

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA
CEREBRAL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E FÍSICA NO
CONTEXTO INCLUSIVO

Bolsista: Samuel Vinente da Silva Junior, CNPQ

MANAUS

2012

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA
CEREBRAL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E FÍSICA NO
CONTEXTO INCLUSIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB – SA / 0046 / 2011

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA
CEREBRAL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E FÍSICA NO
CONTEXTO INCLUSIVO

Bolsista: Samuel Vinente da Silva Junior, CNPQ

Orientadora: Prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

MANAUS

2012

Todos os direitos deste relatório são reservados
à Universidade Federal do Amazonas - UFAM,
ao Núcleo de Estudos e Pesquisas
em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD e aos seus autores.
Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou
científicos

Esta pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico – CNPq,
Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da
Universidade Federal do Amazonas – PIBIC/UFAM,
foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial - NEPPD
e se caracteriza como subprojeto da pesquisa intitulada Educação Especial:
Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai e melhor amigo, pelo dom da vida que a mim foi conferido e por me ensinar que permanecer firme é a melhor arma para vencer os desafios que me fazem mais forte.

Aos meus pais, pelo imensurável amor e cuidado que mostram, oferecendo condições para as vitórias que tenho alcançado e o ensino do zelo e responsabilidade, necessários para o alcance do sucesso na vida.

Ao financiamento e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ para execução desta pesquisa e publicação dos resultados em eventos nacionais e internacionais.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP, Departamento de Apoio à Pesquisa – DAP, e aos colegas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, por favorecer mesmo que em meio a dificuldades, um ambiente rico em conhecimento e promissor para a aprendizagem.

À minha querida orientadora Dra. Maria Matos por acreditar em mim, e dar a chance de mostrar meu potencial e desenvolver características essenciais para a concretização de vitórias.

Agradeço as críticas, sugestões e elogios do Comitê Científico da área de Ciências Sociais Aplicadas, as contribuições deste Excelente Comitê serão sempre bem vindas.

Às contribuições das docentes da Secretaria Municipal de Educação que aceitaram participar desta pesquisa, e das professoras Cátia Lemos e Sueli Giacon, pelo apoio na realização deste estudo.

A todos que direta e/ou indiretamente, contribuíram em múltiplos sentidos para a execução deste trabalho. Meu coração lembrará sempre de todos que me fizeram bem e que torceram por mim.

RESUMO

O presente estudo objetivou identificar a visão e a organização pedagógica / física das escolas municipais de Manaus frente ao processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral. A proposta de educação inclusiva em parceria com a União impõe aos Estados e Municípios estabelecer metas e diretrizes para a efetivação das Políticas Públicas instituídas por meio de documentos legais e movimentos sociais (BRASIL, 2008). A metodologia proposta para a concretização dos objetivos é de abordagem qualitativa (FAZENDA, 2008), mediante a pesquisa bibliográfica e documental (CERVO, 1983) para o levantamento da legislação vigente, justificando a inclusão dos alunos com paralisia cerebral e a implantação das salas de recursos multifuncionais. O referencial teórico utilizado foi construído com base na leitura e análise de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como diversas obras que versavam sobre a temática. Foi realizado o mapeamento das escolas que atendem esses alunos, bem como a verificação da organização pedagógica e física mediante a observação direta e o registro (LAKATOS, 2010). A coleta de dados se deu por meio de questionários semiestruturadas para o número de 5 docentes que atuavam nas salas de recursos multifuncionais e de ensino regular. Utilizou-se a análise de conteúdos no processo de categorização dos dados (BARDIN, 2001), mediante a transcrição das respostas dos questionários, fazendo um comparativo com as atuais diretrizes que norteiam o Atendimento Educacional Especializado. Constatou-se a inclusão de oito educandos com paralisia cerebral, bem como os desafios vivenciados por estes, a partir das atividades propostas no currículo e do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas. Outros aspectos observados permeiam a formação inicial e continuada destes docentes, a questão da acessibilidade nas escolas e as necessidades de adequações na estrutura dos estabelecimentos de ensino. A referente pesquisa vislumbrou novos olhares para a organização pedagógica / física das escolas, proporcionando socializar nos eventos científicos como vem se dando o atendimento destes educandos conforme as atuais Políticas Públicas, com vistas a assegurar a inclusão escolar e o desenvolvimento das potencialidades destes alunos.

Palavras - Chave: Educação Inclusiva; Paralisia Cerebral; Organização Pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to identify the vision and teaching organization / physics schools in Manaus forward the process of inclusion of students with cerebral palsy. The proposed inclusive education in partnership with Union imposes on states and municipalities to establish goals and guidelines for effective Public Policy established through legal documents and social movements (BRAZIL, 2008). The proposed methodology for achieving the goals is a qualitative (FARM, 2008), through the research literature and documents (HART, 1983) to survey the current law, justifying the inclusion of students with cerebral palsy and deployment of resource rooms multifunctional. The theoretical basis was constructed by reading and analyzing articles, dissertations and doctoral theses as well as several works that focused on the theme. We carried out the mapping of schools serving these students, as well as verification of physical and educational organization through direct observation and record (LAKATOS, 2010). Data collection was through semi-structured questionnaires to five the number of teachers who worked in resource rooms multifunctional and regular education. The technique used for data analysis was content analysis (BARDIN, 2001), by transcribing the answers to the questionnaires, making a comparison with current guidelines that guide the Educational Service Specialist. It found the inclusion of eight students with cerebral palsy, as well as the challenges experienced by them from the activities proposed in the curriculum and Political Pedagogical Project of the schools surveyed. Other features observed permeate the initial and continuing training of teachers, the issue of accessibility in schools and the need for adjustments in the structure of schools. A related survey saw new looks for organizing educational / physical schools, providing socialize in scientific meetings has been taking care of these students as the current Public Policy, in order to ensure educational inclusion and the development of the potential of these students.

Key - Words: Inclusive Education; Cerebral Palsy; Educational Organization.

LISTA DE SIGLAS

ABPC – Associação Brasileira de Paralisia Cerebral.
ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
AEE – Atendimento Educacional Especializado.
CA – Comunicação Alternativa
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CME – Conselho Municipal de Educação.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CONIC – Congresso Nacional de Iniciação Científica.
DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento.
DEPLAN – Divisão de Informação e Estatística.
GEE – Gerência de Educação Especial
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
MEC – Ministério da Educação.
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
OMS – Organização Mundial de Saúde.
PAR – Programa de Ações Articuladas.
PC – Paralisia Cerebral.
PPP – Projeto Político-Pedagógico.
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEESP – Secretaria de Educação Especial.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação.
SISNEP – Sistema Nacional de Ética e Pesquisa
TA – Tecnologia Assistiva.
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas que atendem escolares com PC na zona urbana da cidade de Manaus	34
Figura 2 – Teóricos que embasam a prática docente dos educadores atuantes com escolares que apresentam PC	38
Figura 3 – Recurso pedagógico da SRM da escola 2	46
Figura 4 – Recurso pedagógico da SRM da escola 2 (TA e CA)	46
Figura 5 – Impressora da SRM na escola 1	46
Figura 6 – Tesoura adaptada para escolares com PC e deficiência física	46
Figura 7 – Recurso pedagógico da SRM da escola 3	46
Figura 8 – Recurso tecnológico adaptado – TA/CA	46
Figura 9 – Material pedagógico para atividade de encaixe	47
Figura 10 – Estrutura física da SRM 2	47
Figura 11 – Recurso pedagógico para o ensino de LIBRAS	47
Figura 12 – Recurso pedagógico para o ensino de matemática	47
Figura 13 – Estrutura física de uma escola da zona centro-sul	47
Figura 14 – Corredor da escola regular da zona sul de Manaus	47
Figura 15 – Passagem para cadeirante da SRM	48
Figura 16 – Banheiro da SRM inadaptado	48
Figura 17 – Estrutura física ao redor de uma escola que atende aluno com PC	48
Figura 18 – Parte interna de uma escola com alunos com PC	48
Figura 19 – Rampa de acesso para escolares cadeirantes	48
Figura 20 – Parte frontal de uma escola que atende escolares com PC	48
Figura 21 – Distribuição das salas de recursos multifuncionais por região	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores de risco para a Paralisia Cerebral	27
Quadro 2 – Classificação da Paralisia Cerebral	30
Quadro 3 – Dados gerais dos sujeitos envolvidos	34
Quadro 4 – Conceituação de PC, a partir da visão dos educadores que atuam com escolares com PC na SEMED	39
Quadro 5 – Quadro que caracteriza a concepção de Educação Inclusiva dos sujeitos participantes da pesquisa	40
Quadro 6 – Panorama do atendimento educacional especializado destes escolares e sua inclusão na escola	42
Quadro 7 – Concepção sobre acessibilidade dos docentes que atuam com escolares que apresentam PC	44
Quadro 8 – Número de salas de recursos multifuncionais entre os anos de 2005 e 2011	52
Quadro 9 – Localização das salas de recursos multifuncionais em Manaus	53
Quadro 10 - Cronograma	57
Quadro 11 – Publicação dos resultados da pesquisa em anais de congressos científicos	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, LEGAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS	19
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: PONTOS E CONTRAPONTO	22
5 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS	25
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	31
6.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL	32
6.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	33
6.4 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	33
6.5 PRÁTICA DE CAMPO E COLETA DOS DADOS	35
6.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	36
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
7.1 ABORDAGEM TEÓRICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES QUE APRESENTAM PARALISIA CEREBRAL	37
7.2 A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS	41
7.3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL	49
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
9 CRONOGRAMA	57
10 REFERÊNCIAS	58
11 ANEXOS	63

11.1 PARECER CONSUBSTACIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	63
11.2 CARTA DE ENCAMINHAMENTO À GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
12 APÊNDICES	65
12.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCOLARECIDO	65
12.2 TERMO ANUÊNCIA PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	66
12.3 QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS DOCENTES NA PESQUISA	67
12.4 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RESULTANTE DA PESQUISA APRESENTADA EM EVENTOS REGIONAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS	72

1 INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se ao projeto “Educação Especial: cidadania, diversidade e educação inclusiva”, aprovado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação Especial – PROESP, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esta pesquisa de Iniciação Científica está registrada no Sistema Nacional de Ética e Pesquisa – SISNEP, sob o registro CAEE 0334.0.115.000-11, submetido inicialmente ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM conforme anexo 11.1. A investigação foi desenvolvida por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, no período de agosto de 2011 a julho de 2012 e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a organização pedagógica e física das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, que atendem educandos com Paralisia Cerebral – PC. Os objetivos específicos foram identificar a abordagem teórica dos professores que atuam com estes educandos, verificar se as escolas possuem acessibilidade em sua estrutura física e averiguar as estratégias de inclusão contidas nos projetos políticos pedagógicos destas escolas. Neste sentido, o presente relatório expõe o cumprimento de tais objetivos, bem como o percurso metodológico trilhado para o êxito desta pesquisa, bem como os desafios vivenciados nas práticas de campo e durante o levantamento bibliográfico.

A pesquisa foi desenvolvida em Manaus, especialmente na Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM, e contou com o apoio da Gerência de Educação Especial, dos gestores que recepcionaram os pesquisadores e dos professores que aceitaram participar deste estudo, conforme anexo 11.2. Neste contexto, o trabalho desenvolvido contribuirá consequentemente para traçar um panorama de como vem se implementando as políticas de inclusão nas escolas municipais, tendo em vista o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência (público-alvo onde se insere o educando com PC), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O presente relatório foi dividido em três capítulos, apresentando síntese dos elementos teóricos que nortearam o estudo e trazem grande contribuição para a área da pesquisa em contexto regional e nacional. O primeiro capítulo traz uma retrospectiva histórica sobre a história do atendimento às pessoas com deficiências e as políticas públicas que foram implementadas ao longo do tempo em determinadas épocas. O segundo capítulo apresenta convergências e divergências teóricas quanto à formação de professores para atuação nas escolas regulares e de salas recursos multifuncionais. O terceiro capítulo aborda a inclusão

escolar do aluno com PC, trazendo resultados de pesquisas no âmbito clínico e educacional, bem como os pontos e contrapontos no AEE destes escolares.

Depois de apresentado o desenvolvimento do referencial teórico, mostra-se os procedimentos metodológicos adotados na investigação e os resultados alcançados. Para fins didáticos, os dados são apresentados e analisados mediante ordem dos objetivos, trazendo as contradições que existem quando as políticas públicas corporificam-se na escola e o desencadeamento de fatores que ainda configuram-se em exclusão e segregação. Por fim são apresentadas as considerações finais e recomendações de acordo com o estudo. Os sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontarmos as práticas discriminatórias (BRASIL, 2008), criando alternativas para superá-las tendo a educação inclusiva um papel importantíssimo para a mudança da organização pedagógica das escolas.

Ao longo das últimas décadas do século XX e do século XXI, inúmeros movimentos sociais de representantes de instituições especializadas e sistemas públicos/privados de ensino, bem como de pesquisadores da Associação Brasileira de Educação Especial – ABPÉE fomentam a criação de Leis, Decretos, Portarias e Resoluções normatizando o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, e o acesso e permanência na escola, junto aos demais alunos com ou sem deficiência.

