escola A e Escola B para uma melhor compreensão dos resultados que serão apresentados no capítulo seguinte.

## VI - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram efetuados contatos por telefone com os gestores (coordenadores e diretores) das 30 escolas selecionadas, que solicitaram uma breve apresentação do estudo proposto. Após a apresentação da pesquisa, 03 gestores foram resistentes quanto a proposta e em 06 escolas os contatos foram estabelecidos com secretários ou assistentes de direção, sem disponibilidade de horário por parte do gestor responsável, para que a pesquisadora apresentasse os objetivos da pesquisa ou posterior contato, havendo desta forma uma perda na amostra de escolas.

Alguns coordenadores apresentaram as seguintes justificativas para a não adesão à pesquisa:

*“No momento estamos atendendo dois pesquisadores o que torna difícil agendar uma data”.*

*“Consultei o grupo de professores e eles não aceitaram, porém, posso tentar novamente para ver se não mudam de idéia”.* Neste caso foi realizado mais um contato, porém sem retorno.

Das 21 escolas restantes, houve o consentimento para 12 visitas, o que corresponde a 40% das escolas selecionadas, favorecendo a entrega dos questionários e das Cartas de Informação e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição e aos Sujeitos da Pesquisa.

Das visitas agendadas, foi possível estabelecer contato direto com os professores em apenas 02 escolas às quais se encontravam em horário de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), favorecendo a apresentação da proposta de pesquisa ao grupo de professores e a entrega de 11 questionários na Escola A e 16 na Escola B, somando 27 questionários.

Nas escolas onde não foi possível contato com os professores, foram entregues 86 questionários em envelopes selados aos coordenadores, que se disponibilizaram em distribuí-los aos seus professores e enviá-los por correio. No total, foram entregues 113 questionários, distribuídos nas 12 unidades escolares. Desse total, 52 questionários foram respondidos, o que representa um percentual de 46% de professores que se dispuseram a participar da pesquisa e responder o questionário.

## 6.1 Etapa nº 1 - Análise dos questionários:

Os dados coletados no questionário foram traduzidos em percentuais e apresentados em quadros e gráficos, a fim de melhorar a compreensão dos resultados e facilitar a visualização e interpretação.

### 6.1.1 Caracterização dos Participantes

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Sexo	Idade	Formação	Tempo de Experiência (formação/atuação)
Masculino (10)	20 a 40 anos (24)	Graduação (38)	Mais de 10 anos (36)
Feminino (42)	40 a mais de 50 anos (28)	Especialização (13)	Menos de 10 anos (16)

Dos 52 questionários respondidos, no que se refere ao gênero dos sujeitos da pesquisa, 20% são do sexo masculino e 80% do sexo feminino, sendo 46% dos participantes com faixa etária entre 20 e 40 anos e 54% dos participantes com faixa etária de 40 a mais de 50 anos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 - Representação do nº de participantes por idade e gênero

Idades	Masculino	Feminino	Total
20 a 30 anos	2	5	7
30 a 40 anos	3	14	17
40 a 50 anos	3	17	20
Mais de 50 anos	2	6	8
Total	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>52</b>

Na faixa etária de 20 a 30 anos participaram 07 sujeitos sendo 02 do gênero masculino e 05 do gênero feminino; de 30 a 40 anos participaram 17 sujeitos, sendo 03 do gênero masculino e 14 do gênero feminino; de 40 a 50 anos participaram 20 sujeitos sendo 03 do gênero masculino e 17 do gênero feminino, e com mais de 50 anos participaram 08 sujeitos, sendo 02 do gênero masculino e 06 do gênero feminino.

### 6.1.2 Formação

No que se refere a formação dos participantes, 38 possuem graduação nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Matemática e Educação



Artística e 13 possuem especialização nas respectivas áreas: 05 em Psicopedagogia, 01 em Análises Clínicas e Educação Ambiental, 01 em Administração e Supervisão Escolar, 01 em Geografia, 02 em Educação Infantil, 01 em Didática, 01 em Lingüística e Literatura e 01 em Educação Especial, totalizando em 73% com formação em nível de graduação e 25% com especialização, considerando a não participação de um dos sujeitos que não respondeu esta questão.

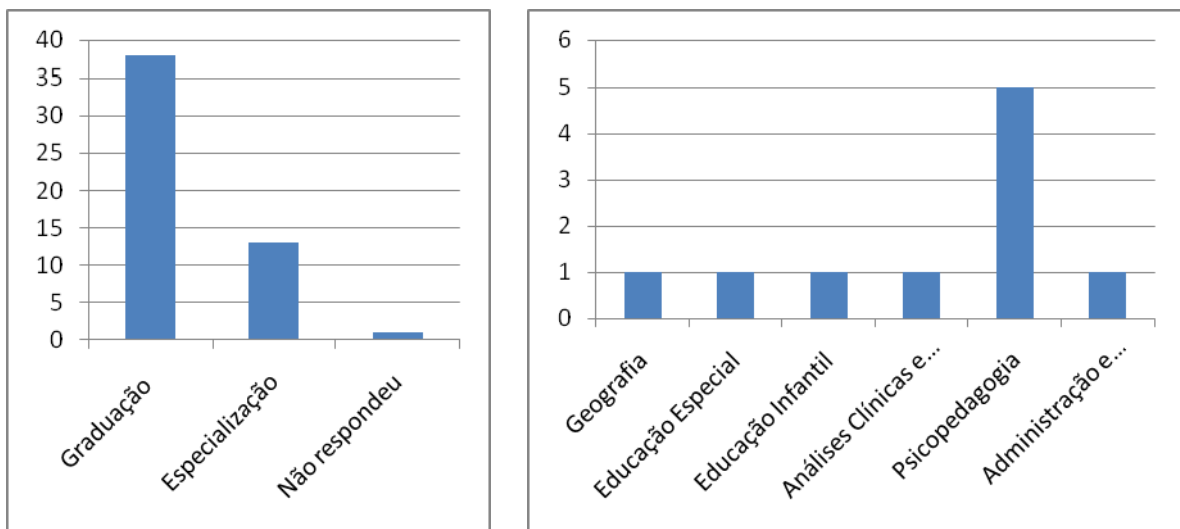
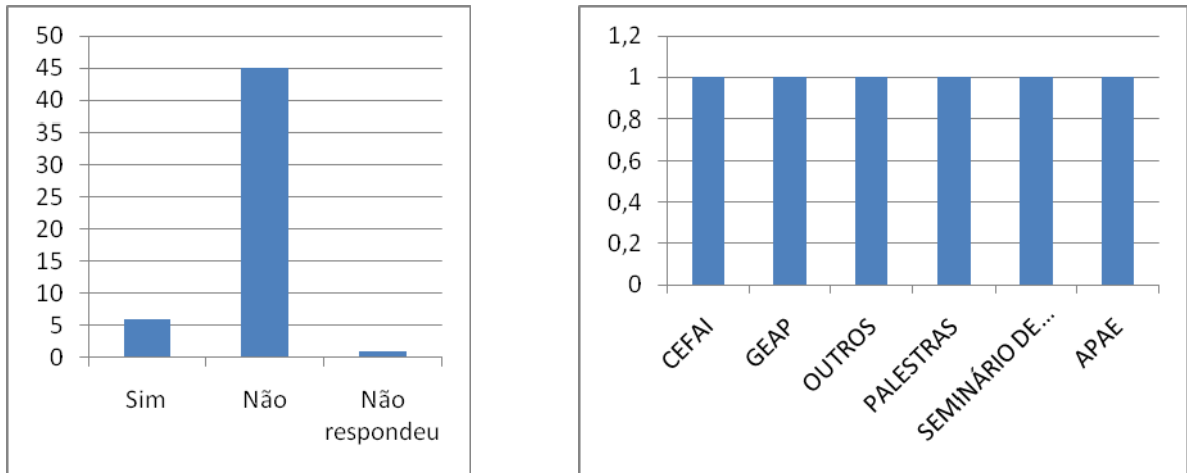


Figura 1 - Representação do nível de formação dos professores participantes

### 6.1.3 Participação em Projetos ou Programas de Capacitação

Nesta questão, foi perguntado aos participantes se haviam ou não participado de algum programa ou projeto de formação, desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial ou pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl. Dos 52 sujeitos da pesquisa, 45 responderam que não participaram; 06 responderam que participaram de encontros com enfoque na inclusão, sendo citados os seguintes programas: CEFAl (01); GEAP (01); Seminário de Inclusão (01); Associação de Pais e amigos do Excepcional - APAE (01); Palestras (01); outros (01) e 01 participante não respondeu à questão, conforme representação no gráfico:



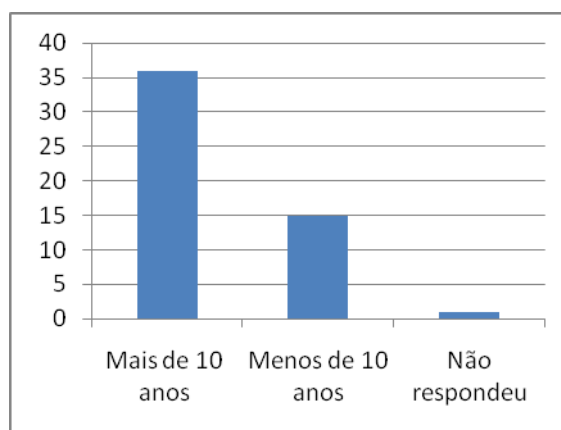
**Figura 2 - Representação da Participação dos professores em programas de formação**

Observamos que, 87% dos professores informaram não ter participado de programas de formação numa proposta inclusiva, apenas 10% informaram ter participado em programas oferecidos por diferentes núcleos de formação e 3% dos participantes não responderam essa questão.

A conclusão desse levantamento corrobora com outros estudos sobre o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

#### **6.1.4 Tempo de experiência como professores**

Quanto ao tempo de experiência, no que se refere à formação e atuação como professores, nota-se que a maioria dos participantes (70%) tem mais de 10 anos na área de experiência no magistério. Resultado que corrobora com a faixa etária dos participantes, sendo a maioria entre 30 e 50 anos.



**Figura 3 - Representação do tempo de experiência**

### 6.1.5 Alunos com deficiência física em sala de aula

Dos participantes, 77% têm ou já tiveram aluno com deficiência física em sala de aula e os outros 23% participaram voluntariamente devido ao interesse pelos temas que envolvem a inclusão.

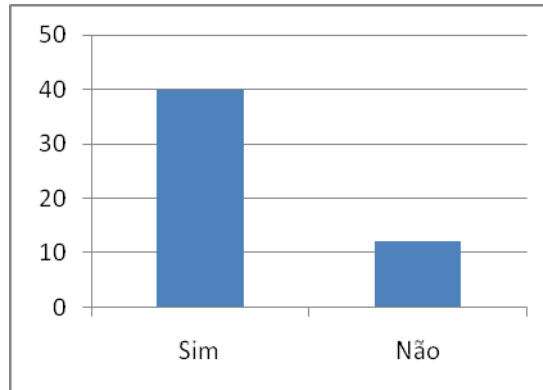


Figura 4 - Representação dos participantes que têm alunos com DF

O quadro a seguir apresenta a opinião de alguns professores acerca da área do currículo que consideram de maior importância para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

#### Quadro 3 - Área do currículo que os participantes consideram de maior importância para o desenvolvimento do aluno com deficiência

<i>"Qualquer área do conhecimento tem importância desde que haja respeito à pluralidade e o professor tenha <b>condição</b> em desenvolver atividades de caráter lúdico."</i>
<i>"Leitura e escrita. Usar todos os recursos possíveis para a aprendizagem da leitura e escrita, pois é o básico para torná-lo cidadão."</i>
<i>"Linguagem e raciocínio lógico. <b>Se algum conseguir alcançar</b> essas habilidades acho que será mais fácil o restante".</i>
<i>"Educação Artística. Acredito que essa abertura para a arte em geral, pode proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades e conseqüentemente proporcionará uma estabilidade emocional".</i>
<i>"Não existe uma área específica, mas as necessidades apresentadas pelos alunos. Estas necessidades devem ser atendidas sendo necessário em alguns casos realizar adaptações curriculares para atender a realidade cognitiva de cada aluno."</i>
<i>"Socialização".</i>
<i>"Estratégias de ensino, pois <b>não sabemos como o aluno aprende</b> e o que é mais significativo para ele".</i>
<i>"Linguagem e raciocínio lógico, para que a criança possa ter independência".</i>
<i>"Todas são necessárias para o desenvolvimento da criança."</i>
<i>"De <b>como devo agir</b> em sala em relação a esse aluno já que não possuo habilitação para tal".</i>
<i>"Todos, pois a criança deve ter uma formação integral de suas capacidades."</i>
<i>"Todas as áreas são importantes, na minha opinião será <b>mais importante o que o aluno deficiente escolher</b>, como mais importante".</i>

<i>"Vai depender de cada caso".</i>
-------------------------------------

<i>"Língua Portuguesa, (sabendo ler e escrever, tornam-se mais fáceis as outras ou os outros entendimentos daí outras disciplinas".</i>
---

De modo geral, as respostas se complementam, principalmente nos discursos em que são apontadas algumas disciplinas como elementos norteadores para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. No entanto, vale destacar a concepção que se tem do aluno com deficiência, pois, algumas opiniões deixam a impressão de que o aluno com necessidades educacionais especiais não aprende e que, devido à sua especificidade, o professor precisa de uma "condição especial" para ensiná-lo, caso contrário não saberá como agir e, por isso, é mais fácil deixá-lo escolher o que quer fazer.

