



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento
Humano e Saúde - PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**CREENÇAS E ANSEIOS DE UM EDUCADOR NO PROCESSO
INCLUSIVO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL**

MARISA SOARES ANDRADE

SILVIA ESTER ORRÚ

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento

Humano e Saúde - PGPDS



MARISA SOARES ANDRADE

CRENÇAS E ANSEIOS DE UM EDUCADOR NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Monografia apresentada à Universidade de Brasília para aprovação do curso de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde sob a orientação da professora Silvia Ester Orrú.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARISA SOARES ANDRADE

CRENÇAS E ANSEIOS DE UM EDUCADOR NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB.
Apresentação ocorrida em ____/____/2011.
Aprovada pela banca formada pelos professores

SILVIA ESTER ORRÚ (Orientadora)

CELESTE AZULAY KELMAN (Examinadora)

MARISA SOARES ANDRADE

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Foram meses de trabalho, dedicação e aprendizagem na certeza de contribuir para que a inclusão ocupe um papel de destaque em nosso sistema educacional. Assim, é com carinho que dedico esta obra a todos os alunos que pude e poderei contribuir com ensinamentos. Dedico também aos colegas de profissão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por nos lapidar cada dia mais. E a revelação do amar sem limites, do amar sem fronteiras. Toda a minha expressão de profundo agradecimento por ter me sustentado até aqui e me proporcionar a luz de bons caminhos para conclusão desse trabalho.

À minha orientadora Silvia Ester Orrú e a professora Suzana, por oferecerem subsídios técnicos para o desenvolvimento coerente dessa pesquisa.

Aos colegas e demais profissionais que estiveram sempre presentes, caminhando juntos rumo a um objetivo maior e amparando quando necessário.

Agradeço ainda e de maneira excepcional aos professores que, voluntariamente, se disponibilizaram em contribuir para mais uma literatura, entendendo o propósito do trabalho e, de certa forma, ajudando para sua conclusão. A nossa luta é constante para que educação gere educação!

Um agradecimento especial aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Vocês fazem parte de mais essa conquista e estamos juntos em busca pela educação de qualidade e como direito de todos.

Enfim, fica minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente forneceram experiências, práticas e ficaram na torcida para que tudo se concluisse com resultados positivos.

RESUMO

A educação inclusiva tornou-se a mais recente maneira de se discutir educação como direito de todos diante os documentos, declarações e proposições legais que se refiram a essa questão. Discute-se também a inclusão escolar desses alunos com necessidade educacional especial (NEE) no que diz respeito ao ensino regular. Diante os fatos, a presente pesquisa objetivou conhecer as crenças e os anseios dos educadores frente ao trabalho de inclusão de alunos com paralisia cerebral na rede de ensino regular no município de Timóteo-MG. Desenvolveu-se, inicialmente expondo relatos em linhas que margeiam as questões referentes às crianças com necessidades educacionais especiais provenientes da paralisia cerebral, seguindo com descrições legislativas sobre o assunto. O trabalho relata o histórico do contexto da inclusão escolar, embasando na teoria de Vigotski. Para o desenvolvimento metodológico, baseou-se em um estudo qualitativo, no qual foi possível fazer um levantamento dos anseios e concepções dos professores que se encontram inseridos nesse contexto educacional. Para que a pesquisa se concretizasse, lançou-se mão de um questionário contemplando 15 (quinze) questões as quais abrangeu informações pessoais, bem como relativas à prática educativa. Diante os resultados obtidos proporcionados pela compilação dos dados do questionário, percebeu-se que os professores anseiam e criam expectativas referentes às diversidades e peculiaridades dos alunos especiais, fato esse que se afirma diante literaturas diversas. Dessa forma, concluiu-se sobre a necessidade do constante aprimoramento teórico/técnico por parte dos educadores, bem como a adequação da realidade escolar para a inclusão dessa clientela. Não bastando apenas matricular esses alunos no ensino regular sem oferecê-los educação de qualidade, visto que os profissionais que estarão frente a essa proposta ainda se encontram despreparados para tal prática pedagógica.

Palavras-chaves: Paralisia Cerebral; Professor; Educação Inclusiva.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1 Conhecendo a criança com paralisia cerebral e os caminhos legais para inclusão	11
1.1 Paralisia Cerebral	11
1.1.1 Possíveis manifestações associadas à paralisia cerebral	14
1.2 Marco legal da inclusão educacional.....	15
1.2.1 Documentos internacionais.....	16
1.2.1.1 Declaração de Salamanca (1994).....	16
1.2.1.2 Declaração da Guatemala.....	18
1.2.1.3 Declaração da Tailândia	18
1.2.2 Documentos Nacionais	19
1.2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	19
1.2.2.2 Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007)	20
1.2.2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)	21
2 Os desafios do contexto educacional inclusivo	23
3 Contribuições de Vigotski para o processo de ensino-aprendizagem.....	27
4 OBJETIVOS	30
4.1 Objetivo Geral.....	30
4.2 Objetivos específicos.....	30
5 METODOLOGIA	31
5.1 Fundamentação Teórica.....	31
5.2 Contexto da Pesquisa.....	33
5.3 Participantes	35
5.4 Materiais	35
5.5 Instrumento de Construção de Dados	35
5.6 Procedimento de Construção de Dados	36
5.7 Procedimentos de Análise de Dados.....	36
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
APÊNDICES.....	49

Apêndice A - Questionário	50
ANEXOS	51
Anexo A – Termo de Autorização para realização da pesquisa na escola.....	52
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	53

LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

Tabela 1: Informações pessoais dos profissionais pesquisados.....	37
Gráfico 1: Tempo de prática dos professores pesquisados diante alunos com necessidades educacionais especiais	38
Gráfico 2: Frequência dos distúrbios provenientes da PC presentes na realidade dos professores pesquisados.....	41

APRESENTAÇÃO

Entre os vários motivos relevantes da educação em todo território, atualmente destacam-se questões no que diz respeito à inclusão escolar. Junto a esses quesitos acrescentam-se as questões relativas às necessidades educacionais especiais abrangendo os alunos com algum tipo de deficiência.

Visto que a educação é um direito a ser usufruídos por todos os cidadãos de maneira igualitária, buscou-se fazer referência sobre o tema, educação especial e educação inclusiva, por meio dos casos de crianças com Paralisia Cerebral (PC), estendendo sobre a ótica do trabalho do professor frente a essa realidade, uma vez que as dificuldades enfrentadas para adaptação ao novo processo influem todo o corpo pedagógico.

Com o intuito de abordar os anseios e as crenças dos educadores diante dessa prática, foi desenvolvida uma entrevista pré-elaborada, em forma de questionário, no qual se debateu partindo da teoria de Vigotsky, seguindo com a apresentação da pesquisadora.

Num primeiro momento fez-se uma explanação sobre em que consiste a PC e as possíveis manifestações provenientes dessa deficiência. Em abordagem seguinte foram tratados assuntos que norteiam a educação em âmbito legislativo e documentos que legalizam essas questões. No que se faz referência aos estudiosos, optou-se por relatar os pressupostos de Vigotsky frente ao tema.

Metodologicamente, lançou-se mão de um questionário pré-estruturado, no qual se instaurou como instrumento para coleta de dados.