Verificou-se que ao longo dos anos a sociedade transformou-se e sentiu-se a necessidade de adequar as escolas às novas propostas da democratização da escola pública, inserindo todos nessa instituição social, para que pudessem desenvolver todas as suas potencialidades e participar ativamente da vida em sociedade. No entanto, pode-se observar no decorrer da história da colonização brasileira, inúmeros movimentos sociais e intensas lutas foram travadas para que todos tivessem o direito à educação, educação essa que prepare para a vida, e que inserisse todos no ambiente escolar, para que fora dele, tivessem as mesmas oportunidades.

Mesmo com inúmeras dificuldades em diversos segmentos, as políticas inclusivas vêm se implementando no Brasil, e no Amazonas isto ainda ocorre a passos lentos. Repensar o paradigma da inclusão escolar e os mecanismos para que isso se efetive em nossas escolas é repensar uma nova escola, uma nova forma de ensinar, uma nova forma de organizar a escola e formar os profissionais que atuam dentro e fora da sala de aula. Estas políticas acompanham os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos. Espera-se que este estudo continue e desdobre-se em outros projetos posteriores, contribuindo para avaliação destas políticas e aumento da produção científica da área na região amazônica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o advento da globalização e dos inúmeros movimentos sociais que eclodiram no século XX, houve a necessidade da superação de algumas práticas tradicionais que permeavam os sistemas educacionais que vigoraram até aproximadamente a década de 1990 e que ainda insistem em permanecer até os dias atuais (BRASIL, 2008). Uma de tais práticas é a exclusão, que privou alunos com ou sem deficiência de terem a possibilidade de desenvolver habilidades e competências para o pleno exercício de sua cidadania, impedidos de usufruírem da educação como direito previsto na Constituição Federal (1988) e em outros documentos (CURY, 2008).

Figueira (2011) relata um pouco essas práticas discriminatórias ainda no “descobrimento” do Brasil contando sobre a exclusão entre os indígenas que matavam as crianças que nasciam deficientes por supostamente trazerem maldição para a tribo. Para Mazotta (2004) a expansão do ideário cristão contribuiu para a disseminação da ideia de que o indivíduo que nascia deficiente não era perfeito, logo não foi criado à imagem e semelhança de Deus. A escola também teve um papel segregador que afastou crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais deste ambiente de aprendizagem (MATOS, 2008; MANTOAN, 2011).

Durante muito tempo a deficiência esteve ligada à incapacidade total ou doença. Segundo Fávero (2007) a maioria das pessoas sem deficiência não tem ou não teve contato com pessoas deficientes frequentadoras das salas comuns e das salas com atendimento educacional especializado, por isso tem-se a ideia de que não é possível a inclusão destes alunos, principalmente dos educandos com PC. Desse modo, ainda conforme o que a autora explicita, um ambiente preparado apenas para esse aluno é restritivo e causador de exclusões. Neste contexto, a escola tem que se preparar cada vez mais para receber esses alunos e dar um sentido bem mais amplo à inclusão.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde que datam de 1995, 10% da população dos países desenvolvidos são constituídos de pessoas com algum tipo de deficiência. Nos países em desenvolvimento esses dados variam de 12 a 15%. Desses, 20% possuem deficiência física. Godói (2006) afirma que as causas da deficiência física são a paralisia cerebral, as hemiplegias, a lesão medular, as malformações congênitas e as artropatias. Há também outros fatores de risco tais como a violência urbana, acidentes de trânsito, tabagismo, uso de drogas, agentes tóxicos, endemias e falta de saneamento básico.

Para o Ministério da Educação (como exposto em diversas publicações) e conforme o artigo 4 do Decreto n. 3.298 de 1999, o conceito de deficiência física é:

Art. 4. – 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, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, p. 3)

A partir da conceituação da deficiência física num sentido mais amplo, pode-se atribuir também conceituações diversificadas para a paralisia cerebral. Uma dessas é a difundida por Bobath (1978, p. 1) onde PC seria “desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo [...] provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais”. Partindo desse pressuposto, não significa necessariamente que o cérebro parou, porém ele não comanda corretamente os movimentos do corpo, em consequência da lesão sofrida.

Conforme Souza (1998), a paralisia é um termo que descreve um grupo heterogêneo de déficits motores, através de várias classificações utilizadas que devem ser feitas por tipo clínico através da localização da lesão no corpo. Para Basil (2004, p. 215) é uma “denominação geral para englobar transtornos muito diversos, que têm em comum o fato de significarem uma alteração ou alguma perda do controle motor causada por uma lesão encefálica [...]”. No que se refere às subdivisões, quando os membros superiores apresentam menor acometimento que os inferiores ocorre a “diparesia”. Quando apenas um lado do corpo é acometido ocorre a “hemiparesia”, se todos os membros estão comprometidos ocorre a “tetraparesia”.

Atualmente, é possível verificar diversas pesquisas que atuam sob o prisma do desenvolvimento do educando com PC no sentido educacional e clínico. São muitas as contribuições destes diversos estudos que nortearam os procedimentos teórico-metodológicos desta investigação. Brandão (1992), por exemplo, enumerou algumas noções básicas para o desenvolvimento da motricidade, verificando como a criança adquire os diferentes padrões de ação sobre os objetos. Além disso, verificou que as alterações do tônus e da motricidade ocorrem nas lesões das diferentes áreas do cérebro, comprometendo a estrutura física deste educando, mas não do aprendizado, se houver desde cedo uma intervenção.

A aprendizagem significativa é possível ao aluno com paralisia cerebral à medida que “professor e aluno são elementos unidos na busca de um objetivo comum: a aprendizagem, a evolução, o crescimento como pessoas, onde a superação de estágios menos eficientes leva a uma situação mais efetiva e com maior poder de funcionamento”. (ZANELLA, 2006, p. 24) Neste sentido, a convivência e a troca de experiências adquiridas ao longo do tempo refletem na construção do conhecimento e principalmente na valorização da diversidade na sala de aula. É partindo disso que evidencia-se a importância do contexto histórico-cultural para a constituição de sujeitos críticos e reflexivos.

Os estudos de Tabaquim (1996) revelam-nos as possibilidades de aquisição de leitura e de escrita por escolares com PC, trazendo novas perspectivas para uma aprendizagem que supere o olhar que muitos têm da deficiência como doença. A autora afirma que estes educandos aprendem em um ritmo mais lento com elevado custo de resposta, porém as dificuldades motoras apresentadas por estes alunos não significam necessariamente incapacidade para a leitura e para a escrita, pois se os procedimentos instrucionais forem adotados muitas destas dificuldades desaparecerão. Nesse sentido, em função de fatores biológicos, fatores ambientais e circunstanciais, certas características decorrentes da condição física limitadora podem se modificar.

Neste sentido, a inclusão de alunos com deficiência e PC ainda é um desafio no que se refere às práticas pedagógicas e implementação das ações que são normatizadas nos documentos. Estas pesquisas contribuem nas áreas de educação e saúde, dialogando sobre a inclusão escolar de alunos com PC em centros de reabilitação, instituições especializadas e escolas regulares (RUBISTEIN, 2002; AUDI; MANZINI, 2006; MATOS, 2008; VINENTE, 2012). Para Essex (2003), as habilidades motoras de muitas crianças com PC melhoram com o crescimento, mas é relativamente mais lenta se comparada com crianças não afetadas.

Segundo Santos (2008), os comprometimentos apresentados pelos alunos com PC fazem com que seja necessário todo um acompanhamento multiprofissional, uma vez que a desordem primária é motora, mas comprometimento de funções cerebrais estão quase associados em todos os casos. Nos resultados das pesquisas explicitados acima é possível observar que os desafios para a inclusão escolar do aluno com PC são os mais variados, porém as possibilidades de escolarização também são evidentes, principalmente no que tange à matrícula em escolas regulares. Portanto, a prática pedagógica na diversidade requer mudanças de concepção e novas práticas que sejam coerentes com o paradigma da inclusão escolar.

3 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, LEGAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais associadas ou não a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, caracterizando diferentes paradigmas nas relações das sociedades com este segmento populacional (STAINBACK; STAINBACK, 1999; DINIZ, 2007; FÁVERO, 2007; FIGUEIRA, 2011; MANTOAN, 2011). Neste contexto, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este movimento caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada pela efetivação do direito de todos à educação.

Diversos Decretos, Leis e outros documentos garantem aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência na escola, uma educação de qualidade, bem como o uso de métodos e técnicas diversificadas nas salas comuns e de Atendimento Educacional Especializado (MAGALHÃES, 2011). Todavia, o processo de inclusão de alunos com deficiências na escola regular ainda é recente no Brasil. A inclusão tem se processado em meio a divergências e desafios que vão desde a superação de barreiras físicas e adaptações curriculares, quanto aos processos formativos de caráter inicial e continuado (MANZINI, 2004; MATOS, 2008; VINENTE, 2012)

A escola como instituição social se caracterizou ao longo do tempo pela visão da educação que delimitou a escolarização como privilégio de poucos, legitimando nas políticas e nas práticas educacionais a exclusão, reproduzindo a ordem social (BRASIL, 2008; FIGUEIRA, 2011; MAZOTTA, 2005). A atuação mudança deste paradigma nesta área traz profundas implicações no âmbito da saúde, educação, segurança social trazendo a inclusão como processo menos estigmatizante e mais funcional. As divergências e convergências teóricas quanto à educação inclusiva/especial são as mais variadas possíveis, uma das tais baseia-se no que preconiza Martins:

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam. (MARTINS, 1997, p. 5)

Partindo disto, é possível verificar no que é exposto a ressignificação do processo de inclusão/exclusão como produtos desta sociedade. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que, os sistemas de ensino universalizam o acesso, “[...] mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Isto não deixa de ser vinculado ao tipo e modelo de sociedade vigente, reproduzindo portanto aspectos negativos e práticas discriminatórias. Neste contexto, Cambaúva esclarece que:

[...] elegeu-se o pensamento positivista, enquanto matriz de pensamento, que como já dissemos, é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito no conjunto dos trabalhos acerca da E.E. (Educação Especial). Isto se dá no próprio aparecimento da E.E. enquanto instituição, na medida em que se necessita classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem. (1988, p. 5)

A educação especial se constitui historicamente a partir de uma relação de contradição, negação e afirmação, atendendo aos indivíduos que fogem dos padrões de “normalidade”, constituídos na sociedade capitalista. Para Michels (2005), a educação especial assume a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), buscando adaptar os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser ajustados.

Fazendo um contraponto à ideia exposta, mas concordando com esta premissa, Figueira (2011, p. 10) nos mostra que “antes mesmo do Descobrimento do Brasil [...] já havia a prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidades físicas”. Com a chegada dos jesuítas, disseminou-se o ideário religioso no Brasil, mostrando que “a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZOTTA, 2005, p. 16). Sendo assim, as pessoas com deficiências (ou imperfeições) eram postas à margem da condição humana.

Buscando obter elementos significativos para a melhor compreensão e explicação das políticas públicas de educação especial, Mazotta (2005) desenvolveu estudos de caráter recente trazendo um panorama da história da educação especial no Brasil, bem como os entraves e contradições que foram se mostrando ao longo da história desta modalidade de ensino no Brasil. Segundo este autor, “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade” (2005, p. 15).

Neste contexto, é possível observar que ao longo dos anos diversos autores mostram através dos resultados de pesquisas a comprovação de que o Brasil além de um país desigual, é também excludente. Buscando superar este entrave, a Constituição Federal (1988) fortalece o ideário da inclusão social/escolar, trazendo no capítulo II a educação como um direito social. No capítulo III, Seção 1, Artigo 208, Inciso III, a CF assegura o Atendimento Educacional Especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, trazendo uma nova perspectiva no tocante às políticas de inclusão com vistas à valorização da diversidade.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), organizada pelo Governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO, define uma política que inspira governos, organizações internacionais e nacionais e outros organismos para a efetivação do resultado desta Conferência: a Declaração de Salamanca. Este documento teve como princípio fundamental a inserção de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e linguísticas nas escolas (ALVES, 2009). Neste contexto, a expressão “necessidades educativas especiais” é referente a todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem num sentido mais amplo. Acerca disto, Figueira comenta:

[...] um novo conceito ganhou força: a inclusão escolar e social. Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas, Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *todas as pessoas têm o mesmo valor*. (FIGUEIRA, 2011, p. 28-29)

Com a promulgação da LDB (Lei n. 9493/96) e diversos documentos que respondem aos anseios da sociedade e da UNESCO para a inclusão (BRASIL, 1988, 1994, 1996, 2008, 2011), as políticas públicas vêm implantando-se no Brasil, com a supervisão do Ministério da Educação e demais órgãos interligados ao setor da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê então no artigo 59, incisos I, II e III, currículos, métodos e técnicas, bem como recursos educativos para o atendimento das necessidades educacionais especiais destes educandos, assegurando a inclusão de alunos com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010).