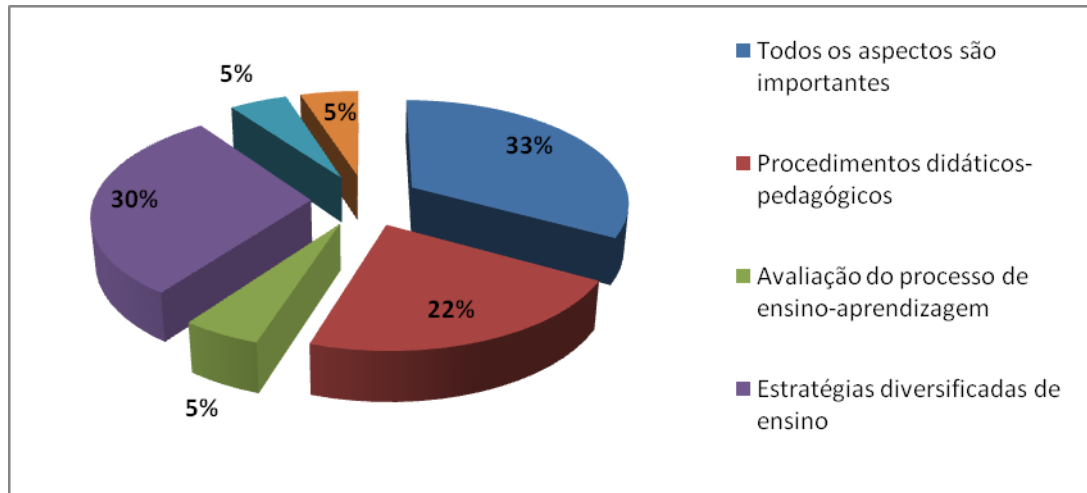
Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), *"o ensino deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem."*

#### **6.1.6 Conhecimentos que favorecem a prática do professor**

Foi solicitado aos participantes que assinalassem, por ordem de importância, os conhecimentos que consideravam necessários à prática do professor para o desenvolvimento da proposta pedagógica, visando atender as necessidades do aluno com deficiência. Foram apresentados para a seleção os seguintes aspectos: Procedimentos didático-pedagógicos, Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, Estratégias diversificadas de ensino e Conhecer o nível de competência curricular do aluno.

Dos 95% que responderam a questão, 33% dos participantes consideram que todos os aspectos são necessários à prática do professor que atende o aluno com deficiência; 30%, que as estratégias diversificadas de ensino são mais relevantes para atender as necessidades específicas desse aluno; 22% consideram que ter conhecimento sobre procedimentos didático-pedagógicos favorece o desenvolvimento de uma proposta que atenda à especificidade do aluno; 5% dos participantes consideram importante ter conhecimentos sobre como avaliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e 5% consideram que conhecer o nível de competência curricular do aluno favorece a elaboração da

proposta. Dos participantes, 5% não responderam a questão. Apresento o gráfico à seguir para melhor visualização dos resultados:



**Figura 5 - Representação dos conhecimentos que favorecem à prática do professor**

As respostas apresentam evidências de que, para o professor, todos os aspectos são importantes, porém, a maior dificuldade está em como realizar ações que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência e que necessita de uma abordagem educacional diferenciada ou de recursos específicos para aprender, ou seja, em como fazer? E o que fazer?

A avaliação aparece como o último aspecto a ser considerado, possivelmente devido a concepção de que a avaliação ocorre a partir do que o sujeito aprende e, o aluno com deficiência, principalmente aquele com maior comprometimento motor e de linguagem, apresenta dificuldades que esbarram na ausência de recursos que favoreçam a sua participação em sala de aula, resultando em um comportamento que “isenta” o professor de cumprir com uma etapa importante do planejamento, que é avaliar o desempenho do aluno.

## 6.2 Vivência Pedagógica

A participação na vivência pedagógica pelos sujeitos da pesquisa, proporcionada com a apresentação de uma palestra sob o título “Necessidades Educacionais dos Alunos com Deficiência Física”, possibilitou a observação direta da pesquisadora por meio do contato com os sujeitos da pesquisa, sendo possível estabelecer uma relação de confiança que favoreceu a interação e participação efetiva dos professores na etapa posterior da pesquisa.

Nesse encontro foram abordados os seguintes tópicos:

- Necessidades Educacionais (O que a escola pode oferecer? quem é este aluno? O que ele necessita?)
- Deficiência Física (Tipos de Deficiência Física; Causas mais comuns);
- Paralisia Cerebral;
- Outras patologias que causam deficiência física (Mielomeningocele - Spina Bífida; Distrofia Muscular Progressiva);
- Fatores que influenciam o desenvolvimento;
- Adaptações dos Recursos Físicos e Materiais (Linguagem e Comunicação; Comunicação Suplementar e Alternativa; Materiais de Apoio Pedagógico);
- Adaptações Curriculares (Adaptações nos procedimentos didático-pedagógicos; Adaptações individualizadas do currículo e no processo de ensino-aprendizagem; Exemplos de estratégias adaptativas).

Participaram dos encontros 32 profissionais distribuídos da seguinte forma:

- **Escola A** - 11 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 diretora e 01 estagiária do curso de Pedagogia;
- **Escola B** - 16 professores e 02 coordenadoras pedagógica.

Em ambas escolas houve a participação efetiva dos professores por meio de questões referentes aos temas apresentados e socialização dos casos atendidos pelos grupos de professores.

Como resultado dessa vivência foi entregue pela pesquisadora 01 apostila e 01 CD em cada escola com as informações fornecidas na palestra para os coordenadores responsáveis, a fim de promover a socialização do material entre os professores.

Importante destacar que na primeira escola, ao finalizar a palestra, a diretora conduziu à Sala de Reuniões dos Professores alguns alunos com necessidades educacionais especiais para nos apresentar, levando-nos em seguida para uma visita a todas as salas de aula.

A atitude revelou a aceitação da proposta de pesquisa e a necessidade de profissionais da área da saúde, que possam compartilhar conhecimentos e experiências com a equipe de professores que fazem parte de uma proposta inclusiva.

### **6.3 Etapa nº 2 - Entrevista de Grupo Focal**

Para o desenvolvimento da entrevista foram selecionados três tópicos organizados em categorias que se constituíram núcleos temáticos, mediante a análise dos questionários e questionamentos que surgiram por parte dos professores na vivência pedagógica com a apresentação da palestra.

Os tópicos selecionados para discussão nas entrevistas se constituíram nos seguintes **núcleos temáticos**:

- **Atuação do professor frente ao aluno com deficiência;**
- **Adaptações na Proposta Pedagógica;**
- **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.**

Na escola A, o *grupo focal* foi realizado na Sala de Apoio Pedagógico (SAP), conforme determinação da coordenadora, por ser um local mais apropriado para a entrevista de *grupo focal*, longe da área de circulação, uma vez que a sala de reuniões estava com maior movimentação, devido ao encontro dos professores dos períodos matutino e vespertino, garantindo a privacidade do grupo durante a entrevista.

Na escola B, a coordenadora pedagógica escolheu a Sala de Leitura para a entrevista de *grupo focal*, devido ao número reduzido de professores e por estar sendo utilizada a sala de reuniões por outra coordenadora pedagógica e o restante dos professores.

Em ambas as salas as mesas eram circulares, o que favoreceu a participação e a interação dos grupos com a pesquisadora e o assistente, que teve como função registrar a sequência dos discursos dos professores e auxiliar na transcrição das gravações.

Após a apresentação individual de cada participante, foram expostos novamente os objetivos da pesquisa e a necessidade de participação do grupo na discussão das temáticas a serem desenvolvidas para o alcance do estudo proposto. Foi

distribuída uma cartela com 06 etiquetas numeradas para que cada participante escolhesse um número de identificação, visando facilitar a codificação dos diálogos no momento das transcrições. Desta forma os participantes serão identificados pelas seguintes siglas:

- **Escola A** - A1, A2, A3, A4, A5, A6
- **Escola B** - B1, B2, B3, B4, B5, B6

Os participantes foram informados sobre o tempo que teriam para discussão de cada tema e que seria respeitado a divergência de perspectivas, opiniões e experiências de cada elemento do grupo. Em seguida, solicitado o consentimento para utilização de gravador, sendo o registro assegurado mediante o consentimento dos participantes.

A duração para discussão de cada tema foi de trinta minutos, perfazendo um total de uma hora e trinta minutos em cada encontro.

Foi enfatizado pela pesquisadora que, a partir do momento em que fosse apresentado o tema, a discussão poderia ser iniciada por qualquer participante, independente da ordem numérica escolhida, e que poderia haver complementação ou discordância de opiniões, orientação que favoreceu o aprofundamento e a participação de todos.

Além disso, foi garantido a preservação da identidade e sigilo absoluto sobre os dados coletados.

Enquanto a pesquisadora fez a mediação do grupo durante a discussão dos temas, o assistente realizou anotações referente à ordem numérica de cada participante.

Os temas foram discutidos pelos participantes, havendo em alguns momentos a necessidade de mediação do grupo por parte da pesquisadora, para que todos pudessem participar no tempo estabelecido, devido a necessidade que alguns tinham de enfatizar sua experiência em cada temática apresentada.

Na escola B, a intervenção da pesquisadora foi mais efetiva devido a necessidade de alguns participantes em expor situações do cotidiano, que estavam fora do contexto das temáticas propostas, utilizando um tempo maior do que havia sido proposto para cada tópico e interferindo na participação do grupo como um todo. Esse comportamento do grupo revela ainda a necessidade de expressar os



sentimentos em relação ao significado da inclusão, não apenas como uma visão restrita ao conceito, mas principalmente quanto à sua importância na escola e na vida cotidiana das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os participantes demonstraram interesse e disponibilidade em discutir os temas apresentados, aspecto observado por meio das expressões de expectativa em saber quem iniciaria o discurso.

A vivência pedagógica revelou, por seus temas abordados (conceitos específicos sobre a deficiência física e seus comprometimentos), a necessidade dos participantes em expressar suas opiniões e trocar experiências a respeito de suas angústias e inseguranças, frente a algo que se mostra sem perspectivas na escola pública.

Ao finalizar as entrevistas de *grupo focal*, a pesquisadora agradeceu a participação efetiva dos professores e a disponibilidade em receber e contribuir com a proposta da pesquisa. Alguns se colocaram à disposição para mais informações por meio do contato pessoal e agradeceram pelas informações que foram compartilhadas.

Houve o compromisso por parte da pesquisadora em apresentar os resultados dessa pesquisa aos participantes das duas escolas (diretores, coordenadores e professores).

Após as entrevistas o material foi decodificado, transcrito e organizado em categorias, em concordância com os temas discutidos no Grupo Focal.