Para conclusão, pretendeu-se expor possibilidades e estratégias para que os educadores se direcionem, criando seus próprios caminhos para lidar com as diferentes situações frente às particularidades dos alunos com necessidade educacional especial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Conhecendo a criança com paralisia cerebral e os caminhos legais para inclusão

1.1 Paralisia Cerebral

A expressão Paralisia Cerebral (PC) tem sido utilizada para conceituar condições clínicas irregulares no que se refere às perturbações motoras e “[...] alterações posturais permanentemente, de etiologia não progressiva, que ocorre no cérebro imaturo, podendo ou não estar associado às alterações cognitivas”. (RELVAS, 2010. p. 93) Foi criada por Little no ano de 1861, médico ortopedista, inglês que apesar das contradições quanto à nomenclatura, é uma das mais aceitas até hoje.

Little referia-se à paralisia (ausência de movimento) que ele diagnosticava nos membros, considerando a hipótese de ser ela decorrente de problemas cerebrais ocorridos durante o parto. (FUNAYAMA *et.al* 2000, p. 155) Se expressa pela encefalopatia, que se identifica também por distúrbio apresentados na primeira infância, sendo consequência de “[...] uma lesão não evolutiva do encéfalo e à influência que essa lesão exerce sobre a maturação neurológica”. (DEDERICH, 2000. p.10)

Além dessas descrições, Sigmund Freud, em 1897 considerou o fato de que outras proposições como o retardo mental, convulsões e distúrbios visuais, além das alterações motoras, eram quadro clínico em muitas dessas crianças. Segundo Sarah (2008, p.3), “o mais provável é que a causa pudesse estar também relacionada com agressões ocorridas em fases bem mais precoces da vida intra-uterina”.

Ao longo do século XX, os problemas obstétricos continuaram sendo preocupantes e foram minuciosamente estudados quanto à fisiopatogenia das lesões cerebrais deles decorrentes e ao seu valor prognóstico para seqüelas neurológicas. Com o aperfeiçoamento das técnicas de ultrassonografia, o advento da tomografia computadorizada (TC), ressonância magnética (RM), e com os avanços na assistência pré-natal, as malformações cerebrais, infecções maternas, congênitas e amnióticas, passaram a se destacar entre as principais causas de PC. (FUNAYAMA *et al.* 2000, p.155)

A doença apresenta vários fatores que contribuem para sua ocorrência, nas quais resultam em prejuízo do sistema nervoso central, que por sua vez, conforme descreve Maranhão (2005, p. 680), “ocorrem em estágios iniciais do desenvolvimento do encéfalo, nos períodos pré, peri e pós-natal levando a um comprometimento motor da criança”.

A incidência é em torno de 2:1000 nascidos vivos nos países desenvolvidos, freqüência que não vem se modificando nos últimos anos. Há estudos relatando que a incidência aumenta em crianças prematuras com baixo peso ao nascer. (Kempinski, 2009. p. 16-17) *apud* (MARANHÃO, 2005)

No Brasil, acredita-se que a cada 1000 crianças que nascem, 7 são portadoras de PC. [...] relaciona-se essas proporções aos problemas gestacionais, más condições de nutrição materna e infantil e ao entendimento médico e hospitalar muitas vezes inadequado dado a demanda das condições clínicas [...]. (KEMPINSKI, 2009. p. 17) *apud* (MANCINI, 2004)

O quadro clínico é caracterizado pela variação ampla, desde uma leve monoplegia (comprometimento de um só membro do corpo) com capacidade intelectual normal até espasticida de intensa de todo o corpo juntamente com o retardamento mental.

É importante ressaltar que a criança com quadro de paralisia cerebral pode apresentar inteligência normal como também acima do normal. Em alguns casos pode ter atraso intelectual, não exclusivamente proveniente das lesões cerebrais, podendo sua causa ser a falta de experiência em lidar com suas deficiências. Os distúrbios provenientes da PC como, por exemplo, a deficiência da fala proveniente da falta de controle dos movimentos pode aparentar retardamento mental, o que na realidade nem sempre é presente.

A PC pode ser classificada em subtipos, através do qual estão relacionados com a localização da lesão no cérebro e a gravidade das alterações dependente da extensão da lesão. É classificada de acordo com a alteração de movimento que predomina, quando, formas mistas também podem ser diagnosticadas. Estão compreendidas em três tipos: Espástica, Com movimentos involuntários e a Atáxica.

Segundo Magnani (2005, p.23),

a paralisia espástica é caracterizada pela disfunção motora por desarmonia dos movimentos musculares, resultantes do aumento dependente da

velocidade, nos reflexos de alongamento tônico (tônus muscular) com espasmos exagerado no tendão e hipertonicidade dos músculos antigravitacionais, sendo um componente da síndrome do neurônio motor superior.

Os professores envolvidos com as práticas pedagógicas direcionada aos alunos com necessidade especial, em específico àquelas provenientes da PC, devem atentar para os alunos com envolvimento dos membros, tronco e cabeça, ou seja, tetraplégicos do tipo espástica, sendo mais dependentes da ajuda de outras pessoas para realização das atividades de vida diária (AVD).

A atetose/distonia é caracterizada por movimentos involuntários, quando a lesão está localizada nas áreas que modificam ou regulam o movimento. Nessa situação, a criança apresenta movimentos que ela não consegue controlar e os movimentos voluntários apresentam-se prejudicados.

A criança com PC tipo distônica apresenta movimentos intermitentes de torção devido à contração simultânea da musculatura agonista e antagonista, muitas vezes acometendo somente um lado do corpo. Muitas crianças não são capazes de falar, andar ou realizar movimentos voluntários funcionais e são, portanto, dependentes para a alimentação, locomoção e higiene. (SARAH, 2008. p. 2)

A lesão cerebelar provoca ataxia nas crianças causando dificuldade em andar, devido à deficiência do equilíbrio, bem como prejuízo ao realizar movimentos alternados rápidos. Um exemplo típico é quando a criança tenta ligar/desligar algum aparelho elétrico, ela não tem controle dos movimentos, dificultando atingir o botão para realizar a tarefa. E quando a lesão é muito extensa, o atraso do desenvolvimento motor é importante e é possível que a criança nunca seja capaz de andar sem apoio. Apesar desse quadro clínico, ataxia pura em crianças com paralisia cerebral é rara.

É importante que o educador compreenda seu aluno com certas limitações e esteja ciente de que não há uma relação direta entre o envolvimento motor e o cognitivo, pois crianças com hemiplegia pode manifestar expressiva dificuldade na aprendizagem, enquanto crianças com incapacidade física grave podem apresentar um desenvolvimento cognitivo compatível com a faixa etária.

1.1.1 Possíveis manifestações associadas à paralisia cerebral

A nomenclatura paralisia cerebral está intimamente ligada à alteração dos movimentos, mas a presença de outros distúrbios deve ser levada em consideração para que o trabalho voltado aos alunos com necessidade de educação especial seja completo, uma vez que essas crianças apresentam capacidades de desenvolvimento, pois não quer dizer que o cérebro está parado, mas sim porque sofreu algum tipo de agressão.

Há outros tipos de distúrbios que podem estar presentes em crianças que apresentam paralisia cerebral, sendo de extrema importância conhecê-los, de modo que abordá-los corretamente ajuda para o sucesso do tratamento.

A deficiência intelectual pode apresentar-se em crianças com tetraplegia espástica como quadro clínico e mais freqüentemente apresenta também o distúrbio do retardo mental, visto que aquelas que apresentam disartria grave, inicialmente consideradas pouco capazes, no momento em que encontraram formas diferentes de comunicação, admitiram-se a capacidade dessas crianças além do que se esperava. De todas as formas, declara-se relevante a freqüência de modificações cognitivas em certos tipos de paralisia cerebral.