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: PONTOS E CONTRAPONTO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz além do marco teórico (MANZINI, 2006; BAPTISTA; CAIANDO; JESUS, 2011; MANTOAN, 2011), os objetivos para seu cumprimento e implementação no Brasil a partir dos sistemas de ensino. Visa a garantia da aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo nas escolas e nos sistemas de ensino:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A partir disto, se compararmos este documento com Política Nacional de Educação Especial de 1994, será possível observar um documento “inovador” que reflete os anseios de mudanças no atendimento destes escolares. Sendo assim, enquanto no modelo antigo a educação especial era organizada de forma paralela à educação comum, sendo a forma mais apropriada para o atendimento destes alunos ou daqueles que não se adequassem à estrutura rígida deste sistema, neste novo modelo, a educação especial passa a ser articulada à educação inclusiva e ao ensino regular, porém no contraturno.

O Decreto 7611/2011, que revoga o Decreto 6571/2008, garante a implementação das salas de recursos multifuncionais – SRM, assegurando o AEE e a adequação dos espaços escolares para contemplação do processo de escolarização destes educandos. Prevê também a formação de gestores educacionais e demais profissionais da escola para atuarem com estes escolares, tanto na aprendizagem, na participação junto aos comunitários e na criação de

vínculos interpessoais. Seguindo esta premissa, Magalhães deixa bem claro o que os discursos das leis apontam:

No mundo, as experiências e pesquisas científicas relativas à inclusão vêm enfatizando que não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos, mas eixos norteadores para as escolas estruturarem propostas curriculares viabilizando a aceitação da diversidade nas salas de aula. Existe, também, variada legislação – em âmbito internacional e nacional – defendendo a instituição de práticas inclusivas na escola. Principalmente a partir dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras apóiam o discurso inclusivo, protagonizado por varoas conferências internacionais que perseguem a meta da universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, ancoradas pela UNESCO. (MAGALHÃES, 2011, p. 18)

O artigo 59 de LDB assegura que os sistemas de ensino deverão atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2010, p. 44)

O Decreto 6.571/2008 insere na LDB o parágrafo único, no artigo 60, afirmando que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas [...]” (2010, p. 45) Atualmente, as lutas dos movimentos sociais vem se dando de forma acentuada quanto à distribuição dos recursos de financiamento para que o Atendimento Educacional Especializado seja oferecido na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas, filantrópicas e confessionais. Em ambos os lados, pode-se dizer em síntese, que os docentes atuantes com esses educandos devem ter uma formação específica, de forma inicial e contínua.

O campo educativo é bastante amplo no Brasil, e licenciados em Pedagogia, Letras, Matemática, Química, História e Geografia enfrentam o desafio da inclusão e muitas vezes reconhecem que necessitam receber uma formação inicial na Universidade e contínua por meio da Secretaria de Educação e demais instâncias em que atuem. No artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases, parágrafo I, a LDB afirma que “a experiência docente é pré-requisito para

o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2010, p. 48)

Neste sentido, os desafios apresentam-se nas mais variadas formas e contextos, em que os processos de formação são discutidos e rediscutidos, e as práticas pedagógicas são refletidas através da ressignificação da inclusão como paradigma escolar atual. Segundo Mantoan (2011), a proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica que foi criada e transmitida ao longo dos anos nos discursos e nas políticas públicas que se implementaram nas últimas décadas de forma ineficiente.

A formação de professores no contexto da diversidade requer novas concepções teóricas, mudanças na visão e no referencial teórico dos profissionais que atuam com escolares que apresentam alguma deficiência (MATOS, 2008; SIEMS, 2010). No aspecto curricular das disciplinas de formação dos profissionais que atuavam com escolares com deficiência, Siems (2010) aponta que há no mínimo quatro tendências de orientação curricular. A primeira seria a médico-pedagógica, a segunda seria psico-pedagógica, a terceira foi a pedagógica-psicológica e finalmente a tendência pedagógica (MAZOTTA, 1993).

Sobre o mesmo foco, Magalhães apregoa que, mais do que designar para a educação especial aspectos clínicos, “[...] devemos considerar a educação especial como prática social historicamente produzida, e não simplesmente como uma especialização para alguns profissionais das áreas de educação e saúde.” (MAGALHÃES, 2011, p. 14). Assim, vivenciamos um forte movimento nacional rumo à construção de sistemas educacionais inclusivos, baseado em documentos internacionais e nacionais voltados para a efetivação do “Direito à Educação” a todo e qualquer indivíduo, não deixando de levar em consideração princípios ideológicos, éticos, filosóficos e sociais para a valorização da diversidade.

A formação de professores em educação especial tem estado em foco nos discursos apregoados nos documentos e tem sido também na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, tida como prioridade por entender-se que oferecer formação aos docentes que atuam junto à escolares que apresentam PC e outras deficiências é o marco inicial para efetivação das políticas inclusivas (VINENTE, 2012). Neste contexto, em São Paulo, Mendes (2010) exemplifica que as condições de formação nos cursos regulares também não eram satisfatórias, desvelando os inúmeros desafios para implementação de políticas educacionais mais abrangentes e efetivas, que ressignificassem o fazer docente e a atuação pedagógica.

5 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS

Os recursos oferecidos às crianças com PC podem ser fundamentais não só para as questões da aprendizagem escolar, mas também para o seu desenvolvimento global. Em função das diversas alterações que o aluno com paralisia cerebral pode apresentar, como alterações sensoriais, perceptuais, motoras, linguísticas e cognitivas, estes recursos devem ser atraentes e devem possuir características específicas. (ARAÚJO; MANZINI, 2001; BASIO, 2002; MANZINI, 2005)

A proposta da educação inclusiva aberta às diferenças deve atender à todos com qualidade, abarcando as necessidades e potencialidades de cada indivíduo, especialmente nesta investigação, a criança brasileira. Sendo assim, uma das grandes e atuais discussões no que se refere ao processo de inclusão se dá, na maneira como os educadores concebem a forma de adaptação pedagógica e a organização física do ambiente escolar, para a recepção do educando com paralisia cerebral.

O meio físico possui papel determinante na construção de uma sociedade com base nos princípios da inclusão, pois espaços acessíveis facilitam o desenvolvimento de uma vida social saudável (estudo, trabalho, lazer, atividades operacionais ou de consumo, entre outras); isso proporciona oportunidade para que deficientes demonstrem suas capacidades de maneira igualitária às demais pessoas. (AUDI; MANZINI, 2006, p. 3)

Muitas são as barreiras que impedem os educandos com PC de terem todas as suas necessidades satisfeitas, por isso, é necessário criar condições de acessibilidade, oportunizando a utilização dos espaços escolares para os alunos de maneira igualitária, independentemente da falta de habilidades daqueles que possuem deficiência física. (AUDI; MANZINI, 2006).

A inclusão requer mudanças, além disso, a escola precisa e deve criar condições de acessibilidade aos alunos com deficiência, principalmente os com paralisia cerebral, pois é dever da escola oferecer educação de qualidade para todos, a começar pelo ajuste do espaço escolar através de uma estrutura que preze pela acessibilidade e também na formação continuada de professores qualificados para esse tipo de atendimento.

A prática pedagógica na diversidade requer fundamentação teórica, práxis pedagógica, reconhecimentos dos envolvidos no processo educativo como sujeitos e não como objetivo. Neste sentido, ensinar exige rigorosidade metódica, interligando-se com o que Freire (2011, p.

26) afirma, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Sendo assim, o professor deve se aproximar juntamente com seus alunos dos objetos cognoscíveis através desta rigorosidade.

A “práxis” desenvolve-se através dessa relação, teoria e prática são dissociadas, pois sem teoria não há fundamentação na prática e se, essa por sua vez não ocorrer, de nada serve a experiência. O professor que atua na sala de recursos multifuncionais ou na sala regular deve ter no seu “fazer” pedagógico a teoria que norteia sua prática enquanto atuação docente. Para o processo de formação tanto inicial quanto continuada destes educadores, a curiosidade epistemológica é imprescindível, pois “[...] o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. (FREIRE, 2011, p. 86).

A pesquisa é vista como um instrumento fundamental para ampliar a compreensão sobre a conceituação de paralisia cerebral, suas sequelas e de como pode-se contribuir com a formação para a vida dos educandos com PC. Portanto, o trabalho pedagógico deve ser dirigido à uma análise contínua dos espaços da educação, com vistas à sua requalificação. O educador é um disseminador do respeito à diversidade, onde o que é diferente deve ser valorizado pois todos somos iguais perante a lei, por isso há a necessidade de que também todos tenham acesso à educação, e a uma educação qualidade. Acerca disso, Figueira (2011) comenta:

[...] cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: todas as pessoas têm o mesmo valor. (2011, p. 29)

O professor deve validar o acesso à escola através de sua própria prática, quando se mostra pronto a aprender mais sobre o educando com o qual ele atua. Se na educação inclusiva, o professor não tiver formação alguma específica na área em que atua, poderá comprometer a qualidade do ensino do educando com PC e prejudicará seu desenvolvimento enquanto pessoa inserida num contexto histórico-cultural que muito lhe pode ensinar, e de forma significativa, se isso for bem trabalhado dentro e fora da sala de aula.

Para Basil (2004) PC não é uma doença, mas sim um quadro ou estado patológico. Muitos educadores costumam identificar o aluno com paralisia cerebral como doente, o que a autora desfaz com sua afirmação. Para a autora, a criança com PC não deve ser considerada como uma criança enferma, “mas como uma pessoa com características específicas, das quais

decorrem necessidades especiais que pais, amigos, professores e especialistas diversos procuram atender da melhor maneira possível” (2004, p. 216)

O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem deve propor ao escolar, conteúdos que tenham significado para a vida de forma interdisciplinar. O educador, mesmo na sala regular ou na sala de recursos multifuncionais, que atua com estes educandos deve saber o que fazer quando atuar com um aluno com PC. Nesse sentido, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribui para a constituição de políticas públicas promotoras de uma educação que vise a qualidade para todos os alunos. Sendo assim, conforme este documento “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (BRASIL, 2008, p. 11)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz inúmeros avanços para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, especialmente do escolar que apresentam sequelas de paralisia cerebral. Visando verificar se as escolas possuem acessibilidade em sua estrutura física, a referente investigação se deu através da observação sistemática e de registros dos espaços estudados.

Em 2004, o presidente Luis Inácio Lula da Silva regulamenta a Lei n.10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 através do Decreto 5.2396. Conforme este Decreto, a execução de qualquer obra com destinação pública ou coletiva deve observar a questão da acessibilidade para as pessoas com ou sem deficiência, a partir daí, analisa-se a necessidade da superação das barreiras urbanísticas presentes nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações. Segundo o artigo 8 deste Decreto, acessibilidade é a:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 4)

Nesse contexto, as escolas que atuam com estes educandos com PC ou outras necessidades educacionais especiais devem estar preparadas para receber estes educandos em sua estrutura física, visando remover as barreiras. Sobre as dificuldades enfrentadas por estes escolares, Audi e Manzini (2006, p. 3) afirmam que “[...] quanto maior a falta de acessibilidade no meio escolar, maior será a barreira que separa alunos com deficiência física do contexto escolar”. Por isso, principalmente na cidade de Manaus, em ambientes escolares

com baixo nível de acessibilidade ao meio físico é necessário que essas barreiras sejam eliminadas, pois restringem a experimentação de uma vida em comunidade.

A própria Política Nacional de Educação Especial (2008) aborda a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos. Segundo a atual política:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 12)

Nas escolas municipais da cidade de Manaus, seguindo as diretrizes da atual Política Nacional, foram implantadas salas de recursos multifuncionais visando oferecer o AEE – Atendimento Educacional Especializado. Nessa perspectiva, esse atendimento objetiva cumprir de forma mais organizada o que foi disposto em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento de 2001 preconizava acerca da inclusão que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001.)

Em 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando apoiar transformar os sistemas educacionais em inclusivos, oferecendo formação aos gestores e educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. No ano de 2010, o Ministério da Educação publica o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com vistas a informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa para apoiar a organização do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

Os estudos de Paiva e Braccialli (2005), publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, mostram que o ambiente da sala de aula é um meio no qual o aluno com PC está exposto a vários tipos de atividades pedagógicas que podem lhe proporcionar as mais diferentes experiências. Segundo Souza (1999), a maior causa da paralisia cerebral é a aóxia perinatal por um trabalho de parto anormal, ou então, muito prolongado. Depois disso, a

prematuridade entre como a segunda maior causa de PC. Abaixo, foi possível estabelecer diversos fatores de riscos para a causa da Paralisia Cerebral:

Fatores de Riscos para a Paralisia Cerebral (SOUZA, 1999)		
Pré Natais	Perinatais	Pós-Natais
<ul style="list-style-type: none"> - Predisposição a abortos; - Infecções; - Sangramento Gestacional; - Pré-Eclâmpsia; - PIG (crs. pequenas); - Enfartos da Placenta; - Drogas; - Traumatismos; - Desordens Metabólicas; - Fator sanguíneo; - Irradiação 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipóxia; - Hemorragias Cerebrais; - Ablação da Placenta; - Hiperbilirrubinemia; Infecções do Sistema Nervoso Central; - Anóxia; - Agentes Mecânicos; - Prematuridade; - Pós-Maturidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Meningite; - Encefalite; - Distúrbios Vasculares; - Traumas; - Tumores Cerebrais; - Desordens Metabólicas; - Traumatismo Craniano

Quadro 1 – Fatores de risco para a Paralisia Cerebral (SOUZA, 1999)

Adaptações realizadas nos recursos pedagógicos usados pelo aluno com PC, quando atendem as suas necessidades específicas, podem contribuir para evitar frustração no desempenho das atividades pedagógicas. Pessoas com PC que apresentam alterações motoras estão incluídas na população de alunos com deficiência física. Em seus aspectos clínicos, a paralisia cerebral pode ser observada de diversas formas, classificada por seus efeitos funcionais e também pela topografia corporal.