O registro com os discursos dos professores foi realizado mediante a ordem de cada participante na discussão dos tópicos e, para facilitar a apresentação simultânea, os professores foram identificados pelos números escolhidos aleatoriamente e pelas letras A e B que representam as duas escolas respectivamente, sendo organizados da seguinte forma:

**Quadro 4 - Representação das áreas de atuação dos professores participantes**

ESCOLA A	ESCOLA B
1A - Professor de Educação Artística	1B - Coordenadora Pedagógica
2A - Professor de Ensino Fundamental I	2B - Professora de Educação Artística
3A - Professor de Geografia	3B - Professor de Geografia
4A - Professor de Ciências	4B - Professor de Português

5A - Professora de Educação Física	5B - Professora de Sala de Leitura
6A - Professora de Geografia	6B - Professor de Ensino Fundamental I

A apresentação dos resultados do Grupo Focal foi organizada a partir dos núcleos temáticos discutidos, utilizando-se como critério um quadro para cada escola onde estão descritos relatos, opiniões, sentimentos e percepções dos professores a respeito das dificuldades que enfrentam no cotidiano de sala de aula e de como atuam no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos com deficiência.

A discussão dos resultados foi realizada simultaneamente, possibilitando uma melhor visualização e interpretação dos dados apresentados.

### 6.3.1 NÚCLEO TEMÁTICO - ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Nos dois quadros abaixo serão apresentadas as narrativas dos professores referentes às dificuldades enfrentadas no cotidiano de sala de aula e como percebem a sua atuação com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais.

**Quadro 5 - ESCOLA A - Dificuldades no cotidiano de sala de aula e atuação**

ESCOLA A	
A3	<i>“É claro que eu me sinto é... despreparada para trabalhar com estes alunos, pois não sei até que ponto estou ajudando, até que ponto eu estou auxiliando eles a fazer a atividade, mas a gente que tá na educação, a gente tá aqui para aprender e fazer o melhor possível.”</i>
A6	<i>“Eu acho que a nossa dificuldade, está em não estarmos preparados. Se é um aluno com uma deficiência física e não intelectual, a gente consegue trabalhar normalmente, é... agora quando o aluno tem deficiência intelectual, tem uma Síndrome de Down, a gente não sabe o que fazer para ajudar. Talvez se tivéssemos alguém para nos orientar, com esse aluno você pode fazer dessa forma... Ou dessa forma ... saber. Agora sem essa orientação a gente se sente impotente né? ...”</i>
	<i>“O que passa pela minha cabeça é a questão de aprendizado, porque mesmo os alunos... é... ditos “normais”, a gente sabe que cada um tem seu limite a atingir, agora</i>

A1	<p><i>quando é Síndrome de Down, ou alguma deficiência mais relevante, nós não sabemos o desenvolvimento desse aluno. Como esse aluno vai crescer? Ou se ele está ali só para uma socialização... Aquilo é o bastante para ele... Porque eu vejo o como nós vamos fazer para esse aluno desenvolver né. Então é mais uma socialização que eu vejo, pois além dele não ter um momento para ele, pra gente aprender também né? Então até a avaliação da prova São Paulo, foram separados também. Então não sabemos como fazer para este aluno desenvolver, no aprendizado, quer dizer, existe aprendizado para eles, no caso? É... há alguns casos que a pessoa tem um pequeno desenvolvimento, às vezes até um bloqueio afetivo, ela pode se desenvolver um pouquinho, mas há outros casos que eu acho que a maioria dos professores se sente impotente mesmo.”</i></p>
A3	<p><i>“Eu ia complementar o que ele falou dos alunos com deficiência física, aí no caso desses cadeirantes, é até mais fácil, fácil entre aspas, a gente sabe que é uma deficiência física mas eles conseguem ler, escrever... E aqueles que têm dificuldade motora? ... o ano que vem que nós teremos alunos assim da 4ª série, que a gente ouve os colegas falando que eles não conseguem pegar no lápis, porque têm dificuldade, aí chega em um ponto que você fala: - E agora? Será que só o fato dele ouvir a aula ele vai tá aprendendo alguma coisa?”</i></p>
A1	<p><i>“O que eu faço em aula, às vezes eu passo um desenho, a pessoa pega o lápis assim, a criança, então a pessoa não tem uma coordenação. Então você tem que colorir, fazer um círculo, ou mantendo só uma posição, então a pessoa, você tenta montar uma saída né? Eu já notei até agressividade em alunos que querem uma determinada cor de lápis, uma revista... Eles querem. Então eu sinto a parte afetiva e a socialização. Como desenvolver a pintura e outra atividade para este aluno? Qual o objetivo do aprendizado deste aluno dentro da escola? É só socialização? Isso eu gostaria de saber também. Porque a gente não vê um avanço aí”.</i></p>
A3	<p><i>“Esse caso que nós temos aqui, a situação é tão gritante que o professor é que levava o aluno ao banheiro. Quando ele queria fazer as necessidades, tinha que usar fralda, então ficava suja, alguém tinha que limpar. Então até que ponto, é... eu como educadora, eu estou preparada para fazer este tipo de coisa em uma sala com 45 alunos? Eu tenho este que é especial desta forma, então como eu vou poder colaborar com meu trabalho? Eu me lembro até do O. ano passado, e quando ele comentava essas situações, de realmente ele ter que levar o garoto até o banheiro para as</i></p>

	<i>necessidades. Então a gente se sente algemada de saber como eu vou lidar com isso?”</i>
A4	<i>“Eu acrescento que no nosso sistema de ensino, nós ainda estamos engatinhando ... nesse aspecto da inclusão, porque agora um pouco mais a gente consegue visualizar o mobiliário, os novos prédios sendo adaptados para receber essas crianças, e como professor, como eu disse, o aspecto mais importante hoje é a socialização e a afetividade, que é colocada em prática neste prédio atual. Coisa que antigamente não existia pela discriminação.”</i>
A2	<i>“Eu vejo que mesmo com formação, uma formação específica ainda continua difícil, porque a gente tem aquela visão de que cada deficiência é uma deficiência, então...”</i>
A4	<i>“Agora, existe um outro fator muito importante que é quanto a formação profissional do educador atual, porque o educador com a jornada que ele tem hoje, fica inviável e quase impossível participar de cursos preparatórios e informativos a respeito desse assunto, uma vez que ele acumula cargo porque ele não consegue pagar suas contas, então ele se entope de aula, então jornada de 40 horas é o mínimo de aula que ele consegue fazer. E não sobra esse tempo para ele ter essa formação continuada.”</i>
A1	<i>“Agora nem tudo é crítica! Eu tenho notado um ponto positivo no aprendizado das outras crianças também, o que eu noto nas salas que tem essas crianças, os amiguinhos procuram ajudar... Procuram servir... Isso aí é muito importante para eles aprenderem a conviver em sociedade... esse clamor... como é que fala... solidariedade... ensinar a criança a conviver com a diferença com as outras crianças... Essa visão que eu tenho é positiva, que o lado negativo o nosso amigo aí resumiu com todas as palavras.”</i>
A2	<i>“A gente começa a partir para o ser humano por completo.”</i>
A3	<i>“Só complementando um pouco o que o A4 falou, é o que falta para a gente além de toda essa base para a educação, é uma parceria com a saúde, pois nós temos uma dificuldade muito grande de obter laudo, então nós sabemos que a criança tem algum problema, mas não conseguimos identificar qual é o problema.”</i>
A5	<i>“Inclusive na minha área essa questão da saúde, Educação Física, aula prática, muitas vezes eu não sei o que eu faço com o aluno que não tem laudo. O que eu sei é o que o professor da sala me passa, se é do Fund. I. Então a gente fica até com medo né... de deixar fazer... que nem uma aluna que eu tenho, que tem uma deficiência na perna. Ela fala pra mim: - Não professora mais eu quero jogar! Quer dizer, quer participar, só que até que ponto... Será que ela pode ficar em pé muito tempo? Se ela</i>

	<i>levar uma bolada, vai piorar o problema que ela tem né? Não sei dizer se o que ela tem é osso, se é musculatura. O que eu vou fazer com essa aluna? Ela vai só visualizar, ela tá aprendendo ali como é o jogo, mas ela não está participando. A parte prática né. Eu fico sem saber o que fazer.”</i>
--	---

**Quadro 6 - ESCOLA B - Dificuldades no cotidiano de sala de aula e atuação**

<b>ESCOLA B</b>	
B2	<i>“No 1º ano nós temos o H. [...] Ele é cadeirante, e a gente não consegue se comunicar, mas dizem que ele entende tudo.”</i>
B4	<i>“Como eu sou professora de português dele eu sinto que não consegui avanços com ele. Que eu percebi, ele não escreve absolutamente nada, ele só faz ondinhas, e ele não se sente estimulado para fazer nada. Nem mesmo desenhos. Eu trouxe material para desenhar, para ele pintar, ele faz de qualquer jeito para acabar logo. Ele é bem agitado ... E tem uma aluna na 8ª série que tem uma deficiência física. Ela tem dificuldade no andar ela manca.”</i>
B5	<i>“Na fala também! [...] Então assim, se eu passo a lição na lousa, ela não vai conseguir copiar. Mas ela fala: - Professora pode apagar! Pode dar continuidade que eu vou copiar em casa do caderno da amiga!”</i>
B2	<i>“Eu dou aula para ela desde a 5ª série ela é muito dedicada. Muito. Ela entrega os trabalhos, ela pede prazos. Se ela não conseguiu terminar ela pede prazo. Sensacional. E o pai também é muito fofo com ela.”</i>
B3	<i>“Eu vim para cá faz pouco tempo. [...] E a relação que eu tive com as deficiências, N.E.E., foi um pouco de choque, porque você sai da faculdade, e você não tem muito contato, você não é preparado para isso. É um professor ou outro que comenta assim por cima. Não tem uma coisa muito focada. E a primeira reação que eu tive foi de estranhamento, de choque, de ficar surpreso. Por me deparar com aquilo. Porque a gente já tem uma dificuldade, pelo menos eu tive, de começar a dar aula. Controlar a questão indisciplinar, trabalhar conteúdo com aluno comprometido. E aí você se depara com a questão do N.E. Foi então que eu fiquei um pouquinho assustado. Mas então você vai se adaptando, vai aprendendo, vai naturalizando. Então é um preconceito que as vezes agente, que o educador tem que superar para poder trabalhar com o N.E.”</i>
	<i>“Então, às vezes eles falam de alguns e eu confesso que eu nem consegui notar em</i>

B5	<i>sala, porque eles entram e tem alguns alunos que são ditos “normais” que já não participam, então você não consegue muito que diferenciar. Com o L. eu consigo me comunicar bem. Quando tem aula, ele sempre tem um amigo que eu peço para ajudá-lo nessa questão. Eu acredito que ele acompanha bem.”</i>
B5	<i>“Os que têm deficiência motora sempre têm alguém para ajudar, até os próprios colegas. Acho que para mim, para lidar mesmo, é o H., porque eu não sei o que fazer com ele, até outro dia eu achava que ele nem entendia o que eu dizia para ele. E eu descobri que ele entende. [...] E assim, eu não sei muito como lidar, porque como não segura nada... O que mais me encantou foi aquela calça jeans que você mostrou, pois eu vi uma maneira dele ficar sentado, que não aquela cadeira, que ele só fica sentado. E não tem apoio para ele, não tem onde colocar. Ele não tem controle nos movimentos.”</i>
B1	<i>“Toda vez que você pergunta qualquer coisa para ele, mesmo que seja só para responder ou sim, ou não. Para o sim, ele te manda um beijo e para o não ele balança a cabeça. Então ele entende o que você estava falando. [...] Tudo que você pergunta ele entende.”</i>
B6	<i>“ Com o L. eu usava muitos joguinhos, como eu gosto muito de material lúdico. Eu usava muitas letras móveis para montar palavras com ele. E a mãe também, é maravilhosa. Tem todo apoio, tem aquela paciência, tá do lado.”</i>

Analisando o discurso dos professores em relação ao tema proposto, há evidências de um total despreparo no que se refere à formação para atuarem na educação inclusiva.

Existe uma preocupação por parte dos professores em relatar sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e o quanto essa condição se apresenta como uma barreira impeditiva para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, conforme discurso de A6: “...agora quando o aluno tem deficiência intelectual, tem uma Síndrome de Down, a gente não sabe o que fazer para ajudar.”; A1: “O que passa pela minha cabeça é a questão de aprendizado, porque mesmo os alunos... é... ditos “normais”, a gente sabe que cada um tem seu limite a atingir, agora quando é Síndrome de Down, ou alguma deficiência mais relevante, nós não sabemos o desenvolvimento desse aluno.”