As deficiências provenientes dos distúrbios causados pela doença pode trazer prejuízos para criança tal como o nível de inteligência apresentada por ela, desde desenvolver normalmente atividade propostas a ela ou até a níveis acima do suposto. Mas quando presente o atraso intelectual, não necessariamente será acometido pelas lesões cerebrais, podendo ser diagnosticado pela falta de experiência proveniente de suas deficiências. Para Oliveira (et. a./ 2004, p. 16), “as expressões faciais, os movimentos associados e descoordenados, juntamente com as dificuldades de linguagem, devido à falta de controle dos movimentos, podem apresentar um atraso mental que na realidade não existe”.

As crises epiléticas comumente chamadas acontecem quando certos neurônios entram em atividade elétrica ao mesmo tempo desencadeando um distúrbio no funcionamento do sistema nervoso central (SNC). Estas crises podem evoluir com hiperextensão e contrações musculares (convulsões), perda súbita do tônus muscular, perda ou alteração temporária da consciência e alteração temporária do comportamento.

Os seguintes sintomas podem ser diagnosticados em crianças com crise epilética, conforme descreve Sarah (2008, p. 5): “contrações musculares, movimentos rítmicos com a cabeça, desvio do olhar, movimentos mastigatórios, episódios rápidos sem fala, episódios de olhar parado ou vago, ou crises de medo”.

Há também alguns casos que a deficiência auditiva está presente como prejuízo em crianças com paralisia cerebral. Estudos revelam que quanto mais antecipadamente for dado o diagnóstico de deficiência auditiva da criança, maiores são as chances dela desenvolver a linguagem, uma vez que nos primeiros anos de vida, ao terem contato com os sons e a fala, as conexões sinápticas vão se formando para o desenvolvimento da linguagem.

As alterações visuais são também distúrbios. Uma das doenças presentes nos estágios iniciais dos nascidos baixo peso é a retinopatia (doença vascular proliferativa). É de grande incidência nos prematuros que se submeteram ao tratamento com oxigênio, sendo que o tratamento oftalmológico dessa criança de ocorrer, nos primeiros meses de vida de maneira frequente.

Conforme Sarah (2008, p.6),

aproximadamente 2/3 dos prematuros de peso abaixo de 1250g desenvolvem algum grau de retinopatia do prematuro. O que ocorre é que nos prematuros, o oxigênio usado para tratar a síndrome de esforço respiratório pode alterar o crescimento dos vasos sanguíneos da retina, predispondo a miopia, estrabismo e glaucoma. Nos casos mais graves, uma cicatriz fibrosa descola a retina do fundo do olho determinando perda da visão.

Dessa maneira, os professores devem observar esses alunos em sala de aula, uma vez que o acompanhamento e a percepção de qualquer alteração nesse sentido contribui com o tratamento e desenvolvimento da criança.

1.2 Marco legal da inclusão educacional

As políticas públicas da educação desempenham a função social transformadora, visando oferecer em mercado qualificado em relação à diversidade humana. Ou pelo menos é como deveria ser.

A educação é um dos principais assuntos de pauta em reuniões, conferências e congressos, visto que é o alicerce da vida social, e mais do que isso, proporciona

a ampliação da liberdade humana à medida que o contexto pedagógico assuma o compromisso ético-político em prol da melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Em virtude da educação: direito de todos e dever da União, surgiu a necessidade de reflexão sobre os alunos sob o conceito da necessidade de educação especial. Num primeiro momento viu-se a importância em entender em que consiste esse método educacional, quando foi possível perceber que a educação especial voltada para educação inclusiva implica em mudanças significativas. Mas ao invés de se pensar em uma maneira de como esses alunos se adaptariam aos modelos educacionais propostos pelo sistema, contrapõe-se essas idéias na medida em que o sistema de ensino juntamente com os professores se permitam enfrentar o desafio e criar condições para atender a diversidade desses alunos.

Num segundo momento, foi necessário buscar embasamentos legais para compreender os direitos, deveres e propostas de ensino voltadas para educação especial. De forma breve, segue sobre os principais documentos que contribuíram para história e evolução mundial da educação inclusiva.

1.2.1 Documentos internacionais

1.2.1.1 Declaração de Salamanca (1994)

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com documentos que regem sobre educação para todos, ao acordar com os propósitos expostos em Salamanca, na Espanha em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Nesse ano, a Declaração proclamou que,

[...] que as escolas regulares com orientação inclusiva constituíam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devessem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007. P. 8)

Sobre o que dispõe aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, os Delegados da Conferência Mundial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reconheceram a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reaprovaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, proclamando o que é de direito das crianças, sem exclusão, a educação, na qual o ensino deve ser adequado a fim de garantir o nível de aprendizagem.

É notório na declaração constante no referido documento, a afirmação sobre o que as legislações de direitos humanos preconizam, dando ênfase e fortificando o direito educacional de todos, ressaltando as necessidades peculiares de cada um.

O campo de abrangência é amplo, mas a linha de trabalho se mantém sob o foco da educação para todos, uma vez que defendem que a especificidade dos sistemas e programas educacionais deveria ser prioridade, considerando as diferenças e garantindo um método pedagógico centrado, no ensino regular, para satisfazer as necessidades

As instituições de ensino regulares que oferecem educação inclusiva são vistos, conforme proposto no referido documento, como um dos meios mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, investindo em uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

A estrutura de ação compõe-se em orientações a níveis internacional, nacional e regional, na qual a idéia central que o trabalho da educação inclusiva deve desenvolver baseia-se no lema de que educação é direito de todos, mas não só através do esforço da escola e dos professores essa educação chegará aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim através de um trabalho realizado em parceria com a comunidade em que a escola se encontra inserida, os familiares e voluntários, num espaço apropriado a atender diversidade de cada um.

É importante ressaltar ainda que foi considerada a necessidade da educação continuada dos professores, através de uma preparação apropriada, constituinte de fator chave na promoção e progresso do estabelecimento de escolas inclusivas bem como visando oferecer ensino de qualidade.

1.2.1.2 Declaração da Guatemala

Através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulgou-se a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

A convenção tem foco central de prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação voltada às pessoas portadoras de alguma deficiência, garantindo sua inclusão na sociedade, usufruindo dos mesmos direitos de qualquer cidadão.

E para assegurar o cumprimento da proposta da convenção, os Estados firmaram compromisso em trabalhar em várias categorias descriminadas no documento como, por exemplo, tomar medidas legislativas, social, educacional, trabalhista, ou em qualquer âmbito; medidas para que os edifícios, veículos e instalações a serem construídos ou fabricados facilitem o transporte, a comunicação e o acesso dessas pessoas em questão bem como medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações.

Os Estados se comprometeram ainda em cooperar entre si no que tange sobre assuntos relacionados aos avanços nas pesquisas científicas e tecnológicas, na criação de vias de comunicação para que a difusão das atualizações das normas seja de conhecimento de todos. Para que seja averiguado o cumprimento das ações firmadas na convenção, criou-se uma comissão formada por representantes dos Estados Parte, com a incumbência ainda de intercambiar as experiências ocorridas nos Estados.

1.2.1.3 Declaração da Tailândia

A Declaração da Tailândia surgiu em consequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990.

Conforme a Declaração Mundial Educação para Todos (1990),

durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes

nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Apesar dos problemas enfrentados, viam-se as possibilidades de progressão em investir na educação básica. O mundo vinha passando por ascensões como, por exemplo, na comunicação, a irrelevante consideração aos direitos das mulheres, à cooperação entre as nações, entre outros. Com isso, essas mudanças, em parceria com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, fizeram com que a educação básica fosse motivo de meta viável com possibilidades de abrangência para todos, que até então usufruíam desse direito apenas teoricamente.