[...] não existe relação direta em “quanto maior o transtorno motor, maior o déficit mental”, principalmente porque não é previsto no quadro da paralisia cerebral, déficit mental. Se houver, ele terá patogenias associadas. Além das dificuldades motoras, a pessoa portadora de Paralisia Cerebral pode apresentar deficiências sensoriais e intelectuais, progressivas ou não. [...] Podem haver também defeitos associados à fala, problemas específicos de aprendizagem e envolvimento emocionais. Além disso, em muitos casos, a idade cronológica da criança não corresponde à sua idade de desenvolvimento motor; em outras vezes não é assim na totalidade. [...] Quando se ensina uma criança com desenvolvimento normal a adquirir o controle das necessidades básicas como comer, vestir-se ou lavar-se, é necessária a assistência durante algum tempo até que ela possa fazê-lo sozinha. O

comportamento reativo de resistência e cooperação pode ser observado através dos movimentos de braços, pernas, cabeça e do próprio tronco. (TABQUIM, 1996, p. 32)

No entanto, as habilidades corporais para o equilíbrio, promovem o ajustamento de posturas desconfortáveis, enquanto está sendo manuseada. Assim, a criança com PC não tem todas essas reações comportamentais, tornando-se passiva durante as atividades, perdendo então a oportunidade de realizar os próprios movimentos, ajustamentos esses, que para a autora, contribuem de forma significativa para a aprendizagem. Outros aspectos de caracterização da paralisia cerebral se devem à publicação da Academia Americana de Paralisia Cerebral, desse modo, essa classificação não leva em conta a etiologia ou patologia do problema, e sim apenas o prejuízo motor presente, podendo ser exemplificados abaixo através desta tabela:

Classificação da Paralisia Cerebral ¹			
N	Tipo	Disfunção Motora	Topografia
1	Espástico	- Diplegia - Quadriplegia - Hemiplegia - Dupla Hemiplegia	- Comprometimento maior dos membros inferiores; - Prejuízo equivalente nos quatro membros; - Comprometimento de um domínio corporal; - Membros superiores mais comprometidos.
2	Discinética	- Hipercinética ou Coreoatetóide - Distônica	- Movimento Involuntário com presença de movimentação associada. - Tônus muscular variável induzido por movimentos voluntários.
3	Atáxica	- Dissinergia	- Tremor intencional; - Dificuldades na manutenção do equilíbrio.
4	Mista	- Quadros Associados	- Predomínio do prejuízo motor com a presença de outras alterações.

Quadro 2 – Classificação da Paralisia Cerebral (TABQUIM, 1996)

¹ Adaptações de Tabquim (1996, p. 29)

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação são explicitados de forma detalhada, visando mostrar como os objetivos foram alcançados, além de apresentar os desafios vivenciados no cotidiano da pesquisa.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Minayo (2001), a pesquisa pauta-se numa atividade básica da ciência tendo em vista sua indagação e a necessidade de construção e explicação de dada realidade. No âmbito da graduação, torna-se importante não somente por trazer suporte teórico-metodológico para incentivar o aluno a participar do processo de pesquisa, mas pressupõe crescimento cognitivo, intelectual, pessoal e profissional. Ao longo desta trajetória os pesquisadores observaram o crescimento e amadurecimento no tocante à área da pesquisa e ao ato de indagar, procurar respostas, responder aos anseios, socializar resultados e alcançar objetivos propostos.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa em educação (MINAYO, 2001; FAZENDA, 2008; MICHEL, 2009) por entender-se que os dados coletados por meio de pesquisas deste tipo abrangem os sujeitos em suas especificidades, baseados nas relações estabelecidas e no meio social em que vivem. Neste contexto, é possível observar que “a interação entre pesquisador e pesquisado é fundamental”, exigindo dos pesquisadores o aperfeiçoamento em técnicas comunicacionais (DIEHL; TATIM, 2004, p. 52). Ainda caracterizando este estudo, o método escolhido vem de encontro a visão de mundo dos pesquisadores, partindo dos antagonismos e das contradições existentes em nossa sociedade.

O método dialético pressupõe que o método é uma relação teórico-prática de ser perceptível na elaboração da análise dos resultados, consonante com que afirma Minayo (2011), ao mostrar que o método é o caminho do pensamento, e a prática exercida na abordagem da realidade ocupa um lugar central no interior das teorias e sempre refere-se a elas. Partindo disto, o método dialético “[...] penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na sociedade”. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 106). Sendo assim, pode ser entendido trazendo o materialismo “[...] enquanto postura, enquanto todo e enquanto práxis” (FAZENDA, 2008, p. 74).

6. 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

Como fase primordial deste estudo, foi utilizado o levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2010) por considerar-se que há uma necessidade extrema dessa fase para ampliação dos subsídios teórico-metodológicos servindo como auxílio importantíssimo para a execução das práticas de campo. Para este autor, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 45). Esta fase, permitiu-nos o aprofundamento da área da pesquisa, sendo desenvolvida a partir de materiais já elaborados e publicados anteriormente.

A revisão de literatura foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no Portal Domínio Público e em outras fontes de dados, como os *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial (USP, UFSCar, UFSM, UNESP, UEL e UFRGS). As categorias adotadas basearam-se nas palavras-chave Educação Inclusiva; Paralisia Cerebral; Formação Docente em Educação Especial e PPP. Foram verificados inicialmente os resumos das publicações, e posteriormente, analisados os textos completos dos trabalhos. Além disto, realizou-se uma busca em anais de eventos científicos disponíveis nos *sites* de busca, para que fossem encontrados trabalhos sobre a temática.

O levantamento documental (MARCONI, 2006) foi realizado em documentos oficiais do Ministério da Educação, publicados por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Além disto, verificaram-se Decretos, Portarias, Resoluções, Decretos e Leis, documentos instituídos a partir de 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Outros documentos observados com mais frequência foram a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto 7611/2011.

Por meio das pesquisas realizadas na Universidade Federal do Amazonas e em outras instituições foi possível localizar literaturas específicas acerca da problemática que envolveu a pesquisa. Os desafios nesta fase basearam-se na falta de acervo específico na área da PC e educação, bem como a falta de atualização do acervo bibliográfico e documental. No entanto, os desafios foram superados com a aquisição de obras em outros locais e pela consulta a outros mecanismos de buscas que trouxeram produtos como teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, e artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos.

6.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O projeto foi protocolado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e registrado no SISNEP por meio do código CAEE 0334.0.115.000-11, posteriormente foi aprovado em reunião ordinária no dia 31 de agosto de 2011, conforme anexo 11.1. Foi enviada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM da cidade de Manaus um pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da instituição. Posteriormente, foi assinado o Termo de Anuência (Apêndice 12.2) pelo representante da instituição, autorizando a realização da pesquisa nas escolas da Secretaria e na Gerência de Educação Especial. Os critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos sujeitos que participaram desta investigação baseiam-se nos seguintes itens:

- Os sujeitos deveriam atuar junto a educandos com PC em salas de recursos multifuncionais – SRM e salas regulares/comuns na Educação Básica (educação infantil e/ou ensino fundamental).
- Os sujeitos deveriam atuar em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação e teriam que concordar com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinando-o (Anexo 12.1).
- Foram excluídos da pesquisa, os docentes que não atuavam com escolares que apresentavam PC, e professores que atuavam em classes/escolas especiais.

6.4 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

A população participante deste processo investigativo são os docentes que atuam com discentes com PC e os próprios alunos. A pesquisa foi realizada na cidade de Manaus, no período de agosto de 2011 e julho de 2012, especialmente nas escolas municipais da SEMED/AM. Realizado o levantamento inicial, observou-se que esta Secretaria dispunha de aproximadamente 453 escolas, contemplando a zona rural de Manaus, a área ribeirinha e a rodoviária. A amostragem dos sujeitos constituiu-se de cinco sujeitos que atuavam com escolares com PC, numa população de conveniência estudada, localizando-se nas zonas centro-sul, sul e norte da cidade. A redução na amostragem se por meio da comprovação de que poucos docentes atuam com estes escolares, por ainda serem poucas as salas de recursos multifuncionais em Manaus. Destes docentes, três atuavam em SRM e duas atuavam em salas regulares. Abaixo é mostrado detalhadamente perfil da população envolvida na pesquisa e local onde a pesquisa foi desenvolvida.

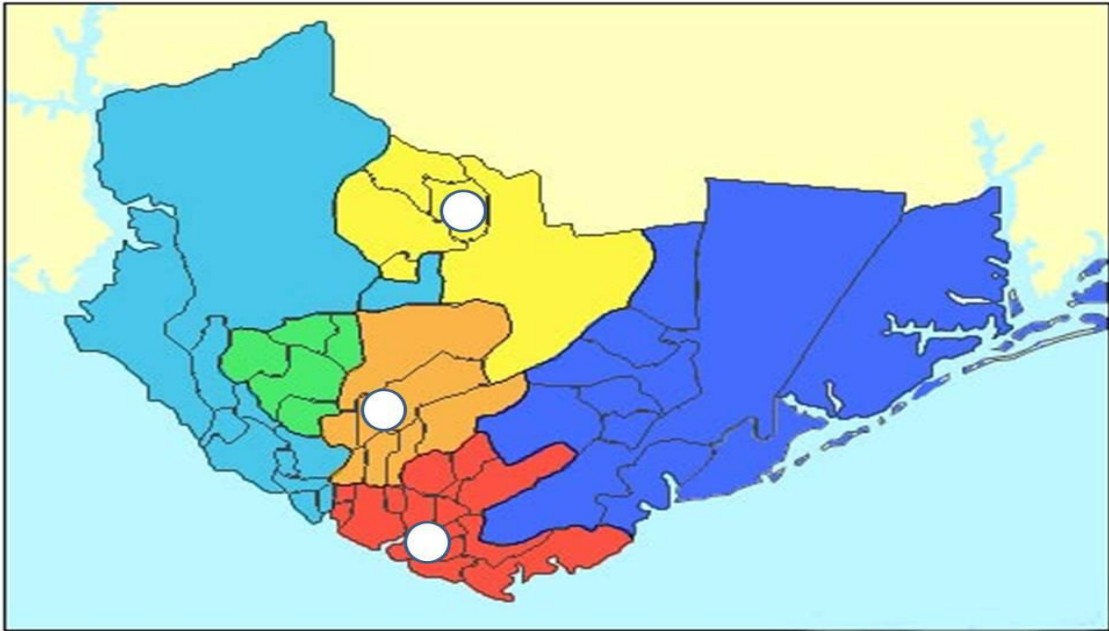


Figura 1 – Localização das escolas que atendem escolares com PC na zona urbana da cidade de Manaus (Fontes: SEMED, 2012)

A população participante desta pesquisa é natural de Manaus, neste contexto, numa escola os escolares com PC são atendidos em SRM e nas outras duas escolas, os escolares são atendidos em salas regulares. Há docentes que responderam o questionário, que atuam na mesma escola.

Envolvidos	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo de Magistério	Sala Regular	Sala Comum
Sujeito 1	Feminino	37	Graduação	16 anos		X
Sujeito 2	Feminino	50	Especialização	08 anos		X
Sujeito 3	Feminino	50	Especialização	10 anos	X	
Sujeito 4	Feminino	41	Magistério	06 anos	X	
Sujeito 5	Feminino	36	Especialização	09 anos		X

Quadro 3 – Dados gerais dos sujeitos envolvidos.

6.5 PRÁTICA DE CAMPO E COLETA DOS DADOS

Os dados estatísticos foram coletados na SEMED e no site do INEP, com base em buscas na internet e envio de ofício à Gerência de Educação Especial e à SEMED. Os dados do Ministério da Educação e de outros documentos publicados no período de 2004 a 2010 permitiram aos pesquisadores a descoberta de dados relevantes para a construção de um panorama de como vem se implementando as políticas de inclusão em contextos locais, regionais e nacionais. Foram utilizados diversos instrumentos para coleta dos dados, além das práticas de campo que foram realizadas durante o primeiro semestre de 2012 nos estabelecimentos de ensino que atuavam com escolares que apresentavam PC.

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 19), “a valorização desse procedimento metodológico parte do pressuposto de que, o rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar possíveis erros [...] que possam ocorrer”. Basicamente, foram realizadas em cada uma das três escolas, três práticas de campo. A primeira objetivou pedir autorização dos (as) gestores (as), bem como apresentação do projeto e do Termo de Anuência assinado pelo representante da SEMED.

A segunda prática foi realizada com vista à observação da prática pedagógica dos docentes que atuavam com estes escolares, bem como avaliação da estrutura física destas escolas, além disto, foi consultado o projeto político-pedagógico de cada escola para o cumprimento do objetivo referente às metas e estratégias contidas no PPP. Na terceira prática, realizou-se a observação direta, o registro fotográfico e a aplicação dos questionários semiestruturados junto aos sujeitos da pesquisa. As técnicas utilizadas para elaboração deste questionário basearam-se em perguntas abertas e fechadas que trouxessem um breve panorama da formação inicial e continuada dos docentes, o tempo de magistério e o embasamento teórico destes educadores conforme o Apêndice 12.3.