Há um desconhecimento não apenas em relação ao tipo de deficiência, mas principalmente em relação à prática desenvolvida em sala de aula. Podemos notar

através das colocações de A3, A6, A2, respectivamente: *“É claro que eu me sinto despreparada para trabalhar com esses alunos”; [...] “Talvez se tivéssemos alguém para nos orientar...”; “Eu vejo que mesmo com uma ... formação específica ainda continua difícil”.*

Essa realidade vem ao encontro do resultado de pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional que apontam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos com necessidades especiais devido ao despreparo e a falta de capacitação profissional (GLAT e FERREIRA, 2003).

Glat e Nogueira (2002, p. 22), consideram que *“o despreparo dos professores de ensino regular para receberem em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem”*, é o principal fator impeditivo para que a política de inclusão se efetive.

Ressalta ainda que:

*[...] eles agem desta forma por não terem recebido em seus cursos de formação e capacitação, suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado. (GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 24)*

Por outro lado, existe uma preocupação em relação à aprendizagem desse aluno, embora numa concepção de que existem limites para que ele aprenda, como se apresenta nos discursos de A1 - *“O que passa pela minha cabeça é a questão de aprendizado, porque mesmo os alunos... é... ditos “normais”, a gente sabe que cada um tem seu limite a atingir”; ... há alguns casos que a pessoa tem um pequeno desenvolvimento, às vezes até um bloqueio afetivo, ela pode se desenvolver um pouquinho, mas há outros casos que eu acho que a maioria dos professores se sente impotente mesmo.”*; e em relação à sua condição motora como um aspecto impeditivo para a aprendizagem, conforme questiona A3 - *“E agora? Será que só o fato dele ouvir a aula ele vai tá aprendendo alguma coisa?”*

É possível perceber no relato de A4, que mudanças ocorreram no que se refere a acessibilidade na escola, seja em relação ao espaço físico: ... *“agente consegue visualizar o mobiliário, os novos prédios sendo adaptados para receber essas crianças”*, ou quanto a aceitação do aluno com deficiência no espaço escolar: ... *“como professor, [...], o aspecto mais importante hoje é a socialização e a*

*afetividade, que é colocada em prática neste prédio atual. Coisa que antigamente não existia pela discriminação.”*

Reflexão que também procede no discurso de A1, quando relata a sua percepção sobre a interação entre os alunos deficientes e não deficientes, como sendo algo positivo para o desenvolvimento da personalidade das crianças: *“Eu tenho notado um ponto positivo no aprendizado das outras crianças também [...] Solidariedade... ensinar a criança a conviver com a diferença com as outras crianças” [...].*

Esse relato nos remete a pensar na importância desse professor estar aberto para aceitar a mudança e para lidar com as diferenças, pois a integração escolar da pessoa com deficiência envolve principalmente *“o significado ou a representação que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.”* (GLAT, 1995 apud GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Mattos (2002) considera importante que os professores entendam a diversidade no espaço escolar, mas principalmente, que reconheçam como naturais as relações que os alunos estabelecem no meio físico e cultural.

Outro aspecto que se apresenta pertinente nos discursos de A3 e A5, diz respeito à necessidade de uma parceria com a área da saúde, principalmente em relação à solicitação de laudos. *“[...] o que falta para a gente além de toda essa base para a educação, é uma parceria com a saúde, pois nós temos uma dificuldade muito grande de obter laudo; “Inclusive na minha área [...] Educação Física, aula prática, muitas vezes eu não sei o que eu faço com o aluno que não tem laudo”.*

Fica evidente que ter conhecimento sobre os tipos de deficiências e ter acesso a um local onde possam recorrer à orientação, certamente facilitaria na sua atuação frente à especificidade desse aluno.

Para Mattos (2002, p. 17) *“a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.”*

Ainda segundo a autora, é papel da escola:

*“... fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social, bem como*



prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral” (MATTOS, 2002, p. 17).

Concordo com a autora e reitero que, para a escola resgatar esse papel, é fundamental que os professores se percebam como elementos importantes nesse processo, conscientizando-se da influência do seu papel na sociedade.

O professor não pode esquecer que é um modelo no ambiente escolar, e que o desempenho educacional do aluno irá depender de como ele transmite a informação/conhecimento, portanto, se oferecer o melhor certamente receberá o melhor.

### 6.3.2 NÚCLEO TEMÁTICO - ADAPTAÇÕES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Os quadros apresentados à seguir foram organizados mediante os relatos dos professores em relação às adaptações e os recursos que podem ser utilizados, a fim de promoverem a melhor adequação aos alunos com necessidades específicas de ensino.

**Quadro 7 - ESCOLA A - Adaptações na proposta pedagógica**

ESCOLA A	
A1	<i>“Ainda não, só de entregar o planejamento, às vezes já é uma vitória!”</i>
A4	<i>“Eu acredito, essa é a minha opinião pessoal, que não existe essa adequação no plano de ensino pela má formação e má instrução do profissional da educação para este assunto. Como você vai atender? Então se nós tivéssemos alguma orientação, algum profissional capacitado, que nos desse alguma palestra, algum curso ou nos orientasse a respeito, os próximos planejamentos poderiam sim ser adequados a este tipo de coisa. Eu acredito que enquanto isso não acontecer, nós vamos ficar reféns desta situação”.</i>
A2	<i>“Pelo que eu vejo a prefeitura tem um núcleo específico para isso. Agente tem a proposta do CEFAl, que aparece aqui na escola uma ou duas vezes por ano. [...] É um trabalho que existe e deveria ser melhor. Mas eles aparecem aqui de vez em quando e dizem assim: - Oh! Você está fazendo errado e não é assim!”</i>
A1	<i>“[...] Não existe nada para os alunos de inclusão ... Não existe por parte desses programas algo que ajude.”</i>

A3	<p>“ No Ensino Médio eu tenho um aluno com deficiência auditiva, e a aula é muito expositiva. Então eu cheguei a conclusão de que ele não estava acompanhando, porque ele não consegue fazer a leitura labial com tanta habilidade quanto outro aluno que já se formou no Ensino Médio, e... É uma coisa simples que eu comecei a fazer para ele acompanhar a aula, que ao invés de falar oralmente as respostas da apostila eu comecei a colocar na lousa [...] eu comecei a ver que ele começou a formar uma apostila que ele não tinha antes”.</p>
A4	<p>“Eu me sinto angustiado! Quando eu tenho que atender crianças, não com deficiência física, que eu já atendo aqui normalmente, mas com deficiência intelectual eu me sinto angustiado, por ser assim inoperante e impossível de atender do jeito que deveria ser atendido”.</p>
A1	<p>“Apesar de que às vezes, quando eu passo uma atividade, eu tento passar uma atividade diferenciada para este aluno. Às vezes vai segurar um lápis de cor, e não consegue nem segurar o lápis, mas o estagiário ele auxilia muito nesses casos aí”.</p>

**Quadro 8 - ESCOLA B - Adaptações na proposta pedagógica**

ESCOLA B	
B2	<p>“Então, tudo que é prático eles conseguem acompanhar. Quando é teórico, eu levo alguma atividade prática para a J., levo alguma prática para o V., mas o V. não faz e inclusive ontem a gente tentou fazer ele pintar o anjo, ele não pintou. Ele disse que era muito difícil.”</p>
B4	<p>“A única adaptação que eu fiz, é que ela faça as atividades em partes. Por etapas. Porque ela consegue fazer o que os outros fazem, só que com um ritmo menor, mais lento, então ela faz por etapas, em dois dias por exemplo. Agora o A. eu me senti assim bem frustrada, porque como ele não conhecia as letras, então no começo do ano eu comecei a trazer atividades de pintura com letras e com números. Ele fazia de qualquer jeito, mas fazia. Depois a mãe começou a retirá-lo da escola depois do intervalo [...] então esse trabalho foi perdido.”</p>
	<p>“Eu tento adaptar, às vezes, não o assunto, o conteúdo que eu vou trabalhar, mas, mudar as vezes o método. Com eles eu tento trabalhar mais com mapas, mais com imagens, com desenhos e tal. Só que nem sempre dá certo. O A. mesmo da 5ª F, ele é muito indisciplinado, e ele não gosta de fazer atividade diferente dos outros. Às vezes</p>

B3	<p><i>eu chego com alguma coisa, com mapa, algum desenho, ele fala que não que quer copiar.”[...] Por exemplo, se eu estou trabalhando hidrografia, bacia hidrográfica, com os alunos, com os N.E’s eu tento fazer os desenhos dos rios mostrar o que é reto, o que é declive. Quando eu estou trabalhando com países, nações, estados, a gente trabalha com bandeiras mais. Só que é um desafio, pois eu acho que tem um problema estrutural aí, que a gente tem pouco tempo em sala de aula. A gente tem muito aluno. Acho que a sala que tem N.E. deveria ser uma sala com uma quantidade menor de alunos. Às vezes eu mal consigo dar conta dos alunos “normais”, e ai você vê que não sobra tempo, não sobra espaço para você dar uma atenção diferenciada ao N.E.”</i></p>
B1	<p><i>“A gente sofreu muito hoje de manhã ... não tinha ninguém para ajudá-los a fazer a prova. Então assim, é muito bonita a inclusão. E nessa hora? Que inclusão é essa? Que você deixa o seu aluno lá que não sabe ler, não sabe escrever, fazer uma prova daquele estilo?”</i></p>
B6	<p><i>“Não é para incluir a mesma atividade? Como eu vou incluir a mesma prova?”</i></p>
B1	<p><i>“Cai muito na sensibilidade. Porque preparo, nenhum de nós temos para trabalhar com esses alunos. E a gente vai moldando na sensibilidade. Assim, é intuição vamos supor.”</i></p>
B5	<p><i>“O que eu percebo aqui nessa escola é que a gente tem um lado de sensibilidade dos outros, que até os alunos indisciplinados tem carinho pelos que são com necessidades especiais, então é isso que faz o diferencial.”[...] Tudo bem, agente tem que adaptar, nós somos profissionais, nós temos que lidar com esse tipo de coisa. Mas na faculdade é verdade, eu sou recém formada, e faço um curso de Pedagogia, pela UNESP. E até hoje eu não tive nenhuma aula, e nem sei se nós teremos. Três anos e meio de faculdade, alguma coisa...”</i></p>
B2	<p><i>“Eu acho que não seria nem uma disciplina. Eu acho que um curso mesmo de extensão.”</i></p>
B4	<p><i>“Você veio com a sua palestra e trouxe coisas práticas. Aquelas coisas que você mostrou, de uso de lápis, tesoura... Eu não conhecia, então você mostrou. Então também tem que ser uma coisa voltada para a prática. Por que teoria nós gostamos muito e agente lê muita coisa sobre isso. Falta um pouco da prática também. Materiais... como utilizar materiais... como adaptar.”</i></p>
B1	<p><i>“Esse ano nosso PEA, que é o projeto que a gente tem na escola, falou sobre inclusão. Agente fez todo um estudo sobre a inclusão. Mas falta essa parte prática. Como agir</i></p>

	<i>com determinado aluno? Como a gente faz com o V.? A gente deixa o V. fazer tudo que ele quer? Não deixa? Mas como a gente contorna?”</i>
--	---

Quanto às mudanças no plano de ensino para melhor adequação à prática pedagógica, relatos revelam pouco comprometimento, pois consideram que pelo fato de terem entregue o planejamento dentro do prazo estabelecido já cumpriram com o seu compromisso. Por outro lado, Alguns professores apresentam desconhecimento de como realizar adaptações na proposta pedagógica, de modo que não minimizem os conteúdos necessários aquele nível, embora se mostrem mais disponíveis para promover alguma mudança.

Com relação ao comprometimento, chama-nos a atenção o relato de A1: *“Ainda não, só de entregar o planejamento, às vezes já é uma vitória.”*; A4: *“Eu acredito, [...], que não existe essa adequação no plano de ensino pela má formação e má instrução do profissional da educação para este assunto. [...] Então se nós tivéssemos alguma orientação, [...], os próximos planejamentos poderiam sim ser adequados a este tipo de coisa. Eu acredito que enquanto isso não acontecer, nós vamos ficar reféns desta situação”*; e A1 respectivamente: *“Não existe nada para os alunos de inclusão ... Não existe por parte desses programas algo que ajude.”*

Quanto ao desconhecimento A4 revela: *“Eu me sinto angustiado! Quando eu tenho que atender crianças, não com deficiência física, que eu já atendo aqui normalmente, mas com deficiência intelectual eu me sinto angustiado, por ser assim inoperante e impossível de atender do jeito que deveria ser atendido”* e B1: *“Cai muito na sensibilidade. Porque preparo, nenhum de nós temos para trabalhar com esses alunos. E a gente vai moldando na sensibilidade. Assim, é intuição vamos supor.”*

Por outro lado, há evidências de maior envolvimento por parte de alguns professores ao demonstrarem preocupação em adaptar algumas atividades, como nos discursos de B2: *“Quando é teórico, eu levo alguma atividade prática para a J., levo alguma prática para o V.”*; B4: *“A única adaptação que eu fiz, é que ela faça as atividades em partes. Por etapas. Porque ela consegue fazer o que os outros fazem, só que com um ritmo menor”*; B3: *“Eu tento adaptar, às vezes, não o assunto, o conteúdo que eu vou trabalhar, mas, mudar as vezes o método. Com eles eu tento trabalhar mais com mapas, mais com imagens, com desenhos [...]”*.