Partindo desse pressuposto, a declaração foi criada visando garantir educação para todos, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem, universalizando o acesso à educação e promovendo a eqüidade, bem como ampliando a abrangência; fortalecendo as alianças e a solidariedade internacional; buscando recursos para investir e cumprir com os objetivos e para que a educação se cumprisse em um ambiente adequado e favorável favorecendo a aprendizagem.

1.2.2 Documentos Nacionais

1.2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Para efeitos da Lei nº 9394 de 1996, em seu artigo 1º define educação como sendo um processo de formação na qual engloba as experiências desenvolvidas na vida familiar, na convivência social, inclusive inseridas nas instituições, movimento e organizações da sociedade civil e acontecimentos culturais.

Não diferente das legislações que tratam sobre a educação, essa em questão trata ainda sobre a liberdade de expressão, igualdade e garantia de ensino para todos, ensino público, valorizando as experiências extra-escolares, bem como a mão de obra do educador, o que hoje se mostra numa realidade totalmente diferente do que preconiza as legislações.

Conforme descrito no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a educação especial refere-se aos alunos com NEE de maneira que deverão ser atendidos preferencialmente, no ensino regular, quando receberão apoio

especializado sempre que suas peculiaridades exigirem. Ressalta que ao haver necessidade de atendimento desses alunos em instituição especializada, deverão estes submeter-se á esse tipo de atendimento quando sua inclusão em ensino regular não for possível.

Quanto às instituições de ensino, estas deverão dar o devido subsídio no que abrange desde as questões curriculares até sobre o se refere aos métodos, recursos e organização para atender os alunos com NEE, bem como os assegura ao acesso de maneira igual aos benefícios dos programas sociais de acordo com o nível de ensino que estiver cursando. Os educadores que estiverem frente a prática docente em atendimento aos alunos com necessidade educacional especial, deverão estar devidamente capacitados para a integração dos mesmos.

Ao governo, cabe:

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

1.2.2.2 Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007)

O documento seguinte a que se refere, tem como objetivo a defesa ao direito das pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, a fim de garantir o acesso desses futuros alunos em instituições de ensino que admitam a inclusão escolar.

O documento do Governo Federal enfatiza que,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL- MEC/SEESP, 2007. P. 8)

O plano se torna mais um argumento das parcerias firmadas a fim de minimizar a exclusão para com os alunos portadores de educação especial, garantindo ensino de qualidade englobando quesitos como: ensino ministrado por profissionais especializados; continuidade nos níveis superiores de ensino; cursos de capacitação e educação continuada dos professores envolvidos na capacitação desses alunos; envolvimento da família e comunidade junto ao processo educacional; adequação estrutural a fim de facilitar o acesso dos alunos à escola.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, a educação especial abrange todos os níveis de ensino, ou seja, desde o nascimento aos três anos de idade, passando pela educação básica, nível superior, incluindo ainda a educação indígena.

Como o leque de abrangência é grande, cabe aos sistemas de ensino organizar-se para que os instrutores, monitores, cuidadores dos alunos e professores sejam direcionados para as funções pertinentes às suas formações, uma vez que para exercer a atividade, o profissional deve apresentar, conforme MEC/SEESP (2007), como base de formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

1.2.2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu em seu art. 227, os Direitos da Criança Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA regulamentou o art. 227 da Constituição, em grande parte inspirado nos Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos da ONU, e em especial, na Declaração dos Direitos da Criança, nos "Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil", [...] definindo em seu artigo 2º que "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade." (ECA, 1990)

O Estatuto reserva direitos básicos à criança e ao adolescente, desde à saúde, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, esporte e cultura, até à educação.

Em especial no que se relaciona à educação, o ECA (1990), em seu capítulo IV, artigo 53, incisos de I à V e parágrafo único, descreve sobre esse direito, relatando que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Além dos documentos acima mencionados é possível ainda citar outras legislações que tratam sobre o assunto como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/2001 que Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica; a Lei nº 853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais; a Portaria MEC nº 679/99 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para usufruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Diante essa gama de conferências e declarações, legislações tratando sobre os direitos da criança e em defesa dos direitos daqueles com necessidades de educação especial, percebe-se que a educação inclusiva é mais um desafio para o sistema educacional, quando a cada dia deverão ser cumpridas as propostas realizadas.

2 Os desafios do contexto educacional inclusivo

A educação inclusiva vem propor o atendimento peculiar às necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, na qual, sob metodologias pedagógicas específicas, procuram suprir e atender o processo de aprendizagem dessas crianças.

Discutir sobre a posição do educador diante a situação da educação inclusiva é entender primeiramente quem é esse professor.

Estudos revelam através dos relatos desses professores os anseios e dificuldades encontradas por eles em sala de aula ao se depararem com situações como a inclusão de aluno com deficiência auditiva ou visual ou ainda com paralisia cerebral. Revelam que pela falta de preparo e incapacidade de lidarem com a situação, muitas vezes prefeririam não atender esses alunos em sua sala de aula.

É percebido que, para os educadores despreparados em lidar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, é mais fácil fazer o encaminhamento aos especialistas do que buscar por ele mesmo uma qualificação para enfrentar tal desafio. (BESSA, 2006)

Para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de maneira a garantir a interação social do aluno e propiciar o conhecimento, é necessário que esses profissionais iniciem buscando uma adequada capacitação para suprir as propostas da educação inclusiva, a diversidade e particularidades dos alunos.

Diante a afirmação acima, sob o ponto de vista contemporâneo, mais uma vez fica explícito que o profissional, sobretudo se ele for defensor da educação inclusiva, deve se mostrar modernizado, comprometido com as transformações sociais e se adequar às novas propostas de ensino. Conforme Bessa (2006) *apud* (SOBRINHO 2003. p. 47)

[...] queremos deixar claro que o profissional não deve ser um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino. Ao contrário, ele precisa ter sempre postura de busca, de análise de sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer novas revisões no seu referencial teórico, acompanhando as descobertas e o desenvolvimento da educação.

Outro problema enfrentado nesse contexto são as falhas curriculares na formação do educador. Uma vez que os conteúdos estão voltados ao ensino dos alunos ditos “normais”, há falta de serviços de apoio pedagógico, de salas de

recursos, redes de apoio e de equipamentos específicos para que se possa desenvolver um trabalho adequado de inclusão. (BESSA, 2006)

Tratando nesse âmbito, as instituições preparadoras dos educandos apresentam desarticulação nas licenciaturas específicas da pedagógica. A formação fragmentada do professor tem contribuído para uma série de dificuldades na escola, quando se trata do desenvolvimento de trabalhos coletivos e interdisciplinares, uma vez que o currículo na formação do professor tem se mostrado individualizado.

As dificuldades encontradas na formação dos profissionais desta área causam consequências como o baixo nível de escolaridade em boa parte dos alunos com algum tipo de necessidade especial. A criança com paralisia cerebral depende de exposição contínua à aprendizagem. Para que a linguagem ocorra, alguns fatores são importantes, tais como: a integridade do sistema nervoso central e sensorial, dos processos perceptuais, fatores motivacionais e a estimulação ambiental. (RELVAS, 2010)

Conforme relata Bessa (2006), uma possível alteração nas questões referentes à defasagem nas capacitações dos professores para melhor atender às necessidades desses alunos, seria a melhoria da qualidade da formação continuada de professores, bem como a produção de materiais adequados ao tipo de deficiência e a adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE)

Quando capacitados de maneira a atender as propostas, automaticamente começarão a perceber que as características dos alunos de uma turma se diferenciam em vários pontos: no comportamento, nas maneiras peculiares de aprender, nas preferências por determinadas situações ou métodos de ensino ou na facilidade com determinados assuntos e materiais escolares.