Segundo Fazenda (2008), os dados coletados com os questionários possibilitam-nos atingir os objetivos propostos, pois sua aplicação é “[...] uma das formas mais eficazes para coletar dados [...] permitindo-nos medir com maior exatidão o que se deseja dos envolvidos na pesquisa”. A técnica de aplicação do questionário permitiu o exame dos fatos e fenômenos necessários para o estudo. Além disto, foi utilizado o registro fotográfico para coleta de informações e o caderno de campo, onde foram inseridas observações relevantes para posterior análise e tabulação dos dados. A avaliação dos recursos das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares ocorreu por meio do Protocolo de Avaliação da Acessibilidade em Escolas do Ensino Fundamental, proposto por Audi e Manzini (2006).

6.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Segundo Bardin (2001), a análise dos dados não consiste em apenas um esquema específico, mas trata-se de um esquema geral no qual pode-se verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos. Neste contexto, uma das melhores formas para avaliar os discursos apresentados nos questionários, a análise do conteúdo é uma das melhores ferramentas. Para Lakatos e Marconi (2011), a análise de conteúdo permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação. Sendo assim, tabular os dados em gráficos, diagramas e tabelas permitiu aos pesquisadores conhecer um pouco a realidade estudada e mensurar os desafios na prática docentes destes educadores.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2001; DIEHL; TATIM, 2004) neste contexto “procura seguir os padrões de análise quantitativa, ou seja, tem o propósito de contar a frequência dos fenômenos e procurar identificar relações entre eles, com a interpretação de dados se valendo de modelos conceituais definidos *a priori*” (p. 82). Diehl e Tatim (2004) propõem um processo de organização dos dados tanto em pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, que pode ser resumido em:

- Seleção: parte da verificação detalhada dos dados coletados para que se possa verificar falhas ou erros, evitando informações distorcidas ou incompletas.
- Classificação: baseia-se na ordenação dos dados de acordo com determinados critérios, orientando sua divisão em classes ou categorias. Tomam por base a presença de alguma qualidade ou característica.
- Codificação: consiste na atribuição de símbolos (abordagem quantitativa), a fim de transformar os dados em elementos quantificáveis para posterior tratamento estatístico. Na abordagem qualitativa, é atribuído um nome conceitual às categorias, relacionando-se ao que os dados representam no contexto da pesquisa.
- Representação: esta última fase proposta resume-se na apresentação dos dados de modo que haja facilitação no processo de inter-relação entre eles e a relação com a hipótese. Serão apresentados no relatório final em forma de textos, itens e quadros comparativos, considerando as categorias de análise adotadas.

Neste contexto, estes foram os passos elencados para o aprofundamento do processo de análise dos dados coletados. Estes foram tabulados e sistematizados em gráficos, tabelas e diagramas trazendo comparações e contradições existentes no material estudado.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

7.1 ABORDAGEM TEÓRICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Os resultados apontam desafios para a implementação das políticas inclusivas no tocante ao “fazer” docente e sua articulação com a formação recebida. Para fins didáticos, algumas indagações presentes no questionário foram transcritas, assim como os discursos dos sujeitos. Partindo disto, foi possível ter uma visão ampla da análise e sistematização dos dados, bem como reflexão sobre o contexto dos docentes envolvidos.

a) Considera que o conhecimento recebido em sua formação foi suficiente para o desenvolvimento de suas atividades teórico-metodológicas?

- Sujeito 1: Sim
- Sujeito 2: Não
- Sujeito 3: Sim
- Sujeito 4: Sim
- Sujeito 5: Sim

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), assegura no artigo 58 que deve haver serviços de apoio especializado na escola regular, visando o atendimento das peculiaridades do público-alvo da educação especial. Garante também no inciso III, do artigo 59, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (BRASIL, 2010). Neste contexto, não há contradições entre o que a Lei estipula e o que os sujeitos afirmam. Porém, um sujeito (2) aponta que a formação recebida não foi suficiente para o desenvolvimento de suas atividades.

b) O conhecimento recebido contribuiu para sua atuação com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais?

- Sujeito 1: Sim
- Sujeito 2: Sim
- Sujeito 3: Sim
- Sujeito 4: Não
- Sujeito 5: Não

c) Articula teoria com a prática? Explique:

- Sujeito 1: “Sim. Atuar com a educação inclusiva/especial, é uma ação que requer muita dedicação, estudo, disciplina e coragem. É impossível desenvolver prática pedagógica, sem estar relacionada e embasada a fundamentação”.
- Sujeito 2: “Sim, pois a teoria embasa a prática”.
- Sujeito 3: “Sim. As estratégias aplicadas são desenvolvidas e baseadas com fundamentos teóricos”.
- Sujeito 4: “Sim. Recebi conhecimento, formação apenas para alunos sem necessidades especiais”.
- Sujeito 5: “Sim. Procuo aplicar a parte teórica adquirida através de cursos em sala com os alunos, o que necessita ser modificado, ampliado, faço ajustes para melhorar sempre minha prática”.

Por meio das perguntas acima, foi possível traçar um panorama de como tem sido a formação inicial e continuada destes profissionais. Com base nas respostas, percebe-se que atuar junto à alunos com deficiência, ainda é um desafio no contexto atual. Os docentes afirmaram que a prática articulada à teoria contribui para o desenvolvimento de suas atividades no que tange à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Na ilustração abaixo, são relacionado os teóricos mencionados pelos sujeitos e o embasamento teórico dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e nas salas regulares:

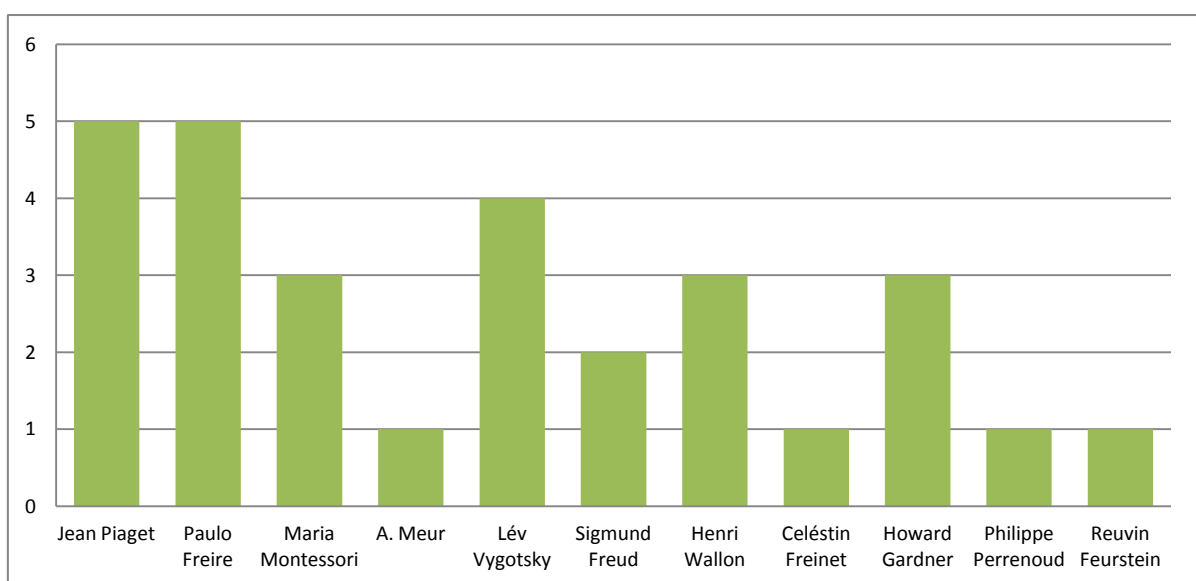


Figura 2 – Teóricos que embasam a prática docente dos educadores atuantes com escolares que apresentam PC.

d) Já teve experiência com alunos que tinha alguma deficiência? Se sim, descreva como foi:

- Sujeito 1: “Sim. Experiências desafiadoras, intrigantes, motivadoras do anseio de aprimoramento. A princípio, sempre insegura mediante ao que será apresentado. Satisfação ao constatar avanços conseguidos”.

- Sujeito 2: “Sim. A princípio nos aflige, mas ao mesmo tempo nos desafia a procurar uma forma de envolver esse aluno no ensino regular e propor atividades que venham contribuir com sua aprendizagem ou mesmo ampliar seus conhecimentos. Torná-lo uma pessoa com autonomia ou até mesmo sua socialização”.

- Sujeito 3: “Sim. Eu trabalho com alunos ‘paralisia cerebral’ e a comunicação usada é através de expressões faciais e fichas de leitura [...]”.

- Sujeito 4: “Sim. Trabalhei, eduquei na minha turma 1 aluna com necessidade especial, e que tem evoluído culturalmente e gosta muito de participar de todos os eventos escolares”.

- Sujeito 5: “Não. Essa é minha primeira experiência com aluno com necessidade especial”.

Os relatos dos sujeitos são os mais diversificados, no que tange à descrição de suas experiências com escolares que apresentavam necessidades educacionais especiais. Os docentes mostram através de seus discursos, suas emoções e vivências, pautadas nos desafios que obtém no cotidiano escolar. O sujeito 5 aponta que esta é sua primeira experiência, porém os sujeitos 1, 2, 3 e 4 mostram que as experiências no trabalho com estes aluno foi de certa forma significativa.

e) O que é, em sua opinião, Paralisia Cerebral?

Sujeito	Conceituação
01	Paralisia Cerebral é uma lesão que ocorre em uma ou algumas partes do cérebro, geralmente causada por falta de oxigenação, causando danos ou não à visão, à audição, ao pensamento ou à memória.
02	É um dano no cérebro que acarreta dificuldades em certos movimentos do corpo, descontrole muscular, distúrbio na fala, de acordo com a lesão ocasionada poderá variar as dificuldades e seu grau de comprometimento.
03	É uma “lesão” de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais.
04	Pessoa que não consegue entender e nem se comunicar socialmente.
05	Algum problema neurológico que afeta as partes como coordenação, fala, movimentos...

Quadro 4 – Conceituação de PC, a partir da visão dos educadores que atuam com escolares com PC na SEMED (VINENTE, 2012)

A resposta mais alarmante dos docentes baseia-se no que alega o sujeito 4 da pesquisa, ao afirmar que Paralisia Cerebral é uma pessoa que não consegue entender e nem se comunicar socialmente. Para Paiva e Braccialli (2009), a PC traz alterações motoras de ordem neurológica, mas permitem a estes escolares dependendo do caso clínico, aprenderem e socializarem seus conhecimentos por meio da tecnologia assistiva e de recursos pedagógicos da comunicação alternativa. A TA e a CA possibilitam descobertas e uma aprendizagem significativa a estes escolares.

f) Você já leu livros, artigos, e revistas sobre a temática de PC? Se sim, quais?

- Sujeito 1: “Sim. Escola (revistas), pesquisa na internet”.
- Sujeito 2: “Sim”
- Sujeito 3: “Sim. Artigo acadêmico sobre paralisia cerebral infantil”.
- Sujeito 4: “Não”.
- Sujeito 5: “Não”.

g) Qual sua concepção de Educação Inclusiva?

Sujeito	Concepção sobre Educação Inclusiva
Sujeito 1	A educação inclusiva é um “processo” que insere alunos portadores de deficiência, ao ensino regular, na tentativa de se reestruturar as peculiaridades humanas nas sociedades de um modo geral.
Sujeito 2	Oferecer ao aluno a oportunidade de integração e proximidade física com outros alunos, não importa qual seja sua deficiência. A inclusão deve visar o pleno desenvolvimento do aluno.
Sujeito 3	[...] É acreditar que na educação inclusiva é possível eliminar barreiras na parte de acessibilidade da estrutura física.
Sujeito 4	É muito importante para a evolução da criança, cidadão e também para as outras crianças conhecerem e respeitarem as diferenças.
Sujeito 5	O processo de inserção de todos os alunos com ou sem deficiências nas escolas regulares. Oferece o atendimento educacional especializado desses alunos, integrando-os.

Quadro 5 – Quadro que caracteriza a concepção de Educação Inclusiva dos sujeitos participantes da pesquisa

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação inclusiva é o reconhecimento das diferenças, sua valorização e a superação de práticas discriminatórias para que todos tenham acesso à educação. Perpassa os conceitos de acessibilidade e “integração”, oferecendo aos alunos participação na aprendizagem em escolas inclusivas, trazendo também o AEE, de caráter complementar e suplementar.

7.2 A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A LDB assegura no inciso I, artigo 59, “currículos, métodos técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 2010). A partir disto, a acessibilidade vem objetivando alcance e a comodidade de alunos com ou sem deficiência aos espaços públicos. Um dos primeiros fatores que permeiam a inclusão destes escolares junto à SEMED é o conhecimento do quadro clínico dos alunos que são atendidos nas SRM e salas regulares por meio do AEE. A pergunta realizada e transcrita abaixo, aponta os resultados sobre o conhecimento dos docentes acerca do quadro clínico dos alunos atendidos e sua participação na escola:

a) Você conhece o diagnóstico clínico do (s) seu (s) aluno (s) com PC? Se sim, comente:

- Sujeito 1: “Sim. Ao ingressar na sala multifuncional, cabe ao educador estudar o processo do aluno (documentação) antes mesmo do primeiro contato com o educando e familiares”.