Foi observado nas duas escolas que, embora existam materiais didáticos, disponibilidade de horários para discussão (de casos, novas estratégias e experiências) na JEIF e um corpo docente diversificado, ainda existe uma lacuna entre o que se propõe enquanto prática inclusiva e a realidade no cotidiano desses profissionais.

Essa situação nos faz refletir sobre que outros materiais são necessários para que uma prática educacional inclusiva se efetive.

De acordo com Nóvoa (1999), é necessário que haja um *“resgate social da profissão docente”* e que os professores precisam urgentemente *“redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens”*. Ainda segundo o autor, o professor tem um papel:

“Essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. [...] No entanto, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão”.

Diante disso, é evidente que o despreparo, a falta de conhecimentos ou de como utilizá-los, está diretamente relacionado à formação e capacitação inicial do professor, conforme destacado por Glat e Nogueira (2002) anteriormente, apresentando-se como um dos principais desafios para os cursos de formação de professores, conforme apontado por Pletsch (2009, p. 148):

[...] de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Para a autora é necessário que o professor seja *“capaz de construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos”* não apenas para alunos com necessidades específicas, *“mas para a prática educativa como um todo”*.

Ainda em relação a este tópico, há uma colocação que demonstra o desconhecimento por parte dos professores das ações que têm sido implementadas com o propósito de lhes dar apoio, conforme relato de A2: *“Pelo que eu vejo a*

*prefeitura tem um núcleo específico para isso. Agente tem a proposta do CEFAl, que aparece aqui na escola uma ou duas vezes por ano. [...] É um trabalho que existe e deveria ser melhor.*

É importante ressaltar que o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, citado anteriormente na primeira etapa da pesquisa, promove formação para os professores numa perspectiva inclusiva e está incorporado às Coordenadorias de Educação das Subprefeituras. O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão tem como função viabilizar formações, produzir materiais, além disso possui um acervo de materiais e equipamentos específicos e um acervo bibliográfico; promove o desenvolvimento de projetos educacionais vinculados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme consta no Art. 4º da Portaria 5718/04, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME - SP), que dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415 de 18/10/04.

Além disso, o CEFAl é responsável por orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI e disponibilizar um Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI, para dar apoio e acompanhar as ações pedagógicas dos professores de classe comum junto com a equipe técnica da unidade escolar.

Segundo Bendinelli (2009), “*estes centros se tornaram referência para o desenvolvimento de trabalhos sobre a inclusão escolar*”, no entanto constata que a teoria não condiz com a prática, nem tampouco com o que está previsto na lei.

Para Prieto (2006 apud BENDINELLI, 2009, p. 2)

“[...] existe uma lacuna na formação docente, pois os conhecimentos pertinentes à educação especial não são transmitidos aos professores da sala regular e poucos docentes possuem familiaridade ou conhecimentos sobre essa área, sejam práticos ou teóricos.

Essa afirmação vem ao encontro ao discurso de alguns professores em relação ao desconhecimento de recursos que favorecem à prática do professor, conforme relatam B4: “*Falta um pouco da prática também. Materiais... como utilizar materiais... como adaptar*”; e B1: “*Agente fez todo um estudo sobre a inclusão. Mas falta essa parte prática. Como agir com determinado aluno? Como a gente faz com o*

V.? A gente deixa o V. fazer tudo que ele quer? Não deixa? Mas como a gente contorna?”

Para atender a diversidade dos alunos incluídos no ensino regular, são necessárias respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações. Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), podem ocorrer em relação a adaptações organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos; nas metodologias e na organização didática; na temporalidade e na avaliação. Possibilitando o desenvolvimento de práticas educacionais adequadas que favoreçam na construção do conhecimento do aluno com necessidades educacionais específicas.

### 6.3.3 NÚCLEO TEMÁTICO - AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os quadros apresentados à seguir foram organizados mediante os relatos dos professores, referentes a forma como avaliam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

**Quadro 9 - ESCOLA A - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

ESCOLA A	
A6	<i>“Às vezes quando é possível a gente consegue fazer né? Não é sempre também...”</i>
A3	<i>Agente avalia, o que ele consegue, como este aluno está avançando, aí você vai ...”</i>
A5	<i>“Na minha opinião eu sinto assim, como se fosse um desafio diário para nós. [...] Você tem que ter um pouco da sua sensibilidade, de voltar seu olhar para aquela criança, de que forma que você vai trabalhar. [...] É difícil né, se você perceber o mínimo de evolução que for, já é uma vitória. Então eu me sinto desafiada. Porque realmente é muito difícil. Muito difícil mesmo. A gente se sente angustiado, frustrado, mas se você tem a força mínima para ele, vai ser um avanço...”</i>
A2	<i>“De verdade, eu me sinto enganado quando eu vejo. O que eu vejo do ponto de vista da inclusão, é que eles colocam uma criança na escola na perspectiva de igualdade. E eles não são iguais. Eles São diferentes e devem ser tratados de maneiras diferentes para que haja igualdade. Sabe, precisa compensar de alguma forma essa deficiência. Seja com formação do professor. Com material específico, como a estrutura da</i>

	<i>construção mesmo.”</i>
A1	<i>“Imagine ... se você não consegue atender um aluno convencional, como você vai atender os alunos da inclusão”?</i>
A6	<i>“Então, até um conceito que nós fizemos com essa aluna que tem Síndrome de Down. Foi uma discussão que nós tivemos, foi qual vai ser a nota dela? Vai ficar com ‘IS’, ‘S’? Então a gente chegou ao consenso de dar ‘S’ para ela, porque por mais dos limites que ela tenha, ela faz tudo que a gente pede, faz errado? Faz errado. Cópia errado? Cópia errado. Mas ela faz tudo.”</i>
A3	<i>“Eu me sinto totalmente despreparada para avaliar. Apesar de conseguir ver alguns tipos de avanços.[...] Então, ... eu na hora da avaliação, no caso do I., ele fechou com nota vermelha, com Insatisfatório. O caso da J., ela teve um processo de evolução do início do ano até o final que foi maravilhoso em termos de socialização. Agora em termos de aprendizagem, eu percebi algumas coisas do tipo, quando eu pegava o caderno dela e passava algumas coisas. [...] Eu já achei que era uma evolução. Mas até aí será que eu avaliei? Entende? É realmente assim? A avaliação específica, não tem como falar ... eu peguei o papel e avaliei! Não. A avaliação é no dia-a-dia ver se existe um tipo de progresso ou não”.</i>
A6	<i>[...] “A gente não sabe o que fazer, como avaliar, o que aplicar pro aluno. Se tivesse, não só o laudo... ou se tivesse um material específico para esta criança [...] A J. é uma pessoa maravilhosa. Carinhosa. Então eu acho que é o olhar. É dar atenção para essa criança. E aquela criança retribui aquele carinho e atenção, já que a gente não consegue atingir de uma forma na aprendizagem, é atingir na forma de socialização e cidadania. E ela existe e você percebe que ela existe. É importante”.</i>

**Quadro 10 - ESCOLA B - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

<b>ESCOLA B</b>	
B4	<i>“No meu caso com a E., eu faço a avaliação informativa, como ela consegue acompanhar... Agora já com o A., a avaliação dele é no global, no grupo, na socialização. Não tem como aplicar uma avaliação para ele.”</i>
	<i>“A gente procura ver muito o desenvolvimento. No caso do H. que a gente vê que ele consegue uma postura mais firme, consegue já articular alguns movimentos, pegar. Ele conhece algumas cores. Então a gente vê isso mais no oral. As letras o nome dele, ele</i>



B1	<i>já reconhece. Então a gente faz esse tipo de avaliação. Agora o J. eu consegui verificar que ele sabia as letrinhas, um dia que agente foi trabalhando uma atividade mais individual, eu e ele. [...] Então no meu caso, é esse tipo de avaliação que eu consegui fazer com os necessidades especiais.”</i>
B5	<i>“Hoje eu não tenho, não dou. Posso até combinar com a professora de português para dar um conceito. Agora se fosse ter um olhar avaliativo, eu acredito que hoje seria mesmo essa questão do que eles avançaram, no que eles chegaram até hoje.”</i>
B2	<i>“As habilidades, o que eles conseguem desenvolver que antes eles não conseguiam.”</i>
B5	<i>“A J., por exemplo, tem uma série de coisas que ela já aprendeu, até que nem, ontem ela escreveu meu nome, escreveu o nome da outra...”</i>
B2	<i>“Eu compus uma atividade com ela, que assim, eu me surpreendi demais!”</i>
B3	<i>“Então, eu tento avaliar pela participação nas atividades e tal. Se está tentando participar, porque às vezes é tarefa difícil que eles não conseguem fazer. A maior parte delas eles não conseguem fazer. [...] Eu não dou nota vermelha para estes alunos porque eu acho que eu não tenho... meu método, a forma como eu trabalho, não é uma forma tão adequada para eles, então eu não posso pegar, mudar a forma que eu faço para dar uma... mas aí tento avaliar de uma forma global. Tento ver como um todo... a participação.”</i>
B2	<i>“Tem alunos que você percebe alguma evolução, quando faz alguma coisa. Mas tem aluno que não quer fazer nada. Como o G. que não consigo ver alguma mudança porque ele não faz nada.”</i>
B1	<i>“Eu notei que o G. tinha melhorado muito. Ele faz as lições propostas. Ele passou a aceitar, sabe? O G. passou a prestar atenção. E ele estava começando a desenvolver várias coisas. Aí a mãe foi e tirou. Ele ficou muito tempo afastado da escola. Agora vai começar tudo de novo.”</i>

A análise dos discursos dos professores sobre esse aspecto, demonstra ausência de critérios, apresentados nos seguintes relatos, A6: *“Às vezes quando é possível a gente consegue fazer né?... A gente não sabe o que fazer, como avaliar, o que aplicar pro aluno. Se tivesse, não só o laudo... ou se tivesse um material específico para esta criança.”*; B5: *“A J., por exemplo, tem uma série de coisas que ela já aprendeu, até que nem, ontem ela escreveu meu nome, escreveu o nome da outra...”*; B2: *“Eu compus uma atividade com ela, que assim, eu me surpreendi demais!”*; B1: *“Eu notei que o G. tinha melhorado muito. Ele faz as lições propostas.*

*Ele passou a aceitar, sabe? O G. passou a prestar atenção. E ele estava começando a desenvolver várias coisas. Aí a mãe foi e tirou. Ele ficou muito tempo afastado da escola. Agora vai começar tudo de novo.”*

Observamos no relato dos professores a dificuldade em saber como avaliar e quais critérios utilizar na avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais. Essa dificuldade é decorrente da ausência de registros e da sistematização de conteúdos essenciais para a aprendizagem.

A avaliação se constrói a partir da obtenção e do registro de informações significativas sobre a prática desenvolvida em sala de aula, de forma que sejam observadas as suas habilidades e como lidar com as dificuldades que apresenta no cotidiano escolar. No entanto, essa postura requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, bem como no processo de avaliação.