Por isso, o educador que lida com a educação inclusiva, especialmente voltada aos alunos com paralisia cerebral, deve entender primeiramente, que o futuro dessa criança depende das possibilidades e situações com as quais ela venha se deparar. Deve-se pensar, conforme relata Sá (2006, p. 96) que,

para evitar (prevenir) dificuldades de aprendizagem, o professor deverá ser capaz de diversificar sua intervenção pedagógica, preparar e incluir em seu programa de ensino diferentes formas que podem ajustar-se às diferentes maneiras de aprender dos alunos. A intenção inicial, não é fazer com que o nível de exigência seja irrelevante, nem preparar programas diferentes para cada aluno, mas é possível [...] preparar diferentes materiais, organizar a

turma de forma que seja possibilitada a aprendizagem em diferentes ritmos e de diferentes maneiras.

Outro fator a ser observado são as propostas psicopedagógicas que a escola oferece. Para que a aprendizagem escolar e a interação social ocorram de fato, deve-se pensar além da formação continuada dos professores, levar em consideração a individualização e adequação dos currículos, o ajuste da programação às características dos alunos, repensar os objetivos e conteúdos das informações mediadas, bem como as metodologias aplicadas e a forma de avaliação.

Além das dificuldades de todo o contexto escolar, é necessário fazer um levantamento sobre a situação de infraestrutura das escolas que atendem alunos com necessidades especiais de educação. Segundo Silva (2006. p.31),

a existência de condições ambientais que facilitem o acesso e a permanência na escola dos alunos que utilizam aparelhos, muletas e cadeiras de rodas constitui um dos principais fatores que contribuem com o processo inclusivo desses alunos. O termo acesso, nesta situação, é interpretado como a possibilidade do aluno chegar à escola, tanto no sentido teórico (ser recebido, matriculado, etc.) quanto prático (adentrar na escola).

A construção ou melhora do espaço físico para escola regular, segundo Azevedo (*et.al.* 2004, p.3), demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais (acessos, fluxos, pré-dimensionamento, áreas livres, relações entre os ambientes) e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico-construtivo e as especificações técnicas de materiais e acabamentos. Visto essas possibilidades, é notável que as escolas regulares não estejam adequadas fisicamente para receber os alunos da educação especial.

Conforme descrito na alínea II, do artigo 70 da LDB/96, os recursos públicos que são conferidos à educação deverão ser aplicados garantindo o desenvolvimento do ensino público, compreendendo a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (LDB/96). Diante a legislação que preconiza sobre as questões educacionais no país, é contestável a falta de estrutura predial nas escolas, uma vez que os recursos deveriam ser aplicados de fato para o fim destinado.

Além dessa estruturação, cabe ressaltar sobre a falta de materiais pedagógicos adequados para auxílio dos professores como método de ensino.

Dessa maneira, são inúmeras questões que permeiam os desafios da inclusão escolar. Essa proposta traz consigo a importância em revisar os papéis dos supervisores, pedagogos, diretores, bem como as propostas das políticas públicas de educação no sentido de superarem o andamento do desenvolvimento educacional atual, visando cumprir o apoio ao professor e conservando o direito de educação da comunidade, para que a inclusão seja, de fato, uma metodologia que contribua com o desenvolvimento de todos inseridos nesse contexto.

3 Contribuições de Vigotski para o processo de ensino-aprendizagem

Ao iniciar o estudo sobre a educação inclusiva, foi percebido que seria necessário compreender muito além das legislações que preconizam os direitos das pessoas com algum tipo de deficiência e garantem a educação como direito de todos e buscar bibliografias com relatos dos estudiosos sobre o assunto em pauta.

Dessa forma, descreve-se Vigotski como possuidor de conhecimento em várias áreas como direito, medicina e psicologia, mas é especialmente na filosofia marxista e na conjuntura soviética, que teve larga experiência como professor voltado ao processo de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência e como pesquisador, quando no congresso Científico em Leningrado, segundo Leme (2008, p.5),

é convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Neste Congresso, suas idéias despertam bastante interesse por parte de Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia, que o convida a compor o quadro de pesquisadores, juntamente com Luria, Leontiev e outros estudiosos. Neste Congresso, inicia-se a breve trajetória de um dos grandes personagens da história da psicologia mundial.

Nessa linha de pensamento, a proposta de Vigotski é de atitudes relevantes no âmbito escolar na qual o educador realiza as mediações com a finalidade de encontrar vias de acesso à construção de conhecimentos e valores.

Seus estudos se concentram, principalmente, na linguagem e no pensamento. O autor ainda defendia o desenvolvimento como prospectivo, ou seja, não existe o “não-saber”, mas sim o “ainda não-saber”, pois o desenvolvimento sempre ainda está por acontecer. Nesse caso, conforme Serra (2006), cada aluno tem o seu tempo e o seu ritmo, o que contraria o sistema de educação no país, e para Vigotski não há espontaneidade, quer dizer que a intervenção pedagógica é provocadora do desenvolvimento, e se um dos princípios de sua teoria é o interventionismo, a aprendizagem não pode ocorrer de dentro para fora, e sim de fora para dentro.

Para entender as teorias de Vigotski como pesquisador das deficiências, é importante relatar sobre a questão da Defectologia. Veer & Valsiner (1991) relatam que, o termo era tradicionalmente usado pelo autor como a ciência que tratava sobre crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Teorias da defectologia tradicional julgavam os defeitos das crianças através de quantificação, ao contrário à teoria de Vigotski, que relacionava o desenvolvimento infantil

psicológico através de uma concepção qualitativa. Segundo Vigotski (1989, p. 3), “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, do tipo de desenvolvimento e de personalidades, são as que diferenciam a criança deficiente mental da criança normal, e não são as próprias proporções quantitativas.”

A defectologia contemporânea reza que os defeitos são capazes de propiciar às pessoas meios de compensação a fim de suprir as necessidades, não podendo, então, se ater às questões quantitativas dos estudos voltados para essa problemática.

Neste contexto, Vigotski (1989, p. 5) relata que “o objeto de estudo da defectologia [...] não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança assoberba pela insuficiência”. O autor complementa ainda que “[...] a reação do organismo e da personalidade da criança, ante o defeito, é o ponto fundamental central, a realidade única com a qual tem haver a defectologia”. Torna-se necessário ressaltar que o desenvolvimento da criança com deficiência não se embasa a partir do defeito, mas toma como ponto principal para superá-lo, indo de encontro à ele.

Outro elemento fundamental na teoria de Vigotski é o processo de mediação nas questões de aprendizagem.

Segundo Souza & Martins (2006, p. 89),

é por meio da aprendizagem com as relações experimentadas que se constroem os conhecimentos que vão permitir o desenvolvimento, uma vez que a criança já nasce dotada de apenas funções psicológicas elementares (reflexos e atenção involuntária [...]), no entanto, tais funções transformam em funções psicológicas superiores (como a consciência, planejamento, deliberação).