- Sujeito 2: “Sim. Vê-se que cada caso é um caso, que há comprometimentos diferentes tanto na fala, como do cognitivo e motor”.

- Sujeito 3: “Sim. Na escola existe uma ficha de avaliação do aluno”.

- Sujeito 4: “Não”.

- Sujeito 5: “Sim. No caso específico do meu aluno sim, pois a paralisia por ele sofrida afetou a fala e seus movimentos”.

b) Como você vê a participação destes alunos nas atividades propostas? De que maneira você percebe a inclusão desses alunos na escola de ensino regular? Justifique:

- Sujeito 1: “Cada participação, assim como cada aluno, são ímpares [...] Cada um possui seu tempo natural de avanços, participação e superação das atividades propostas. A inclusão de um aluno portador de PC, bem como os de outras especificidades, aqui no Brasil, ainda é um processo lento, audacioso e vem ocorrendo de maneira ‘tímida’ em nossas escolas de ensino regular”.

- Sujeito 2: “Dependendo da área comprometida, uns dão respostas mais satisfatórias para determinadas atividades, vão sendo adequados a cada situação para que se possa obter o envolvimento do mesmo. A inclusão é um direito e a própria Declaração de Salamanca (1994)

afirma que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comum, e que deverão ser integradas a uma pedagogia centrada na criança”.

- Sujeito 3: “Sorriso no rosto, variedades de expressões faciais. Existe ainda barreiras tanto da família quanto dos profissionais da educação”.

- Sujeito 4: “Vejo como necessária para evolução, crescimento e mostrar na convivência que é normal as diferenças. Eles começam a se comunicar, do jeito deles com o mundo e aí passam também a querer participar do grupo”.

- Sujeito 5: “Durante as atividades em sala, sua participação é ativa; Lê, conhece figuras, números; pessoas, o que não impede de participar de outras também. A socialização com o grupo é um fator positivo e determinante para que possam se sentir realmente incluídos”.

c) Você considera que esses discentes estão incluídos nessa escola? Comente:

Sujeito	Percepção sobre inclusão de alunos com PC
01	Parcialmente A questão da inclusão dos alunos portadores de PC, bem como outras especificidades, vem ocorrendo a lentos passos. Necessitamos de maiores.
02	Sim Nossa escola tem a sala de recursos e os alunos frequentam no contra turno de forma individualizada no período de duas horas.
03	Sim É oferecido aos alunos, profissionais como fonoaudiólogos, terapêutico, psicólogo, psicopedagogo.
04	Não Não há salas de recursos e nem recebi treinamento, formação para poder melhor ensinar estes alunos com necessidades especiais.
05	Sim Tem uma sala específica para realizar atividades com eles (professora de apoio).

Quadro 6 – Panorama do atendimento educacional especializado destes escolares e sua inclusão na escola.

Nos itens “b” e “c”, os sujeitos apontam que os escolares com PC reagem bem aos procedimentos utilizados no cotidiano escolar. Isso foi vivenciado durante as práticas de campo pelos pesquisadores. Os alunos convivem bem junto com os discentes com PC. Uns ajudam os outros, visando fortalecer a comunicação e a interface na sala de aula. Porém, os desafios ainda baseiam-se na estrutura física que de certa forma bloqueia a passagem destes alunos e legitima a falta de acessibilidade tanto estrutural quanto atitudinal. Na última pergunta, o sujeito 3 caracteriza o atendimento recebido por outros profissionais de forma multidisciplinar, mas nas outras escolas, a situação/realidade verificada foi diferente.

d) A escola dispõe de recursos educacionais para a acessibilidade, incluindo livros didáticos, recursos tecnológicos, materiais especializados?

Sujeito 1 – Sim

Sujeito 2 – Sim

Sujeito 3 – Sim

Sujeito 4 – Não

Sujeito 5 - Sim

e) Você considera a escola apta em sua estrutura física para o recebimento de alunos com PC?

Comente:

Sujeito 1 – “Não. As escolas brasileiras ainda estão em fase de adequação infra-estrutural”.

Sujeito 2 – “Sim. Temos rampas, banheiros adaptados, cadeira de rodas, entre outras”.

Sujeito 3 – “Sim. Na escola existe rampas e profissionais adequados”.

Sujeito 4 – “Não. A escola é alugada, sem condições de estrutura física, logística para atender estes alunos”.

Sujeito 5 – “Sim. Necessita de alguns ajustes como rampas, cadeiras apropriadas [...]”.

O discurso do sujeito 4 mostra que se a SEMED não prioriza a aquisição e institucionalização dos prédios escolares, tampouco poderá fazer mudanças nas estruturas das escolas, pois do ponto de vista econômico, não é válido investir em prédios que não são da Secretaria. Para Audi e Manzini (2006), romper com a falta de adequação nas estruturas físicas das escolas é um dos passos necessários para a efetivação do direito de todos à educação. Diversos estudos (AUDI; MANZINI, 2006; MANZINI, 2010; NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010; MIRANDA, 2010) apontam a acessibilidade como ponto importante na

inclusão de escolares com PC e outras deficiências. Rocha e Deliberato (2011) relatam que a tecnologia assistiva como recurso de acessibilidade deve colaborar com o processo de aprendizagem de alunos com PC, ampliando sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Na questão abaixo, os docentes respondem suas concepções sobre acessibilidade:

f) Para você, o que é acessibilidade?

Docente	Concepção sobre Acessibilidade dos Docentes
Sujeito 1	Acessibilidade é acesso, tanto à inclusão, quanto produtos, serviços e informações.
Sujeito 2	Em termos de conceito, é um conjunto de produtos e serviços ou até mesmo informações que favoreça a inclusão e mobilidade das pessoas com necessidades especiais.
Sujeito 3	É espaços públicos de acesso a todas as pessoas ao meio edificado, a via pública, etc [...]
Sujeito 4	São condições para que o aluno possa ter conhecimento, formação, respeito às entidades, comunidade, com os cidadãos e para que também possa usufruir dos direitos e deveres também como cidadão.
Sujeito 5	É você ter acesso a tudo e a todos.

Quadro 7 – Concepção sobre acessibilidade dos docentes que atuam com escolares que apresentam PC.

A questão da acessibilidade vai além do que é posto nos documentos e não refere-se somente à estrutura física das escolas. Publicações de Matos (2008) e Vinente (2012) apontam que as mudanças nas estruturas físicas vêm ocorrendo, mas que a acessibilidade no contexto do preconceito e da estigmatização ainda devem ser superados na cidade de Manaus. Para Nunes e Sobrinho (2007, p. 11):

[...] barreiras arquitetônicas refletem de fato barreiras atitudinais, sendo este o elemento paradigmático decisivo na consolidação do movimento inclusionista. Muito além da superação das barreiras físicas do ambiente, com toda sua diversidade de propósitos e dimensões, o processo de acessibilidade implica também a superação de atitudes preconceituosas e de estigma. (2007, p. 11)

Partindo disto, Miranda (2010) afirma que a questão da acessibilidade se não for evidenciada, ocasiona as barreiras atitudinais, mais amplamente as barreiras pedagógicas que são vivenciadas pelos alunos com deficiência no contexto escolar. A escola é uma instituição histórica em processo contínuo (MANTOAN, 2011), o pressuposto de inclusão deve ser pautado em respeito às diferenças e valorização das mesmas no tocante à inclusão escolar e social.

Para Baptista (2011), os processos inclusivos têm sido vinculados às múltiplas derivações de propostas que estão associadas à defesa de escolarização de massas, em sentido ampliado pela garantia de acesso ao ensino comum de crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Na questão abaixo, os docentes mostram quando indagados sobre quais eram as dificuldades para a inclusão destes escolares, os sujeitos afirmam o que é mostrado:

g) Quais foram, ou são, a (s) maior (es) dificuldade (s) para realizar a inclusão destes alunos?

Comente:

Sujeito 1 – “A maior dificuldade existente ainda é a acessibilidade infra-estrutural”.

Sujeito 2 – “A inclusão se dá na nossa escola de forma normal. O que percebo é a necessidade de um auxiliar na sala de aula para que o trabalho do professor da sala de aula comum venha apresentar um resultado mais significativo”.

Sujeito 3 – “A maior dificuldade é a resistência dos pais de não aceitarem ainda a escola de ensino regular”.

Sujeito 4 – “Falta profissional especializado e mais salas de recursos multifuncionais nesta escola”.

Sujeito 5 – “A conscientização do grupo em questão para o tratamento desse portador. De uma visão geral, observo que é tranquila essa inclusão”.

Nos relatos dos sujeitos, as maiores dificuldades para a inclusão destes escolares ainda é a acessibilidade. Nas três escolas onde o estudo foi realizado verificou-se a necessidade de intervenção para na estrutura física destes estabelecimentos de ensino para a inclusão. Com base no Protocolo de Avaliação de Acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental proposto por Audi e Manzini (2006), foram observadas as três escolas durante as práticas de campo e verificou-se falta dos recursos pedagógicos das salas de recursos multifuncionais do tipo 1 e 2. Foi verificado por meio do registro fotográfico, aspectos sobre a acessibilidade, no quesito de recursos pedagógicos e estrutural.

- Recursos utilizados nas escolas comuns e salas de recursos multifuncionais que atendem escolares com PC na cidade de Manaus



Figura 3 – Recurso pedagógico da SRM da escola 2. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 4 – Recurso pedagógico da SRM da escola 2 (TA e CA). (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 5 – Impressora da SRM na escola 1. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 6 – Tesoura adaptada para escolares com PC e deficiência física. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 7 – Recurso pedagógico da SRM da escola 3. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 8 – Recurso Tecnológico Adaptado – TA/CA. (Fonte: Vinente, 2012)

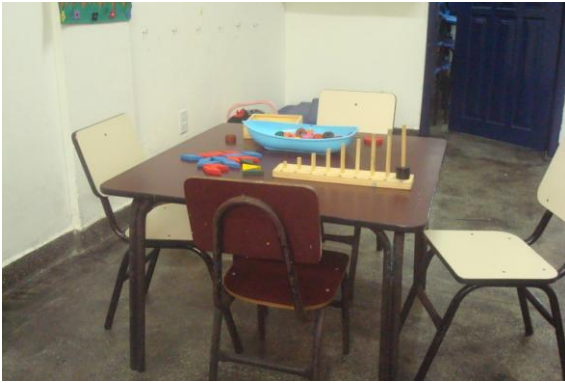


Figura 9 – Material pedagógico para atividade de encaixe. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 10 – Estrutura física da SRM 2. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 11 – Recurso pedagógico para o ensino de LIBRAS (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 12 – Recurso pedagógico para o ensino de matemática. (Fonte: Vinente, 2012)

- Estrutura física das escolas municipais de Manaus (EMCM, EMGP e EMJE).



Figura 13 – Estrutura física de uma escola da zona Centro-Sul (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 3 – Corredor da escola regular da zona sul de Manaus (Fonte: Vinente, 2012)

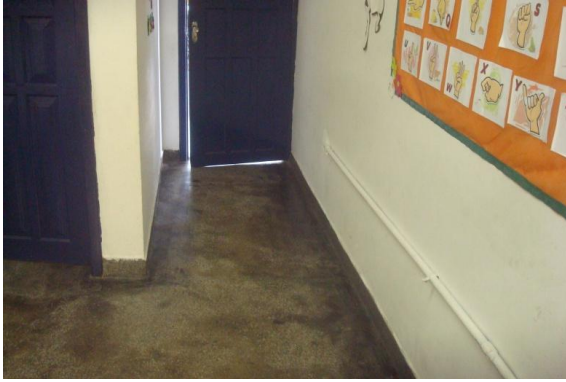


Figura 15 – Passagem para cadeirante da SRM. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 16 – Banheiro da SRM inadaptado. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 17 – Estrutura física ao redor de uma escola que atende aluno com PC. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 18 – Parte interna de uma escola com alunos com PC. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 19 – Rampas de acesso para escolares cadeirantes. (Fonte: Vinente, 2012)



Figura 20 – Parte frontal de uma escola que atende escolar com PC. (Fonte: Vinente, 2012)

7.3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009, art. 10 afirma que o PPP - Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE. A presente resolução enfatiza a necessidade de prever em sua organização:

- I – Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III- Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Neste contexto, as políticas inclusivas devem ser implementadas a partir do que é normatizado nos documentos oficiais nacionais e internacionais, visando a superação de práticas discriminatórias e excludentes. Essas diretrizes regem o Plano de Ações Articuladas e as demandas dos gestores para a implantação das salas de recursos multifuncionais nas cidades do Brasil, a partir do projeto político-pedagógico das escolas e da solicitação das SRM para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O projeto pedagógico da escola deve incorporar a visão organizacional apta para a inclusão escolar destes alunos nas salas regulares e de recursos multifuncionais. Para Matos (2008) e Vinente (2012), se o projeto da escola não contempla metas e estratégias para a inclusão escolar destes alunos, não há inclusão preconizada em documento algum e conseqüentemente não haverá inclusão na prática escolar. A partir disto, deve haver nestes projetos ações a curto, médio e longo prazo para o acompanhamento destes escolares e atendimento às necessidades da comunidade na qual a escola está inserida.