Quanto aos métodos utilizados para avaliar o aluno com necessidades educacionais especiais, os relatos revelam desconhecimento de indicadores que definam como e o quanto os alunos aprendem, conforme apontam A6: *“Então, até um conceito que nós fizemos com essa aluna que tem Síndrome de Down. Foi uma discussão que nós tivemos, foi qual vai ser a nota dela? Vai ficar com ‘IS’, ‘S’? Então a gente chegou ao consenso de dar ‘S’ para ela, porque por mais dos limites que ela tenha, ela faz tudo que a gente pede, faz errado? Faz errado. Cópia errado? Cópia errado. Mas ela faz tudo.”*; A3: *... Então, ... eu na hora da avaliação, no caso do I., ele fechou com nota vermelha, com Insatisfatório. O caso da J., ela teve um processo de evolução do início do ano até o final que foi maravilhoso em termos de socialização.”*; B4: *“No meu caso com a E., eu faço a avaliação informativa, como ela consegue acompanhar... Agora já com o A., a avaliação dele é no global, no grupo, na socialização. Não tem como aplicar uma avaliação para ele.”*

Para Perrenoud (p. 49, 2000), a avaliação requer uma *“observação contínua”*, de forma que o professor tenha uma percepção sobre as aquisições dos alunos, construindo com essa conduta uma avaliação *“formativa”*, que considere tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor:

suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar.

Ou seja, o professor precisa estabelecer uma relação de proximidade com o aluno, seja ele com deficiência ou não, pois é nessa relação que será construída a sua prática pedagógica com vistas à perspectiva de inclusão.

Outro aspecto observado é o desconhecimento do potencial do aluno, como revelam os relatos de A5: “... *É difícil né, se você perceber o mínimo de evolução que for, já é uma vitória.*”; A1: “*Imagine ... se você não consegue atender um aluno convencional, como você vai atender os alunos da inclusão?*”? B2: “*Tem alunos que você percebe alguma evolução, quando faz alguma coisa. Mas tem aluno que não quer fazer nada. Como o G. que não consigo ver alguma mudança porque ele não faz nada.*”

Sobre essa concepção de aluno com necessidades educacionais especiais, Carvalho (p.169, 2000) ressalta que “*A educação de quaisquer alunos deve ter como objetivo sua formação como pessoas capazes de pensar e de agir, capazes de exercitar, plenamente sua cidadania.*”

Acrescento que, nos casos em que o aluno tem deficiência física e apresenta comprometimentos na área motora ou de linguagem, essa condição pode estar prejudicada, havendo a necessidade do uso de recursos que favoreçam um melhor desempenho e alcance dos objetivos apresentados pela autora.

Essa condição não os impede de pensar e exercitar a sua cidadania, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades para que se expressem dentro do seu ritmo e com os recursos físicos que possui (olhar, gestos, expressões e recursos alternativos para a comunicação).

Embora seja difícil avaliar o desempenho acadêmico do aluno com deficiência, principalmente nos casos em que se requer maior atenção, observamos em ambas as escolas, tanto nos relatos dos professores como na relação com seus alunos, aspectos positivos como resultado do processo de inclusão, conforme relato de A1, quando se refere aos alunos de ensino fundamental I: “[...] *a convivência com o diferente [...] é muito importante para respeitar o espaço e entender o problema*”; e A6, referindo-se à sua prática: “*Já que agente não consegue atingir de uma forma na aprendizagem, é atingir na forma de socialização e cidadania.*”

Além dessas palavras, observamos a relação de carinho e respeito à diversidade, comportamentos desenvolvidos por meio da “*aprendizagem cooperativa*”, que favorece a mudança de atitudes, a compreensão de regras, a

busca de uma cultura de solidariedade, da tolerância e da reciprocidade. (PERRENOUD, 2000).

Finalizo o capítulo com a certeza de que a inclusão escolar possibilita mudanças em todos aqueles envolvidos no processo e que, **“o desafio didático é inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação”** (Daniel e Schleifer, 1996 apud PERRENOUD, 2000).

## VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou conhecimentos constituídos a partir de reflexões sobre as implicações que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes espaços sociais, sobretudo na escola, e as relações que se estabelecem entre os envolvidos neste processo.

Os resultados indicaram que a formação em nível superior não é suficiente para o professor atuar numa perspectiva de educação inclusiva. Além dos aspectos teóricos que envolvem a própria formação, os depoimentos indicam ausência de uma metodologia que os oriente na elaboração do planejamento pedagógico e recursos físicos e materiais que possibilitem a efetivação de uma prática que se configure inclusiva.

Embora existam propostas de formação e acompanhamento à inclusão oferecido pela Secretaria de Educação Especial, os dados apontam a dificuldade dos professores em participarem dos encontros oferecidos em horários e locais que não sejam a própria unidade de ensino, resultando no despreparo em receber alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula.

Os resultados apontam para uma prática pedagógica centrada nas dificuldades do aluno e não nas suas possibilidades, apresentando a deficiência e os seus comprometimentos como um impedimento para que se alcance os objetivos das atividades propostas. As adaptações realizadas pelo professor se limitam a atividades voltadas para a aquisição de habilidades motoras, em geral de caráter livre e que se apresentam descontextualizadas das desenvolvidas pelos demais alunos.

Essa postura indica a dificuldade do professor em perceber a capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência, possivelmente devido a concepção errônea que se tem sobre os limites de sua aprendizagem, resultando na ausência de esforços em transmitir e desenvolver os conteúdos formais.

Quanto aos conhecimentos que favorecem a prática do professor, há indicativos de que a maior dificuldade está em desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência, evidenciando a ausência de orientações e supervisão na elaboração de um planejamento adequado que atenda à proposta de educação inclusiva, sendo este um impedimento para a realização de um trabalho pedagógico que se proponha a obter resultados, principalmente

considerando a diversidade presente em sala de aula, além do excesso de alunos, conforme foi relatado pelos professores.

Outro dado relevante se refere à ausência de recursos e adaptações que facilitem o trabalho do professor e que favoreçam no desenvolvimento do aluno, tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais. Importante ressaltar que, quando são oferecidas oportunidades de participação ao aluno com deficiência nas atividades propostas em sala de aula, evidentemente está se promovendo aquisição de conhecimentos e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a auto-estima do educando.

Dessa forma, é fundamental que o professor conheça sobre a deficiência, os seus comprometimentos e os recursos que existem para minimizar as dificuldades decorrentes de cada caso, isso implica em ter acesso a informações que podem facilitar a dinâmica em sala de aula, além de favorecer na reflexão e elaboração de um planejamento que atenda às necessidades conforme o nível de competência curricular do aluno.

Sobre esse aspecto, alguns dados apontam a necessidade de parcerias com a área da saúde, principalmente com os centros de reabilitação, onde existem profissionais com formação específica para avaliar os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Além de promover uma articulação entre as áreas da educação e da saúde, favoreceria a troca de experiências entre os profissionais por meio da discussão de casos e orientação aos professores sobre recursos e adaptações que existem para atender a especificidade de cada caso.

Alusão que vem ao encontro às dificuldades apresentadas pelos professores, em realizar na prática ações que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência, e que necessita de uma abordagem educacional diferenciada ou de recursos específicos para que possa desenvolver habilidades acadêmicas.

Em face desse quadro, a falta de preparo do professor para atuar em salas de aula com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é um dos principais obstáculos à proposta de inclusão e um dos grandes desafios da educação inclusiva. Para que haja mudanças nesse quadro, são necessárias ações de políticas públicas para formalizar parcerias entre a área da educação e da saúde, visando uma formação que lhes proporcione aprofundamento teórico e prático.

A formação do professor deve ocorrer como um processo permanente, integrado ao cotidiano das escolas e aos seus projetos, caracterizando esse espaço como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, como aponta Nóvoa (1997).

Esse estudo atingiu os objetivos propostos e o seu conteúdo evidencia a complexidade e a abrangência do tema, sendo impossível esgotá-lo em suas dimensões, levantando indicadores que possibilitam a continuidade de pesquisas com propostas interdisciplinares de intervenção junto aos professores, a fim de desenvolver oportunidades de ensino e aprendizagem para todos.

Para concluir, há evidências de aspectos positivos em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que se refere ao comportamento dos alunos de modo geral, desenvolvendo com a convivência o respeito à diversidade, a tolerância, a solidariedade e atitudes de cooperação.

Essas são características fundamentais na formação da personalidade do indivíduo, e que certamente, em um futuro próximo irá fazer diferença nas relações que esses futuros cidadãos irão estabelecer com seus pares no meio social e profissional.

## VIII - REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. n. 67, (59-66), 2005.

BINHA, Anny Michelly Parquier et al. *Reabilitação do paciente com paralisia cerebral*. In: CHAMLIAN, Therezinha Rosane (Coord.) *Medicina Física e Reabilitação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara koogan, 2010, p.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 13 out. 2009.

BRASIL. Lei 10.172/01, de 9 de jan. 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jan. de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 13 out. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov./cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2010.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 06 de abr. de 2010.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. Análise das ações dos centros de formação e acompanhamento à inclusão (CEFAI) na constituição de redes de apoio. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem03/COLE\\_2945.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_2945.pdf)>



BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), jan/jul, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DE MASI, Ivete. Em busca de caminhos para a concretização das políticas públicas de inclusão. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-78, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cidadesp.edu.br/revistaambienteeducacao>> Acesso em: 01 set. 2009.

FERREIRA, Bárbara C.; MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação*, São Carlos, SP, n. 29, 2007. Disponível em: <http://corallx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm> Acesso em: 14 dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GLAT, Rosana. *Questões atuais em Educação Especial: uma professora muito especial*. vol. IV. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, 2002.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Adaptação curricular. In: Seminário Educação Inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/adaptacao\\_curricular.pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/adaptacao_curricular.pt.pdf)

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil: estudo diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de educação inclusiva no Brasil. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/detalhes\\_projetos.asp?ID=2](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/detalhes_projetos.asp?ID=2)

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Claudio; PERES, Patrícia Tanoue. Deficiência física. In: *Psicologia do Excepcional: deficiência física, mental e sensorial*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/Artigos/PD\\_historia.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_historia.php)> Acesso em: 30 abr 2010.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Grupos Focais de Intervenção no projeto Sexualidade e Reprodução. *Horizontes Antropológicos*, v. 8, n. 17. Porto Alegre, jun. 2002.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Trad. Brizolara, Ana Guardiola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Edna Antônia de. Deficiente Mental: integração/inclusão/exclusão. *Revista Videtur* 13. São Paulo: Mandruva; FFLCH-USP: Salamanca, p. 13-20, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, n. 7. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 15 n. 1. Marília. Jan./Abr., 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11. n.33. set/dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Silva, Catarina Eleonora F. da; Sawaya, Jeanne. Rev. Téc. Carvalho, Edgard de Assis. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* Vol. 25, n. 1. jan/jun. 1999.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal, 1997.

OMS (Organização Mundial de Saúde). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Tradução e revisão: Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004. Disponível em: <[http://www.inr.pt/uploads/doc/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/doc/cif/CIF_port_%202004.pdf)

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Ramos, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*. V. 33, 2009.

RAMOS, Alice de Souza; ALVES, Luciana Mendonça. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 14. n. 2. Marília. Mai/Ago, 2008.

ROSSETTI, Camila Carvalho; DUARTE, Cíntia Perez; NOVAES, Gisane Faria; INFURNA, Thaisa; GARZUZI, Yara. Interdisciplinaridade e Saúde: análise da produção de artigos em revistas indexadas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do desenvolvimento*. Vol. 8. São Paulo, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw – Hill, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Angela Maria Costa; FERRARETTO, Ivan (org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; CIASCA, Sylvia Maria. Avaliação neuropsicológica de crianças portadoras de paralisia cerebral hemiparética congênita: estudo preliminar. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 24-29, jul/ago, 2001.

TORRE, Cláudia Alcântara de. Etiologia da paralisia cerebral na Associação dos Portadores de Paralisia Cerebral de Santos. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 8-13, mai/ago, 2007.

TOZZO, Cristiane Regina. *Elementos necessários à atuação de professores de 1ª à 4ª série atuando em escolas municipais inclusivas*. 2007. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. Grupo de Desenv. e Ritmos Biológicos. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0478.pdf>> Acesso em: 30 abr 2010.