A evolução das concepções acontecerá através da vivência, dos fatores recebidos do meio externo e da influência por parte das pessoas que mediam as informações que chegam até as crianças. Esse momento é quando se torna relevante a questão da linguagem. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre as pessoas, também tem a função de processar a reelaboração dos conteúdos mediados, interferindo inteiramente no desenvolvimento psicológico. (SOUZA & MARTINS, 2006)

A mediação é representada pelo estímulo/resposta. Para Vigotski as informações externas transformam-se internamente, chamado de processo de internalização. Nesse momento, a criança desenvolve sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

O autor separa a mediação diante dois elementos: o instrumento, que tem a função moldar os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Para melhor ilustrar a função mediadora fundida nos instrumentos, é necessário vê-lo como objeto capaz de causar mudanças na natureza através da relação homem/instrumento. Nesse contexto, é possível perceber a intervenção através dessa utilização na educação inclusiva, a partir do momento que os professores utilizam os instrumentos, através da mediação, em busca do desenvolvimento do aluno, a fim de suprir as necessidades, ou seja, utiliza os objetos modificando o meio para diminuir a dificuldades encontradas em prol de satisfazer os “defeitos” dos alunos.

Para que isso ocorra, o segundo elemento estudado por Vigotski, o signo, é a base como auxílio para que o professor, nesse caso, possa controlar voluntariamente as atividades psicológicas, ampliando a capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações mediando esse trabalho para com o alunado especial.

Nesse sentido, conforme descreve Souza & Martins (2006, p. 93),

os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade – linguagem, escrita, números), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados, compartilhados por determinados grupos [...]. É por essa razão que Vygotski afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Em síntese, segundo a teoria vigotskiana, o desenvolvimento intelectual do aluno, inclusive aqueles com necessidade de educação especial, é mediado através dos signos e dos complementos que fazem parte da transformação dos recursos do meio externo. Ao internalizar as experiências adquiridas nesse meio, a criança reconstrói os significados externos, de maneira que ela aprende à organizar os próprios processos mentais, deixando de basear-se apenas em significados mediados, para então apoiar-se em recursos (imagens, representações mentais, conceitos, entre outros) que ela criou e acredita. Dessa forma, surge um processo de aprendizagem através da mediação das informações, mas que ao mesmo tempo capacita o aluno à perceber seus conceitos, fazendo com que ele os transforme para sua satisfação, suprindo suas necessidades.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Conhecer as crenças e anseios dos profissionais de ensino frente ao trabalho de inclusão de alunos com paralisia cerebral na rede de ensino regular na região do Vale do Aço, Minas Gerais.

4.2 Objetivos específicos

- ✓ Conhecer as crenças e anseios de educadores de alunos com paralisia cerebral;
- ✓ Analisar as dificuldades do educador e sua prática docente neste contexto;
- ✓ Fazer um levantamento das concepções sobre a educação inclusiva comparando-as com a realidade dos dados encontrados na pesquisa de campo.

5 METODOLOGIA

O presente estudo realizou-se através do método qualitativo permitindo definir o problema, descrevendo sobre as possíveis determinantes para compilar os dados levantados provenientes do questionário.

Além da aplicação do questionário, abriu-se espaço para que os professores pesquisados expusessem livremente, experiências que tivessem vivido na prática inclusiva.

O método qualitativo foi utilizado pelo fato do pesquisador voltar-se para a “busca do significado das coisas, porque este tem um papel organizador nos seres humanos. O que as “coisas” (ocorrências, fatos, vivências, sentimentos) representam, dá molde à vida das pessoas”. (TURATO, 2005, p. 510) Diga-se ainda que “o método tem maior força no rigor da validade dos dados coletados, já que a observação dos sujeitos, [...] pela sua escuta em entrevista, tendem a levar o pesquisador bem próximo da essência da questão” (TURATO, 2005, p. 510)

5.1 Fundamentação Teórica

As discussões referentes à educação especial no âmbito da escola inclusiva e nas teorias da educação como direito de todos, tomaram proporções de forma a serem debatidas como pauta de reuniões e até mesmo questões de estudo de segmentos não diretamente relacionados à educação, como por exemplo, na saúde.

À esse fato, dá-se a responsabilidade das convenções contra todas as formas de exclusão, bem como a busca em atender as necessidades de educação igualitária para todos aqueles que sofrem de algum tipo de discriminação, uma vez que não se pode falar em educação enquanto haja preconceito.

De forma a atender e buscar respostas para as particularidade desses alunos percebeu-se, primeiramente, a necessidade em entender a posição do profissional que está inserido nessa prática pedagógica, para fazer o levantamento de seus anseios e posteriormente propor alternativas para um trabalho satisfatório.

Nesse segmento, levantar informações sobre os professores responsáveis pelos alunos com NEE, em linhas gerais, torna-se importante para depois se perfazer o entendimento com os dados coletados na pesquisa.

Inicialmente, expor sobre o desenvolvimento humano é compreender, através das várias proposições que moldam as características desse ser, o que deve ser levado em consideração partindo do ambiente que se insere. Para Kelmam (2010, p. 14) *apud* (FORD e LERNER, 1992, p. 49),

desenvolvimento humano individual envolve processos de transformação e incremento que, através de um fluxo de interações entre características atuais da pessoa e dos contextos em que ela está inserida, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém uma organização coerente com a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo.

Dessa forma, discutir o desenvolvimento humano é levantar questões para se chegar a um denominador comum, no qual se justifica as expectativas do professor na prática educacional inclusiva.

Para esse profissional, a ansiedade em atender, ensinar e obter resultados em prol da socialização e aprendizagem desses alunos é o que demonstra sua busca por alternativas subsidiadas numa metodologia adequada. Para isso, precisam saber, baseado nas teorias de vigotskianas, que segundo Vigotski (1994, p. 100), “[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.”

Dessa forma, as atitudes dos alunos e seu desenvolvimento estão diretamente ligados à maneira em como o professor conduzirá os ensinamentos em sala de aula. Para se consiga bons resultados é necessário que as atividades práticas sejam norteadas por parâmetros de equilíbrio.

Sabe-se da naturalidade em apresentar sentimentos de anseio, medo e insegurança manifestados, inicialmente, pelos professores do ensino regular frente a situação de inclusão de alunos com alguma deficiência, mas essa realidade vai sofrendo alterações na medida em que se adapta ao novo sistema e a partir do momento em que condições são dadas à esses educadores para exercer tal prática.

Por outro lado, é importante ressaltar que “a inclusão não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade.” (MONTEIRO e MANZINI, 2008. p.46) *apud* (SAAD, 2003)

Dessa forma, é necessário que os educadores identifiquem pontos básicos para direcionar e suprir os sentimentos de medo e angústia frente à esse novo métodos de ensino/aprendizagem. Alguns indicadores fazem levantar questões para o conhecimento do real impacto do processo de inclusão sobre o sistema educacional, devendo estes ser ressaltados. Conforme expõe Coelho (2010, p. 69) os seguintes indicadores podem direcionar as reflexões a serem feitas para possíveis soluções às proporções desse novo processo, tais como:

- Em relação à criança: a personalização do ambiente; recuperação de aprendizagens prévias; mudança de comportamento.
- Em relação ao professor: há consciência em relação ao problema?; há habilidades para resolvê-lo?; há domínio de conteúdos importantes, tais como, identificação de situações problemas, teorias de aprendizagem e desenvolvimento, a unidade cognição-afto, os processos de subjetivação das experiências, etc.?
- Em relação à coletividade: o aumento da consciência das diferenças individuais; ocorrência de atividades de cooperatividade e integração; a diferentes formas de interatividade do grupo.

Portanto, o propósito da pesquisa é de ressaltar os anseios apresentados pelos professores participantes da pesquisa, bem como suas concepções diante a inclusão escolar, para que assim se possa discutir e apresentar sugestões para que essa metodologia seja aplicada da melhor maneira possível.

5.2 Contexto da Pesquisa

Para que a pesquisa fosse possível, foram selecionadas professoras que tem presente em sala de aula, alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente que lidam com deficiências relacionadas à paralisia cerebral.