Quando questionados se tinham lido acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os docentes afirmaram que sim (60%), porém dois docentes (40%) afirmaram não ter lido a PNEEPEI e, portanto não tem conhecimento sobre este documento. Sendo assim, é necessário que o PPP da escola contemple cursos de formação contínua para que estes docentes possam receber cursos e palestras sobre a implementação das atuais diretrizes educacionais.

a) Você tem leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Sujeito 1- “Sim. Existe a necessidade de estar informada ao máximo no que concerne à Educação Inclusiva, afim de se garantir uma boa prática e cumprimento (asseguridade) dos benefícios legislativos”.

Sujeito 2 – “Sim. A lei afirma que a inclusão social é de suma importância, e na escola comum esses alunos tem várias possibilidades reais para essa interatividade com outras pessoas, isso o faz sentir-se valorizado, pois o ser humano não pode viver isolado”.

Sujeito 3 – “Sim. Os professores tem formação continuada com palestras, com o tema educação inclusiva”.

Sujeito 4 – “Não”.

Sujeito 5 – “Não”.

Para Miranda (2010), o currículo se refere ao conhecimento legítimo, uma função de organização das disciplinas, módulos ou outras unidades básicas a serem adquiridas. Os currículos nas SRM e nas salas regulares devem atender às necessidades dos escolares com ou sem deficiências. Durante a realização desta pesquisa, verificou-se grande articulação no planejamento curricular dos docentes que atuavam nas SRM e nas salas comuns. Quando indagados sobre a proposta pedagógica da escola, os sujeitos apontam tais respostas mencionadas abaixo:

b) A proposta pedagógica da escola, referente ao currículo contempla a inclusão educacional?

Sujeito 1 – “Sim”.

Sujeito 2 – “Sim”.

Sujeito 3 – “Não. Existe uma proposta pedagógica que a Secretaria de Educação repassou, porém como a escola não tem profissionais habilitados, salas de recursos, se torna quase inviável seguir a proposta”.

Sujeito 4 – “Sim. Existem os temas transversais que contemplam temas do tipo”.

A partir destas respostas evidencia-se a necessidade de implementação de uma proposta pedagógica que ressignifique a inclusão escolar de educandos com PC nos sistemas de ensino. É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência, para garantir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno (BRASIL, 2008). Segundo Gandin e Gandin (2011), na prática escola existe grande dificuldade em compreender a necessidade de um planejamento e mais ainda, torná-lo real. Tornar a inclusão escolar destes alunos possível, ainda é um dos desafios na cidade de Manaus (MATOS, 2008, VINENTE, 2012)

c) Você tem conhecimento das metas/estratégias contidas no Projeto Político-Pedagógico das escolas que norteiam a inclusão destes alunos? Se sim, quais?

Sujeito 1 – “Não”.

Sujeito 2 – “Sim. A principal meta é educar para a vida”.

Sujeito 3 – “Não”.

Sujeito 4 – “Não”.

Sujeito 5 – “Não”.

Durante a fase de levantamento bibliográfico e documental, verificou-se a implantação das salas de recursos multifuncionais em diversas regiões do país. Percebe-se neste estudo que a existência de uma rede de instituições não governamentais estruturadas para prestar os serviços de apoio à educação e à saúde das pessoas com deficiência, preencheu um espaço de inegável importância para o atendimento escolar destes alunos. (PAULON, 2005). O desafio da educação brasileira é de fazer valer o compromisso de implementação de uma política que tenha como prioridade o atendimento escolar destes alunos nas escolas comuns. A ilustração abaixo explicita o crescimento da implantação das SRM nas regiões do Brasil durante o ano de 2011. Estes dados foram publicados no site do Ministério da Educação e nos Censos do INEP, consultados para o levantamento de dados no primeiro semestre de 2012.

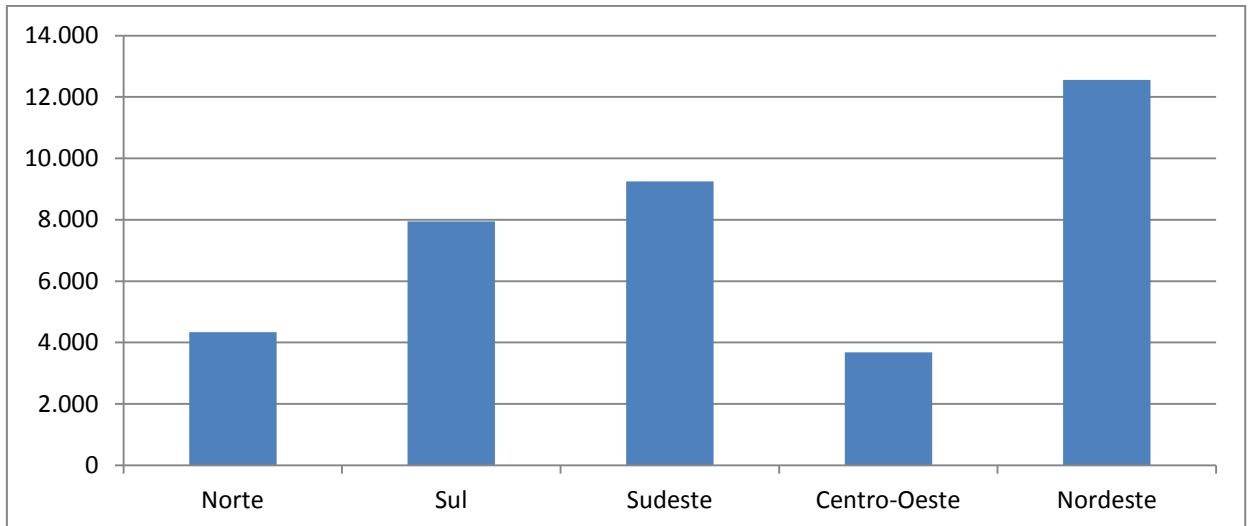


Figura 21 – Distribuição das salas de recursos multifuncionais por região (MEC, 2012)

Segundo o Manual de Orientação para Implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), a inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. Neste contexto, as salas de recursos multifuncionais e a adequação dos projetos pedagógicos das escolas devem partir da premissa de valorização e aceitação da diversidade (VEIGA; RESENDE, 2010). Na tabela abaixo, é possível observar a distribuição e implantação das SRM para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do país:

Ano	Escolas	Salas de Recursos
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	13.500	13.500
Total	37.281	37.801

Quadro 8 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais entre os anos de 2005 e 2011 (MEC, 2012)

Atualmente na cidade de Manaus, verificou-se o número de 30 salas de recursos multifuncionais distribuídas em zonas distritais, vinculadas à SEMED. Destas 30 salas, até a construção deste relatório verificou-se o número de oito escolares com PC atendidos na rede municipal de ensino da cidade.

ZONA	NÚMERO DE ESCOLAS
SUL – DRE I	03
CENTRO-SUL – DRE I	02
CENTRO-OESTE – DRE II	06
NORTE – DRE III	03
NORTE –DRE IV	05
LESTE – DRE V	07
LESTE –DRE VI	03
RODOVIÁRIA – DRE VII	01

Quadro 9 – Localização das salas de recursos multifuncionais em Manaus (Fonte: SEMED, 2012).

Das três instituições de ensino que atendem escolares com PC verificadas nesta pesquisa, nenhum dos três projetos pedagógicos contempla a inclusão destes alunos. Além disso, em consulta ao Departamento de Administração (que fiscaliza a implementação e construção dos PPP das escolas) da SEMED, verificou-se desatualização das propostas pedagógicas e escolas em débito nos anos anteriores quanto aos ajustes dos referidos PPPs. A escola 1 não tinha o PPP atualizado, o projeto da escola 2 não estava atualizado e somente o projeto da escola 3 previa a implantação de uma SRM.

Sendo assim, corroborando no que propõe Veiga e Resende (2010), o projeto político pedagógico, embora não pareça comum na organização pedagógica é uma das necessidades de discussão dos pressupostos filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos da escola. Portanto, garantir a inclusão destes alunos perpassa aspectos da formação docente, da estrutura física das escolas e da gestão pedagógica. Depende de uma organização pedagógica sistematizada com fins subjacentes na participação de todos os escolares no processo de ensino e aprendizagem, para que a escola seja inclusiva e conseqüentemente valorize e respeite a diversidade inserida neste contexto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de educação pra todos deve sensibilizar os educandos para novas formas de convivência baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças, valores esses que são essenciais na formação de cidadãos que sejam conscientes de seus direitos e de seus deveres, além de sensíveis para rejeitarem toda forma de opressão e violência. A prática educativa deve se contrapor à violência, não admitindo a anulação de um sujeito pelo outro, mas fortalecendo cada um, na defesa de uma vida melhor para todos.

O intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, caracterizou a década de 1960, associado a críticas contundentes ao ideário do Paradigma da Institucionalização de pessoas com deficiências, determinando novos rumos às relações da sociedade com esse segmento populacional (MAZOTTA, 2004). As políticas públicas favorecem a inclusão em todos os âmbitos dessas pessoas, e na escola isso não poderia ser diferente. O acesso à escolarização, o direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho possibilitaram grandes mudanças na maneira de conceber e pensar a deficiência.

As práticas discriminatórias não podem mais se vistas como úteis a uma sociedade que vive em constantes mudanças. Velhos modelos e paradigmas devem ser repensados, pois mais do que nunca se evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população, em uma mesma sociedade. A diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas especificidades. Por isso, é importante que em sua prática pedagógica o educador reconheça o respeito à diversidade como fator necessário e imprescindível para as relações humanas (MATOS, 2008).

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem os direitos das pessoas com deficiência. Por isso, a transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. Partindo disso, é delineada a ideia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades educacionais especiais.

Na educação especial os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano são necessários na medida em que nos ajudam a compreender melhor a diversidade de estratégias, estilos e ritmos de aprendizagem apresentados por estes educandos em sala de aula (MAGALHÃES, 2011). Na cidade de Manaus, os estudos realizados apontam uma escola que ainda vem caminhando a passos lentos para a concretização de uma escola inclusiva. Os objetivos propostos foram apresentados, mesmo com inúmeras dificuldades na tramitação do

projeto na SEMED e no encaminhamento para a descoberta das escolas que atendem escolares com PC, os resultados permitem a visualização de uma escola que muda tal como a sociedade também se transforma.

Portanto, a inclusão educacional e social é possível e tem seus pressupostos filosóficos assegurados a partir da garantia dos direitos que outrora já foram confirmados em lei. Nossa missão como educadores é fazer valer a inclusão e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de cada educando, tendo em vista suas especificidades e a nossa imersão na diversidade. A educação inclusiva no contexto atual perpassa a formação dos professores e a questão da acessibilidade nas escolas públicas ou privadas do país.

Como paradigma educacional posto através das atuais políticas públicas fundamentadas nos Direitos Humanos para o acesso de todos à educação, sabe-se que um professor sozinho pouco pode fazer diante da intensa complexidade das questões desafiantes que são encontradas dentro e fora da sala de aula. As políticas nesse contexto devem valorizar a formação dos professores para o atendimento educacional especializado e para os possíveis desafios que serão encontrados nas salas regulares.

Os direitos à escolarização destes educandos são assegurados desde a Constituição Federal (1988), quando no artigo 208 traz a educação como dever do Estado. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994), elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, também apregoam o ideal da inclusão através de documentos nacionais e internacionais subsidiários à política de inclusão.

Houve uma importante ampliação da discussão sobre o caminho das políticas públicas para a inclusão escolar, levando-se em consideração o contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva. Dessa forma, cada contexto escolar deveria se situar como autor de seu projeto pedagógico, levando em conta suas experiências.

O referido projeto de pesquisa teve como benefício a consideração das necessidades educacionais específicas destes educandos, bem como os desafios que estes vivenciam no ensino comum. Apresentou também aspectos sobre a formação docente e a questão da acessibilidade nas escolas, trazendo as concepções de Educação Inclusiva dos docentes envolvidos na investigação, bem como traços da formação inicial e continuada destes profissionais. Observou-se a organização pedagógica e a prática docente dos educadores mediante a proposta inclusiva nos documentos mostrados ao longo deste trabalho.

Portanto, para que a inclusão educacional ocorra de fato, são necessárias mudanças em conceitos que permeiam o atual contexto no qual todos nós estamos inseridos, buscando

superar práticas tradicionais que ainda estão vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado e a inclusão em si.

Uma das tais é a convivência no espaço físico ao mesmo tempo de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. São necessárias mudanças na estrutura física e na arquitetura escolar, buscando remover as barreiras, barreiras essas arquitetônicas e acima de tudo preconceituosas, que vão, dependendo do engajamento político de cada educador, silenciadas ao longo de tempo, por educadores comprometidos com uma educação de qualidade e para todos.

Os resultados apresentados ao longo deste trabalho não terminarão aqui nestas breves páginas, pois a ação e a reflexão devem estar sempre vivas em artigos, eventos, livros, periódicos. Nosso papel como educadores comprometidos com uma educação inclusiva, deve perpassar os muros da Universidade, vindo de encontro às situações vivenciadas diariamente na rede pública de ensino.