## **APÊNDICE A**

Modelo do Questionário

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**  
**PESQUISA ACADÊMICA**

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
  
2. Idade: ( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) 40 a 50 ( ) acima de 50
  
3. Formação:  
( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Especialização - Especifique \_\_\_\_\_
  
4. Tempo de formação: Menos de 10 anos ( ) Mais de 10 anos ( )
  
5. Tempo de atuação como professor (a): Menos de 10 anos ( ) Mais de 10 anos ( )
  
6. Você já participou de algum Programa ou Projeto de formação desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) ou pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)?  
Sim ( ) Não ( ) Cite qual deles \_\_\_\_\_
  
7. Você tem ou teve algum aluno com deficiência física? Sim ( ) Não ( )
  
8. Sabe informar se recebeu tratamento em algum Centro de Reabilitação?  
Sim ( ) Não ( ) Cite em qual? \_\_\_\_\_
  
9. Em qual nível de escolaridade ele (a) está inserido (a)?  
Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( )
  
10. Qual área do currículo escolar você considera de maior importância para o desenvolvimento acadêmico da criança com deficiência? Explique:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

11. Assinale por ordem de importância, que conhecimentos favorecem a prática do professor ao desenvolver uma proposta com o aluno que apresenta alguma deficiência:

Procedimentos didático-pedagógicos (1) (2) (3) (4)

Avaliação do processo de ensino-aprendizagem (1) (2) (3) (4)

Estratégias diversificadas de ensino (1) (2) (3) (4)

Conhecer o nível de competência curricular do aluno (1) (2) (3) (4)

12. Caso tenha interesse em participar de 02 encontros de formação, assinale abaixo o dia e período de sua preferência:

Dias da semana: ( ) Segunda-feira ( ) Terça-feira ( ) Sábado

Período: ( ) manhã ( ) tarde

### 13. Local

Escolha um dos locais para realização dos encontros que acontecerão entre os meses de setembro e outubro:

( ) Universidade Presbiteriana Mackenzie - Centro / Consolação

( ) Lar Escola São Francisco - Centro de Reabilitação – Ibirapuera

**Obs:** Deixe o seu e-mail para entrarmos em contato, comunicando as datas dos encontros.

---

## **ANEXO A**

Apostila

Material com o conteúdo da palestra



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do**  
**Desenvolvimento**

**Necessidades Educacionais dos Alunos com**  
**Deficiência Física**  
**Material para fins didáticos**

**São Paulo**  
**2010**

## NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

As necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações envolvendo dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, e não necessariamente precisa estar vinculada a deficiência.

Segundo Mazzotta (1993, p. 19), “para os educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das apresentadas pela maioria das crianças e jovens, as instituições escolares devem contar com os meios adequados para atendê-los, ainda que isto implique a provisão de recursos que usualmente não fazem parte de sua organização”.

O termo “Necessidades Educacionais Especiais” está relacionado não especificamente às necessidades do aluno, mas o que a escola pode oferecer para atender às suas necessidades, bem como, aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais.

Ou seja, considera que os alunos podem necessitar, mesmo que seja temporariamente, de atenção específica, havendo a necessidade de um atendimento diversificado dentro do mesmo currículo.

Embora a classificação para alunos com necessidades especiais seja ampla (deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla; transtornos de conduta, transtornos específicos e superdotação), iremos tratar especificamente da deficiência física.

### I - Deficiência Física

A deficiência física é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (PCN, 1998, p.25).

O Artigo 4º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, apresenta a seguinte definição para deficiência física:

*Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência*

*de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.*

Desta forma, a deficiência física pode apresentar comprometimentos diversos quanto às funções motoras, que podem variar de indivíduo para indivíduo dependendo das causas e da abrangência, podendo apresentar-se como:

- Leve cambaleio no andar;
- Necessidade do uso de muletas ou andador;
- Uso de cadeira de rodas.

Estas características podem ou não estar associadas a:

- dificuldades de linguagem (disartria, afasia, ...);
- dificuldades visuais (estrabismo, nistagmo, baixa visão ou visão sub-normal);
- dificuldades auditivas (déficit no processamento);
- dependência ou semi-dependência para as atividades de vida diária (higiene, alimentação, atividades escolares);
- dificuldades cognitivas (para o “fazer”, compreender ou discriminar o que vê; compreender o que ouve).

#### ❖ **Tipos de Deficiência Física:**

- Lesão Cerebral (PC, hemiplegias)
- Lesão Medular (tetraplegias, paraplegias)
- Miopatias (distrofias musculares)
- Patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose)
- Lesões nervosas periféricas
- Amputações
- Sequelas de politraumatismos
- malformações congênitas
- Distúrbios posturais de coluna
- Sequelas de patologias da coluna
- Distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros
- Artropatias

- Reumatismos inflamatório da coluna e das articulações
- Doenças osteomusculares (DORT)
- Sequelas de queimaduras

❖ **Principais quadros e suas causas mais comuns:**

- **Paralisia Cerebral:** por prematuridade; anóxia perinatal; desnutrição materna; rubéola; toxoplasmose; trauma de parto; subnutrição.
- **Hemiplegias:** por acidente vascular cerebral; aneurisma cerebral; tumor cerebral.
- **Lesão medular:** por ferimento com arma de fogo; ferimento com arma branca; acidentes de trânsito; mergulho em águas rasas; traumatismos diretos; quedas; processos infecciosos; processos degenerativos.
- **Malformações congênitas:** por exposição à radiação; uso de drogas; causas desconhecidas.
- **Artropatias:** por processos inflamatórios; processos degenerativos; alterações biomecânicas; hemofilia; distúrbios metabólicos e outros.

### **Paralisia Cerebral**

A Paralisia Cerebral (PC) refere-se a um grupo de desordens motoras, não progressivas, porém sujeitas a mudanças, resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do desenvolvimento (Hagberg, 1989 apud Souza, 1998).

Ou seja, dizemos que uma pessoa tem paralisia cerebral quando apresenta uma deficiência motora conseqüente de uma lesão no cérebro, ocorrida no período em que ele ainda não estava completamente desenvolvido.

Além das dificuldades motoras, a pessoa com PC pode apresentar déficits sensoriais, intelectuais, de comunicação, alterações no comportamento e/ou crises convulsivas, resultando em comprometimentos na aprendizagem.

O diagnóstico é clínico e baseia-se na história, na avaliação clínica e neurológica da criança. A classificação por tipo clínico visa especificar o tipo de alteração de movimento que a criança apresenta, conforme descrito a seguir:

**Espástica:** Este é o tipo mais comum de paralisia cerebral. Apresenta um aumento de tônus muscular, ou seja, os músculos são muito tensos, o que limita ou impossibilita o movimento. A movimentação é mais lenta e exige um grande esforço.

Como a espasticidade predomina em alguns grupos musculares, o aparecimento de deformidades articulares neste grupo é comum.

**Extrapiramidal:** Ocorre quando a lesão acontece em uma região do cérebro chamada núcleos da base. Os músculos possuem um grau de tensão variável, resultando no aparecimento de movimentos involuntários. É o segundo tipo mais comum de paralisia cerebral e pode ser dividido em:

**a) Atetóide:** Existe uma variação no grau de tensão dos músculos das extremidades do corpo, levando a uma realização de movimentos lentos e contínuos, que são muito difíceis de dosar e controlar. A pessoa tem grande dificuldade em realizar o movimento voluntário e manter a mesma postura por muito tempo.

**b) Coréico:** Os movimentos involuntários estão presentes nas raízes dos membros, levando a realização de movimentos rápidos e indesejáveis, ocasionalmente impossibilitam que o movimento voluntário ocorra.

**c) Distônico:** Movimentos atetóides mantidos, com posturas fixas, que podem se modificar após algum tempo.

**Atáxica:** Quando a lesão ocorre em uma região do cérebro chamada cerebelo, responsável entre outras coisas, pelo equilíbrio. Os movimentos são incoordenados e bruscos. Pode haver a presença de tremores. Em geral, a pessoa com este tipo de paralisia cerebral apresenta dificuldade em manter uma postura parada. É um tipo clínico raro na Paralisia Cerebral.

É importante esclarecer que é comum haver a combinação entre os tipos de paralisia cerebral apresentados, caracterizando o que alguns autores chamam de paralisia cerebral mista.

Dependendo da localização do corpo que foi afetada, os tipos apresentam subdivisões que podemos chamar de anatômicas:

- ✓ **Tetraparesia:** quando os quatro membros estão igualmente comprometidos.
- ✓ **Diparesia:** Quando os membros superiores apresentam melhor função do que os membros inferiores, ou seja, quando apresentam menor acometimento.
- ✓ **Hemiparesia:** Quando apenas um lado do corpo é comprometido, podendo ser o lado direito ou esquerdo.

A classificação por severidade do comprometimento motor (leve, moderado e severo ou grave), geralmente é usada em combinação com a classificação anatômica e clínica, por exemplo: hemiparesia espástica grave.

### **Mielomeningocele**

A Mielomeningocele, mais conhecida como Spina Bífida, é uma malformação congênita da coluna vertebral, dificultando a função primordial de proteção da medula espinhal, que é o "tronco" de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano. Quando a medula espinhal nasce exposta, muitos dos nervos podem estar traumatizados ou sem função, sendo que o funcionamento dos órgãos inervados pelos mesmos (bexiga, intestinos e músculos) pode estar afetado.

Conforme descrito em Godói (2006, p. 81), além da bolsa nas costas, que precisa ser corrigida logo após o nascimento por meio de cirurgia, a criança poderá também apresentar hidrocefalia (aumento de líquido na cabeça).

Dessa forma, além da paralisia nas pernas, bexiga e intestino, a criança poderá apresentar atraso no desenvolvimento global, problemas de visão, de fala e déficit cognitivo.

### **Distrofia Muscular Progressiva**

A Distrofia Muscular Progressiva é uma doença neuromuscular e caracteriza-se pela perda da força muscular de forma progressiva, com destruição e degeneração das fibras musculares que são substituídas por tecido fibroso e adiposo.

É uma doença determinada por herança cromossômica, sendo a mulher a portadora do gene que acomete os filhos do sexo masculino.

A criança nasce com a doença e os sintomas começam a aparecer por volta dos três aos seis anos de idade, com perda da marcha aproximadamente aos dez anos de idade, caracterizando-se pelas perdas dos movimentos e das funções corporais, tornando-se cada vez mais dependente para as atividades de vida diária.

O diagnóstico precoce, realizado por um neurologista é fundamental, para que o tratamento adequado possibilite uma melhor qualidade de vida.

É importante o aconselhamento genético para alertar a família do risco de manifestação da doença em outros filhos do sexo masculino e prevenir as mães portadoras do gene. As irmãs dos afetados devem passar por investigação genética devido ao risco de serem portadoras desse tipo de gene.

### **III - Comprometimentos que levam ao atraso no desenvolvimento da criança com Deficiência Física**

Para Vygotsky, o ser humano se constitui na medida em que estabelece interações sociais com o outro (OLIVEIRA, p. 23, 1992).

Segundo Oliveira (1992, p. 27), “ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas”.

Considerando a população com a qual vamos nos deter, no caso a criança com deficiência física, alguns fatores interferem na aquisição de habilidades básicas que vão influenciar na interação educativa e em algumas práticas da vida diária, como por exemplo: na higiene pessoal, na alimentação, na troca com os elementos do meio, nas brincadeiras, em atividades gráficas, como desenhar ou escrever.

Esses fatores implicam na compreensão de que o cérebro possui múltiplas funções inter-relacionadas e que uma ou mais destas funções podem ser afetadas pela lesão neurológica e possíveis perturbações motoras poderão estar acompanhadas de outras alterações como: linguagem, audição, visão, desenvolvimento intelectual e/ou outros transtornos perceptivos. (Muñoz et al., 1997 in SEESP/MEC, 2006).

Compreendemos, portanto, que a maturidade no desenvolvimento da criança com deficiência física deve ser observada baseado nas suas capacidades e potencialidades, ou seja, na forma como ela compreende e reage aos estímulos, embora, algumas crianças mesmo com limitações irão apresentar maior facilidade para interagir com diferentes estímulos, devido a habilidade em encontrar estratégias para lidar com suas dificuldades.

Desta forma, visando facilitar ou favorecer o acesso à aprendizagem, consideramos importante a adaptação dos recursos físicos e materiais possibilitando maior independência e autonomia nos grupos sociais em que está inserido.

### **IV - Adaptações dos Recursos físicos e Materiais**

#### **✓ Linguagem e Comunicação**

Segundo Limongi (1998, p. 5) “a **linguagem** é uma das manifestações da capacidade humana de representar eventos, mesmo na sua ausência” e os elementos que a constituem são os gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras,

usados para representar conceitos de comunicação, idéias, significados e pensamentos.

A criança já nasce com a capacidade de desenvolver a linguagem, e os meios familiar e social é que terão fator determinante no seu desenvolvimento.