Os atendimentos educacionais especiais acontecem, apesar da escolar não oferecer um espaço adequado para atender essa realidade e mesmo sem o professor ter formação específica.

Segue o relato de uma professora, em entrevista feita solicitando que expusesse sucintamente a questão da inclusão no município de Timóteo. Será identificada como P1, conforme Tabela 1, demonstrativa dos dados pessoais.

Conforme relatos de P1, até o primeiro semestre de 2007 os alunos com deficiência visual e auditiva do município de Timóteo recebiam atendimento educacional na cidade vizinha, Ipatinga. Esses tinham que acordar de madrugada

para se submeterem ao transporte arriscado e cansativo. Os motoristas narram que tinham que se dividir entre a direção e os problemas de comportamento durante as viagens.

O problema do transporte chamou a atenção da Secretaria de Educação do município de Timóteo para uma questão maior, que era a falta de um Programa Municipal de Inclusão. Existia no município, desde 1985, o atendimento completo apenas para deficientes mentais, na APAE local.

No segundo semestre de 2007, o projeto intitulado AMEE (Atendimento Multiprofissional em Educação Especializada), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Timóteo, e que tinha como público beneficiário as crianças com déficits e distúrbios de aprendizagem da rede municipal, o Laboratório de Aprendizagem, que iniciou em 2004, estendeu sua abrangência aos deficientes visuais, que deixaram de ser encaminhados à outra cidade, e passaram a receber oficinas em seu município nos horários matutino e vespertino. Tais oficinas não substituíam as atividades desenvolvidas pela escola regular, mas ofereciam apoio às dificuldades apresentadas durante o processo de inclusão escolar.

Em 2008, com a constatação de uma demanda maior, o projeto tomou novo fôlego, ampliando os atendimentos e diversificando o público, tornando-se um Programa, que está sendo institucionalizado atualmente, denominado Centro de Educação Inclusiva Ativa - CREIA. A demanda detectada e atendida pelo programa no referido ano foi de 240 crianças e adolescentes, com déficits e transtornos específicos de aprendizagem, na faixa etária entre 6 a 16 anos; 30 surdos com média de idade de 4 a 43 anos; e 48 deficientes visuais –baixa visão e cegos- na faixa etária de 5 a 94 anos.

O CREIA em 2008, funcionou nos três turnos com maior diversidade de atendimentos especializados, incluindo a EJA (Educação de Jovens e Adultos) para os deficientes visuais que não tinham ensino fundamental, e uma equipe de recrutamento e inserção no mercado. Integravam-se, no mesmo espaço, com sua diversidade, os surdos, os deficientes visuais e as crianças com déficits de aprendizagem, transtornos específicos de aprendizagem e com problemas sócio - emocionais.

Atualmente atendemos 103 pessoas com deficiência visual e auditiva e estamos retomando o atendimento às crianças de transtornos específicos de aprendizagem, além da criação de 8 salas de recurso nas escolas municipais.

5.3 Participantes

Participaram da pesquisa, inicialmente 6 professores, todos do sexo feminino, em atividade na rede pública do ensino regular, no município de Timóteo-MG, sendo que concluíram a pesquisa, apenas 4 educadores, quando estes entregaram, respondidas, as questões propostas no questionário. Os profissionais participantes serão caracterizados na Tabela 1, constante no resultados e discussão, da presente pesquisa.

5.4 Materiais

Foram utilizados materiais como internet, instrumentos de suporte para apresentação e objetivos da pesquisa aos professores voluntários (netbook, tela de projeção e data show), folhas A4, impressora e tinta para impressão do questionário e caneta. Quanto aos recursos humanos, foi necessário o contato inicial com a Secretaria de Educação do Município de Timóteo, para esclarecimentos sobre a pesquisa.

Posteriormente, a coordenação e demais corpo pedagógico da instituição de ensino pesquisada, foi informada sobre a pesquisa que seria realizada com os educadores que preenchessem os quesitos, conforme descrito abaixo no Procedimento de Construção de Dados, necessários para o referido estudo.

5.5 Instrumento de Construção de Dados

Com o intuito de conhecer o perfil do professor que atua em sala de aula do ensino regular e ao mesmo tempo lida com a realidade da inclusão de alunos com NEE e suas concepções, utilizou-se um questionário composto por 15 (quinze) questões que abrangeram assuntos relacionados à informações pessoais, bem como relativas à prática educativa nesse contexto. Abriu-se adendo para que eles relatassem alguma vivência que tivesse sido marcante na trajetória da docência especial até o presente momento ou quaisquer observações que quisessem ressaltar referente ao assunto.

5.6 Procedimento de Construção de Dados

Para obtenção das informações nesse âmbito, foram distribuídos 6 questionários (APÊNDICE A) direcionados exclusivamente aos profissionais que estivessem em atividade atendendo alunos com NEE. Desse número, 4 (quatro) professores responderam e devolveram o questionário.

Os educadores voluntários da pesquisa receberam informações gerais, inclusive o objetivo sobre a pesquisa conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). Foi disponibilizado à eles contatos (e-mail e número do celular) para quaisquer possíveis dúvidas posteriores. Em comum acordo, foi estipulado um prazo de duas semanas para respostas e devolução dos impressos. Nesse encontro, a pesquisadora colheu depoimentos de relatos relacionados ao tema, onde os professores puderam dissertar sobre seus medos e expectativas de maneira livre. Esses depoimentos foram sendo redigidos pela pesquisadora, quando no final, o voluntário tomava conhecimento do que foi relatado, assinando como forma de acordo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de informações ocorreu no período da segunda quinzena de janeiro e no mês de fevereiro.

5.7 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados da presente pesquisa foram examinados com base nas fundamentações teóricas do estudo, opinando conforme o conhecimento adquirido, os quais serão relatados no tópico seguinte. Gráficos foram confeccionados por base nos parâmetros tais como: tempo de docência dos professores, frequência dos distúrbios provenientes da PC nos alunos frequentadores do ensino regular em sua sala de aula, para quantificar e discutir resultados obtidos. Além disso, construiu-se uma tabela onde constam dados referentes às características pessoas de cada professor participante da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de informações realizada através do questionário objetivou conhecer o perfil do profissional presente em sala de aula do ensino regular atendendo alunos com NEE, bem como fazer um levantamento dos anseios e expectativas desse educador.

A amostra foi composta por 4 (quatro) pesquisados, com idade entre 24 e 55 anos, do sexo feminino e com formação em Pedagogia. Para serem identificadas e permitir descrevê-las, a amostragem foi nomeada através da letra “P” e numeração cardinal seqüencial (TABELA 1).

Tabela 1: Informações pessoais dos profissionais pesquisados

Professor	Quantos alunos com NEE	Carga Horária (semanal)	Possui curso para educação especial?	Recebe apoio da instituição?	Qual o distúrbio seu(s) aluno(s) apresenta(m)
P1	3	10 horas	Sim	Sim	Comunicação
P2	3	8 horas	Sim	Sim	Comunicação, motor e descontrole nas necessidades fisiológicas
P3	3	20 horas	Não	Não	Motor
P4	1	15 horas	Sim	Sim	Motor

Fonte: Dados do autor (2011)

Através dos dados da Tabela 1, foi possível observar vários parâmetros, entre eles a diferença na carga horária. Isso se dá ao fato da rotina de trabalho desses profissionais em outras instituições. Percebeu-se também que o profissional que leciona para o número máximo de alunos encontrados pela pesquisa com NEEs, possui maior carga horária semanal de trabalho, entretanto não possui nenhum curso de capacitação ou especialização, como também não recebe subsídios da instituição para desenvolver tal prática.