Promover uma escola igual para todos, onde todos tenham as mesmas oportunidades ainda é uma utopia, num país onde a discriminação é gritante, e onde as políticas públicas beneficiam as minorias. Porém, ser educador é acreditar que a mudança é possível, e que isso exige trabalho, estudo, aprofundamento e que cada um cumpra seu papel nesta sociedade.

Logo, repensar a práxis enquanto prática acompanhada pela reflexão, exige do profissional da educação rigorosidade metódica, respeito às diferenças, valorização da diversidade, respeito aos saberes dos educandos, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2011). Nesse sentido, os resultados parciais e finais deste estudo foram publicados em periódicos, anais de congressos científicos regionais, nacionais e internacionais, conforme Apêndice 12.4.

O educador enquanto ser formador de opinião, sujeito que orienta outros sujeitos em desenvolvimento, pode sim fazer/mudar a história, o local onde estamos inseridos, militar contra as práticas discriminatórias, superar o medo, vencer os obstáculos. Mesmo que a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com necessidades especiais seja recente em nosso país, o educador pode disseminar este ideal, mostrando aos outros que a aceitação do diferente pode ajudar no processo de construção uns dos outros como seres inacabados.

9 CRONOGRAMA

N	DESCRIÇÃO	Ago. 2011	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan. 2012	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
01	Aprofundamento Teórico- Metodológico da área da pesquisa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
02	Levantamento da Legislação educacional referente a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares voltadas para alunos com PC.		X	X	X	X							
03	Consultas a registros disponíveis no setor de Educação Especial – SEMED					X	X						
04	Produção do relatório parcial						X						
05	Questionários com os professores.							X	X				
06	Análise dos dados coletados nas práticas de campo									X	X		
07	Produção de Textos Científicos pertinentes a Temática de PC.				X	X	X	X	X	X	X	X	X
08	Elaboração do Resumo e Relatório Final										X	X	
09	Preparação da Apresentação Final para CONIC												X

Quadro 10 - Cronograma

10 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. T; MANZINI, Eduardo José. Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. In: MANZINI, Eduardo José. **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. UNESP, 2001, p. 1-11.

AUDI, Eloísa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental**: um guia para gestores e educadores. Marília: ABPEE, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão escolar, políticas municipais de educação e pesquisa. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber, 2011. p. 35-55.

BARBALHO, Célia Regina Simonetti; MORAES, Suely Oliveira. **Guia para normatização de relatórios técnico científicos**. Manaus: EDUA, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Fontes, 2001.

BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BASIO, S. An Italian research Project to study the play of children with motor disabilities: the first year of activity. **Disability and Rehabilitation**, v. 24, n. 1, 2002, p. 72-79.

BOBATH, R; BOBATH, B. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1978.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e Atendimento Educacional Especializado**: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p. 131-145.

BRANDÃO, Juércio Samarão. **Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral ou dismotria cerebral ontogenética**. São Paulo: Memnon, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.

_____. **Decreto 3298: Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Distrito Federal, 1999.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2000.

_____. **Lei 10.048**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2000.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Manual de Orientação para Implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Brasília: Planalto Central, 2009.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores Associados, 1987.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESSEX, C. **Hyperbaric oxygen and cerebral palsy**: no proven benefit and potentially harmful. *Dev Med Child Neurol*. 2003.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, Maria Aparecida Gugel; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-109.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____, Emílio. **Vamos conversar sobre crianças deficientes?** São Paulo: Memnon, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para projeto político-pedagógico.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HONORA, Márcia. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semiovich; LURIA, A. R (et al). **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte da legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial:** diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 281-190.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva:** um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 229 f.

MAZOTTA, José Silvério. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZOTTA, José Silvério. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEC. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 09 de setembro de 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 131-159.

MICHELS, Maria helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE. Agosto 2005, v. 11, n. 2, p. 255-272.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Myrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 291-301.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Myrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 269-280.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; NUNES, Francisco. **Acessibilidade**. 2007.

PAIVA, Paula do Carmo; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Textura do recurso pedagógico e implicações em atividade de encaixe realizada por indivíduos com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE, v. 15, n. 2, p. 307-318. Mai – Ago. 2009.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com Paralisia Cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE, v. 18, n. 1, p. 71-92, Jan-Mar, 2011.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOUZA, Angela Maria Costa de. Prognóstico funcional da paralisia cerebral. In: _____. **Paralisia cerebral: aspectos práticos**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Paralisia cerebral: ensino de leitura e escrita**. Bauru: EDUSC, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VINENTE, Samuel. O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica n contexto da diversidade. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza. Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 23-37.

11 ANEXOS**11.1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0334.0.115.000-11, intitulado: **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E FÍSICA NO CONTEXTO INCLUSIVO”** tendo como Pesquisadora Responsável Maria Almerinda de Souza Matos.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 31 de agosto 2011.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM

11.2 CARTA DE ENCAMINHAMENTO À GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ANDRÉ VIDAL - SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL
NEPPD

Ofício nº 012/2012

Sra. Reni Formiga

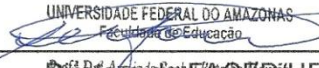
Diretora da Gerência de Educação Especial do complexo Municipal André Vidal de Araújo

Em virtude do desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica PIB-SA 046/2011-2012: **Atendimento Educacional do aluno com Paralisia Cerebral: a organização pedagógica e física no contexto inclusivo**, aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP e pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Amazonas, viemos solicitar acesso a este Complexo objetivando coletar dados que venham de encontro aos objetivos do projeto em questão. Solicitamos ainda, o encaminhamento do bolsista deste projeto, as escolas que atendam a educandos com paralisia cerebral.

Manaus, 15 de março de 2012


Orientadora do Projeto

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação


Diretor da FAOED/UFAM

Samuel Venente de Silva Junior

Bolsista



Recebido 15.03.02
Luzia Pinheiro
senora pedagógica do Núcleo Pedagógico da GEE / SEMED

12. APÊNDICES

12.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de Pesquisa “Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: a organização pedagógica e física no contexto inclusivo”. O presente estudo é orientado pela Prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, com participação efetiva do acadêmico em Pedagogia Samuel Vinente da Silva Junior. O projeto objetiva identificar o embasamento teórico dos professores da rede municipal em relação aos alunos com paralisia cerebral e ainda averiguar as estratégias inclusivas contidas no Projeto Político Pedagógico dessas instituições.

Conhecer a visão e a organização pedagógica e física das escolas municipais frente ao processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral é fundamental para analisarmos como ocorre a prática pedagógica desses educandos e norteia posteriores ações para a intervenção. A referente pesquisa tem como benefício a consideração das necessidades educacionais específicas destes alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo. Como instrumento da pesquisa foi solicitado junto à Secretaria Municipal de Educação um mapeamento das instituições de ensino em Manaus que possuem salas de recursos multifuncionais e utilizaremos um questionário destinado aos professores para a coleta de dados.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos sujeitos, garantindo assim o sigilo da pesquisa. Serão elencados em gráficos e tabelas os dados que forem coletadas mediante o preenchimento do questionário. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone (92) 3305-4611 ou pelo endereço Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Universidade Federal do Amazonas – FACED – Manaus – AM.

Fui informado sobre o que o pesquisador pretende fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação autorizando a coleta das informações por mim fornecidas. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Assinatura do participante

_____-_____-_____
Data

Pesquisador (a) Responsável

_____-_____-_____
Data

12.2 TERMO DE ANUÊNCIA PARA A SEMED

Termo de Anuência para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização do Projeto de Pesquisa intitulado: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E FÍSICA NO CONTEXTO INCLUSIVO**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Almerinda de Souza Matos, docente do programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade Federal do Amazonas.

Autorizamos a realização da referida pesquisa no âmbito desta instituição educacional, no que se refere aos procedimentos de coleta propostos no projeto de pesquisa.

Manaus, 03 de junho de 2011

Mauro Giovanni Lippi Filho
Secretário Municipal de Educação

12.3 QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



Questionário

I - Dados Gerais

Escola: _____

Endereço da Escola: _____

Professor(a): _____

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

Tempo de Magistério: _____

Disciplina Lecionada: _____

Atuação: () Sala Regular () Sala de Recursos Multifuncionais

Senhor (a) professor (a):

A proposta de realizarmos esta pesquisa tem por objetivo identificar a visão e a organização pedagógica e física das escolas municipais frente ao processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral. Sua atuação em salas de recursos multifuncionais, salas regulares, e informações referentes a educação inclusiva certamente contribuirão para a realização de nosso estudo. Desta maneira, convidamos o(a) senhor(a) a responder o questionário a seguir:

II – Formação de Grau**a) Escolaridade.**

() 2º Grau incompleto

() 2º Grau completo (formação de professores)

() Estudos adicionais

() Licenciatura curta

() Licenciatura plena

() Graduação sem licenciatura

() Graduação com licenciatura

() Pós-Graduação Lato sensu

() Mestrado

() Doutorado

() Outros cursos: _____

b) Considera que o conhecimento recebido em sua formação de grau:**Foi suficiente para o desenvolvimento de suas atividades teóricas-metodológicas?**

() Sim () Não

c) Contribuiu para a sua atuação com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais

() Sim () Não

d) Articula teoria com a prática?

() Sim () Não

Explique:

e) Quais são os autores que fundamentam sua prática docente?

- Jean Piaget
 Paulo Freire
 Maria Montessori
 A. Meur
 Lév Vygotsky
 Alexander Luria
 Alexis Leontiev
 Sigmund Freud
 Henri Wallon
 Celéstin Freinet
 Anton Makarenko
 Howard Gardner
 Philippe Perrenoud
 Reuvin Feurstein
 Outros _____

III – Formação Permanente (as idéias, as experiências, organização pedagógica e expectativas)

1) Você já teve experiência com alunos com algum tipo de necessidade especial?

- Sim Não

Descreva como foi?

2) Você já teve alguma experiência com alunos com paralisia cerebral?

- Sim Não

Como foi?

3) O que é, em sua opinião, Paralisia Cerebral?

4) Você já leu livros, artigos, revistas sobre a temática de Paralisia Cerebral?

Sim Não

Quais:

5) Qual sua concepção de Educação Inclusiva?

6) Na sua escola, você conhece o diagnóstico clínico do(s) seu(s) aluno(s) com paralisia cerebral?

Sim Não

Comente:

7) Como você vê a participação desses alunos nas atividades propostas?

8) De que maneira você percebe a inclusão desses alunos na escola de ensino regular? Justifique.

9) Você considera que esses discentes estão inclusos nessa escola?

Sim Não

Comente:

10) Está acontecendo a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com paralisia cerebral?

Sim Não

Comente:

11) Você tem leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Sim Não

Comente:

12) A SEMED tem oferecido cursos de formação continuada para atender a demanda dos alunos com paralisia cerebral?

Sim Não

Comente:

13) Você já participou de algum?

Sim Não

14) A escola dispõe de recursos educacionais para a acessibilidade incluindo livros didáticos, recursos tecnológicos, material especializado?

Sim Não

15) Quais foram, ou são, a maior dificuldade para realizar a inclusão desses alunos? Comente.

16) Quais sentimentos, os educandos com paralisia cerebral te despertam? Comente.

17) Você considera a escola apta em sua estrutura física para o recebimento de alunos com paralisia cerebral?

() Sim () Não

Comente:

18) A proposta pedagógica da escola, referente ao currículo contempla a inclusão educacional?

() Sim () Não

Comente:

19) Você tem conhecimento das metas/estratégias estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico das escola que norteiam a inclusão destes alunos?

() Sim () Não

Quais são?

20) Para você, o que é Acessibilidade?

21) Os docentes trocam experiências com seus colegas sobre procedimentos de ensino aos discentes com necessidades educacionais especiais?

() Frequentemente () Raramente () Nunca

Comente:

12.4 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RESULTANTE DA PESQUISA APRESENTADA EM EVENTOS REGIONAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Nome do Evento	Data	Local	Modalidade de Apresentação
II Encontro Amazônico de Psicopedagogia	23 a 25 de novembro de 2011	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Pôster
XXII SEMAPE – Semana de Pedagogia da UFAM	27 a 30 de março de 2012	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Pôster
I Conferência Interdisciplinar do IEAA	22 a 25 de maio de 2012	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Comunicação Oral
III Seminário Nacional de Educação Inclusiva	08 a 10 de agosto de 2012	Universidade Federal de Roraima-UFRR	Comunicação Oral
VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação	14 a 17 de agosto de 2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Comunicação Oral
III Simpósio do Autismo no Contexto da Inclusão	29 a 31 de agosto de 2012	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Comunicação Oral
2º SECAM – Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia	19 a 21 de setembro de 2012	Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Pôster
11º Jornada de Educação Especial	11 a 13 de setembro de 2012	Universidade Estadual Paulista - UNESP	Comunicação Oral
IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação	20 a 22 de setembro de 2012	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	Comunicação Oral
V CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial	14 a 17 de novembro de 2012	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Comunicação Oral
XIII SEINPE- Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação	11 a 13 de dezembro de 2012	Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM	Comunicação Oral

Quadro 11 - Publicação dos resultados da pesquisa em anais de congressos científicos