A **comunicação humana** é um processo que envolve a troca de informações, e utiliza os sistemas simbólicos como suporte para este fim. Este processo envolve diversas maneiras de se comunicar: desde a interação entre duas pessoas, estabelecendo um diálogo, ou através de gestos com as mãos, mensagens enviadas utilizando a rede global de telecomunicações, a fala, a escrita que permitem interagir com as outras pessoas e efetuar algum tipo de informação.

Para a criança com problemas de comunicação, principalmente aquela que não tem condições de falar e, por este motivo não consegue se fazer entender, mas compreende a linguagem falada, é necessário criar condições para que ela possa se comunicar com outras pessoas e expressar suas opiniões favorecendo a sua participação no meio em que está inserido. Para que esta comunicação aconteça existe um recurso que se chama: **Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA**, que significa qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os meios usuais de fala ou escrita, onde eles estiverem comprometidos.

Chamamos de **Suplementar** quando o indivíduo utiliza um outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente e **Alternativa** quando o indivíduo utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente.

O objetivo da comunicação suplementar e alternativa é tornar o indivíduo com distúrbios de comunicação o mais independente e competente possível em suas situações comunicativas, podendo assim ampliar suas oportunidades de interação com outras pessoas, na escola e na comunidade em geral.

A comunicação alternativa é um recurso que envolve formas diferentes de sinais (símbolos, gestos, recursos, estratégias e técnicas) utilizados por indivíduos para a comunicação e o sucesso na sua implantação vai depender do uso que se faz nos diferentes ambientes em que a criança convive (família, escola, comunidade).



## Tipos de Comunicação Suplementar e Alternativa

- **Sinais manuais:** São sistemas que não requerem ajudas externas, permitindo maior independência ao usuário. São eles: gestos de uso comum, alfabeto digital e Língua Brasileira de Sinais, mas sem as flexões e outros marcadores gramaticais complexos já que são utilizados por ouvintes.
- **Sistemas Gráficos:** existem vários, com símbolos diferentes e logística própria. Fazem parte desses símbolos as fotos, desenhos de alta iconicidade, desenhos abstratos e a ortografia tradicional.
- **PCS - Picture Communication Symbols (Johnson, 1981).**



Mãe

Casa

Dormir

Feliz

Este sistema foi criado para indivíduos com comprometimento em sua comunicação oral e que não conseguiam compreender um sistema gráfico mais ideográfico. Ele é basicamente pictográfico, beneficia indivíduos de qualquer idade, portadores de qualquer patologia, para quem um nível simples de expressão seja aceitável. Isto porque o sistema tem um vocabulário limitado, apesar de aceitar a inclusão de outros desenhos e fotos.

### ✓ Adaptações no Material Pedagógico

Devido ao comprometimento motor, a criança com deficiência física apresenta dificuldades que podem ser em maior ou menor grau, para realizar atividades que envolvem a exploração ou manipulação de materiais, como por exemplo, desenhar, escrever, recortar, colar, folhear, enfim, vários aspectos do seu desempenho fogem do padrão esperado, mostrando uma execução diferente ou em alguns casos, não conseguindo realizar as atividades comuns.

Neste caso, é importante que o aluno com comprometimentos motores receba atenção necessária em todas as situações envolvendo a aprendizagem, para que possa dentro de suas possibilidades participar das atividades propostas, pois, se oferecermos oportunidade de participação e execução, mesmo que requeira algum auxílio, certamente se sentirá valorizado, desenvolvendo a auto-estima e

favorecendo o desenvolvimento das estruturas mentais básicas para a aprendizagem.

É importante que o professor esteja atento ao tipo de movimentação que o aluno com deficiência física apresenta nos membros superiores, visando observar quais as possibilidades de grafismo, pois algumas crianças não conseguirão realizar a letra do tipo cursiva, devido a dificuldade em realizar linhas curvas; outras só conseguirão registrar a sua escrita em letra bastão (letra de forma maiúscula) ou com letras móveis (alfabeto em madeira ou papel).

Algumas adaptações no material pedagógico favorecem maior grau de independência aos alunos que apresentam comprometimentos motores:

- Lápis com diâmetro engrossado por fita crepe, argila, espuma, massa do tipo epóxi, mangueira de borracha, adaptadores industrializados.
- Para a execução de atividades gráficas usar preferencialmente folha sulfite de tamanho A4 ou A2, devendo-se fixar o papel nas quatro pontas com fita crepe, para que o aluno possa realizar o traçado sem se preocupar com a movimentação da folha.
- Evitar o uso de cadernos pequenos, pois dificulta o traçado do aluno.
- As atividades devem ser preparadas em traçado grosso com pincel atômico em tamanho grande para melhor visualização e percepção dos símbolos.
- É importante o contraste de cores entre a folha e o traçado de letras, números e desenhos.
- O número de exercícios por folha deve ser mínimo para que possa facilitar a visualização, leitura, compreensão e execução do aluno.
- O computador pode ser utilizado como caderno eletrônico no caso de alunos que apresentam um ritmo muito lento para a construção da escrita, pois possibilita a escolha da fonte (tipo de letra), o tamanho e espaçamento, favorecendo uma melhor visualização da palavra e conseqüentemente percepção dos “erros”.
- Quando o aluno apresenta dificuldades motoras acentuadas que o impedem de fazer uso da comunicação escrita, deverá ser valorizada e estimulada a sua comunicação oral;
- Além dos materiais citados, outros materiais de apoio pedagógico podem favorecer a autonomia do aluno: tesouras adaptadas, ponteiras,

computadores, mouses adaptados, acionadores, teclados adaptados, colméias, pranchas inclinadas e outros tipos de adaptação.

- Cadeiras de rodas adaptadas.
- Textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação.
- Adaptação dos elementos materiais: edifício (rampa, banheiro, barras de apoio, etc.).

#### ✓ **Adaptações de mobiliário**

É importante ficar atento quanto a posição sentada do aluno de forma que o corpo permaneça numa postura reta, com os braços apoiados sobre a carteira e os pés apoiados no chão, visando manter o alinhamento do corpo, prevenindo deformidades e contraturas.

Algumas crianças apresentam dificuldade em permanecer sentadas por muito tempo, havendo a necessidade de alguns suportes, como apoios laterais nas pernas, nos pés, tronco e cabeça.

A adaptação do mobiliário requer uma avaliação da criança com o terapeuta ocupacional, que irá prescrever o modelo, tamanho e adaptações necessárias de acordo com o quadro. Para tanto, existem as carteiras com recorte, cadeiras de posicionamento, cadeira de chão (cantinho), cadeira de banho, calça de posicionamento, etc.

#### ❖ **Orientações quanto ao posicionamento do aluno em sala de aula e a organização do mobiliário**

- No caso de movimentação involuntária, para que haja maior simetria é necessário que o aluno sente no meio da sala e em frente à lousa;
- Quando o aluno apresenta PC do tipo hemiparesia, colocar os seus materiais do lado comprometido, e sentar deste mesmo lado o melhor amigo, favorecendo a estimulação de ambas as mãos e a transferência de peso para o lado com maior comprometimento.
- Alunos com dificuldade de atenção serão beneficiados se colocados próximos à lousa.

- Verificar a iluminação da sala de aula e a presença de reflexo da luz no quadro (lousa).

No caso da ausência de equipes de apoio, a escola deverá buscar orientações junto a profissionais da área de reabilitação sobre os recursos, procedimentos, mobiliários e outras adaptações necessárias ao desenvolvimento da criança.

## **V - Adaptações Curriculares**

Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o aluno com necessidades educacionais especiais apresenta dificuldades de aprendizagem que se caracterizam como leves e transitórias e podem se resolver espontaneamente até em situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais. Atender estas dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo, conforme descrito a seguir:

### **✓ Adaptações nos procedimentos didáticos pedagógicos**

É importante que o professor esteja atento a forma como o seu aluno aprende e assimila os conhecimentos curriculares, ou seja, se requer orientação sistemática e/ou por etapas ou auxílio para realizar as atividades. Exemplos de adaptações:

- Oferecer diferentes recursos de apoio (visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos, etc.) que favoreçam a fixação e a consolidação de conhecimentos;
- Alterar o nível de complexidade das atividades, eliminando partes dos componentes ou explicitando por etapas os passos a serem seguidos em uma tarefa;
- Oferecer recursos que favoreçam a realização da tarefa (uso de computador, de calculadora, mapas ampliados, atividades ampliadas com poucos estímulos em cada folha, letras móveis, etc.).
- Estabelecer rotinas diárias ou semanais, favorecendo a organização do pensamento através da ordenação das atividades e preparando o aluno para novas aprendizagens.

É importante ressaltar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno.

#### ✓ **Adaptações individualizadas do currículo**

Esta modalidade se refere a atuação do professor frente a avaliação e ao atendimento do aluno. Compete-lhe definir o nível de competência curricular do aluno por meio da identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem.

A adaptação ocorre de forma processual, tendo como referência o currículo regular que irá nortear o trabalho conforme as necessidades do aluno.

#### ❖ **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

Se enquadra nas adaptações individualizadas dentro da programação regular, levando em consideração os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades do aluno.

#### ✓ **Exemplos de estratégias adaptativas:**

- Adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, considerando as condições do aluno em relação aos demais colegas da turma;
- Considerar o ritmo (temporalidade) do aluno para alcançar os objetivos comuns ao grupo.
- Eliminar ou reduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno de forma que não cause prejuízo a sua escolarização e promoção acadêmica. Considerar o significado dos conteúdos (básicos/fundamentais) e os pré-requisitos para aprendizagens posteriores.
- Evitar adaptações que impliquem em supressões de conteúdos expressivos (quantitativa e qualitativa), bem como a eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares.

## VI - Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7. 853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>

GODÓI, A. M. et al. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

LIMONGI, Suely Cecília Oliven. Paralisia Cerebral: linguagem e cognição. 2. ed. rev., ampl., atual. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

## **ANEXO B**

Cartas de Informação às Instituições e aos Sujeitos da Pesquisa e  
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

## CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O projeto de pesquisa “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**” se propõe a identificar as demandas dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência física, pacientes do Lar Escola São Francisco - Centro de Reabilitação, inseridos no ensino regular do município de São Paulo. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário aos professores que atendem esses alunos e após a análise será promovido um curso de capacitação aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador para o esclarecimento de eventuais dúvidas, no endereço abaixo. Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie** - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos a autorização desta Instituição para o contato com os sujeitos de pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Josyvanda Basilio Russo  
E-mail: josy\_russo@ yahoo.com.br

Profª Drª Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
biasaeta@mackenzie.br  
Telefone para contato (11) 2114-8694

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos a serem realizados e garantias de confidencialidade e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa



## CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

O projeto de pesquisa “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**” se propõe a identificar as demandas dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência física, pacientes do Lar Escola São Francisco - Centro de Reabilitação, inseridos no ensino regular do município de São Paulo. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário aos professores que atendem esses alunos e após a análise será promovido um curso de capacitação aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo os participantes e a Instituição terão acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas, no endereço abaixo. Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, os participantes e a Instituição podem entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie** - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Aos participantes e à Instituição cabe o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos a autorização desta Instituição para o contato com os sujeitos de pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Josyvanda Basilio Russo  
E-mail: josy\_russo@ yahoo.com.br

Profª Drª Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
biosaeta@mackenzie.br  
Telefone para contato (11) 2114-8694

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da Instituição, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos a serem realizados e garantias de confidencialidade e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa.

Fica claro que a Instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante legal da Instituição

## CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

O projeto de pesquisa "**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PARCERIA ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE**" se propõe a identificar as demandas dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência física, pacientes do Lar Escola São Francisco - Centro de Reabilitação, inseridos no ensino regular do município de São Paulo. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário aos professores que atendem esses alunos e após a análise será promovido um curso de capacitação aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo a Instituição terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas, no endereço abaixo. Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, a Instituição pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie** - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Para tal solicitamos a autorização do representante legal do Lar Escola São Francisco para citar na dissertação o respeitável nome da Instituição, comprometendo-nos a encaminhar os resultados finais da pesquisa.

De acordo com estes termos, favor assinar abaixo.

Josyvanda Basilio Russo  
E-mail: josy\_russo@ yahoo.com.br

Profª Drª Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
biasaeta@mackenzie.br  
Telefone para contato: (11) 2114 - 8694

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da instituição, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à utilização do nome do Lar Escola São Francisco. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante legal da Instituição