Relacionado a essa observação, está o relato apresentado por essa profissional acima descrita, “P3”, quando foi questionada se encontrava alguma

dificuldade em trabalhar com esses alunos e como lidava com esse novo parâmetro. Segundo seus depoimentos, as dificuldades foram vivenciadas nos primeiros 2 anos. A partir desse período, uma vez que há seis anos (GRÁFICO 1) está voltada para a docência de alunos especiais, foi se acostumando com a prática e atualmente possui mais “jogo de cintura” para lidar com a situação.

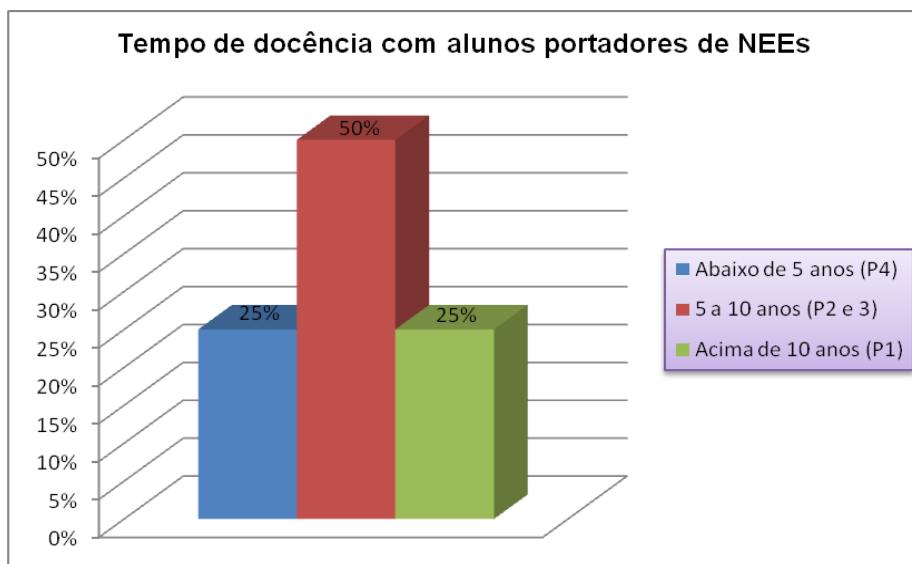


Gráfico 1: Tempo de prática dos professores pesquisados diante alunos com necessidades educacionais especiais

Fonte: Dados do autor (2011)

Foi percebido ainda entre suas palavras que, apesar de ter adquirido certa experiência frente à esses alunos, possui medo, insegurança, sentimento de impotência diante a prática. Relatou que essas impressões são devidas ao fato de não ter tido a oportunidade de participar de algum curso de capacitação ou especialização na área para que pudesse desenvolver com mais segurança as propostas pedagógicas para atender as particularidades desses alunos.

De acordo com o tempo de docência dos professores (GRÁFICO 1), procurou-se relacionar a experiência com a prática em atender os alunos com necessidades educacionais especiais com suas concepções e anseios.

O profissional que apresentou ter acima de 10 anos de docência (P1), observou primeiramente que nesse período, teve alguns anos em que não presenciou alunos com NEE em sua classe. Prosseguiu expondo que as experiências iniciais foram de medo e até mesmo de frustração por não concordar com a nova proposta, uma vez que sua opinião era de que os alunos com NEE deveriam estar inseridos em metodologias condizentes às suas necessidades. Mas,

com o decorrer dos anos começou a entender a proposta da inclusão. Segundo a P1, sua concepção era de que esses alunos deveriam ser avaliados, alfabetizados e serem submetidos aos mesmos métodos de ensino/aprendizagem que os alunos ditos “normais” eram subordinados.

Percebeu, posteriormente, que a proposta da educação inclusiva é oferecer metodologias diferenciadas, mas que esses alunos estejam na escola regular em certo período para, além da aprendizagem, transpor barreiras como o preconceito e serem inseridos na sociedade, usufruindo dos direitos que os permeiam. Atualmente, apesar de ter curso de especialização na área da Educação Especial e já ter trabalhado com pessoas que apresentam algum distúrbio provenientes da paralisia cerebral, ainda apresenta ansiedade diante a prática da docência nessa área. Descreve que esse sentimento se deve ao fato das situações serem diferentes e de cada aluno apresentar-se com suas particularidades e histórico de vida, ou seja, acredita que a família e a comunidade possuem valor considerável no que diz respeito ao bom desenvolvimento dessa determinada criança.

Nesse sentido, Kelman (2010, p. 42) expõe que

expressões de relações proximais, desenvolvidas pela família ocorrem no momento da alimentação, do brincar com membros adultos da família ou entre irmãos ou primos, em momentos de narração de estórias, na prática de atividades esportivas. Quando a família está envolvida na execução de algum tipo de tarefa complexa ou quando faz planos para o futuro, estão desempenhando atividades permeadas por processos proximais. O desenvolvimento humano ocorre, permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo. Os processos proximais variam consideravelmente de acordo com as características da pessoa em desenvolvimento.

Dessa maneira, é possível perceber o quão importante se torna o papel da comunidade no desenvolvimento do ser humano, reafirmando a coletividade como educadora até mesmo no que se refere aos aspectos relacionados ao caráter pessoal, à forma de encarar as oportunidades e como encarar as experiências e dificuldades a serem enfrentadas diante suas limitações.

A professora nomeada “P2”, apesar de apresentar o mesmo tempo de docência da “P3” (GRÁFICO 1), relatou não apresentar sentimento de medo e insegurança diante a prática da educação especial e inclusiva, justificando que, apesar da sua pouca experiência em tempo/anos de serviço, possui apoio da instituição, mesmo com algumas adequações a serem feitas. Expôs que esses

alunos causam incômodos, mas no sentido de fazer despertar o interesse pelas suas peculiaridades e consequentemente, fazê-la buscar informações e orientação para lidar com a necessidade educacional especial.

A referida profissional alegou ter curso de capacitação em Atendimento Educacional Especializado, mas vê a necessidade de sempre serem oferecidos cursos nesse sentido, uma vez que a educação continuada dos educadores contribui para bons resultados.

Segundo essa educadora, seu maior anseio é no sentido de trabalhar com uma equipe multidisciplinar. Essa proposta, juntamente com o espaço adequado (Sala de Recursos Multifuncionais) seria um marco no que tange a educação inclusiva na escola regular. Enfatiza ainda que o papel do professor precisa acompanhar essa evolução, expondo conforme as observações de Kelman (2010, p. 43), quando julga ser importante

[...] enfatizar que a missão principal do professor não é exatamente dar aula, mas sim fazer seu aluno entender. Essa diferença é fundamental para que a escola reconquiste o seu lugar de um precioso contexto de desenvolvimento. A noção de que os professores devem desenvolver, em vez de simplesmente ensinar pode ser transformadora das práticas pedagógicas que se encontram no cotidiano escolar do momento. Aprender é constituir significado e ensinar não é apenas dar aula. É fazer o outro entender.

A professora intitulada “P4” relatou sobre sua pouca experiência baseada nos 2 anos de docência com alunos com NEE. Durante sua prática, apesar de já ter participado de Congresso com carga horária de 40 horas, percebe a necessidade de aprimoramento constante referente às diversas variações e distúrbios causadores de diferentes situações em sala de aula (GRÁFICO 2), uma vez que demonstrou ainda ter dificuldades em lidar com esses alunos.

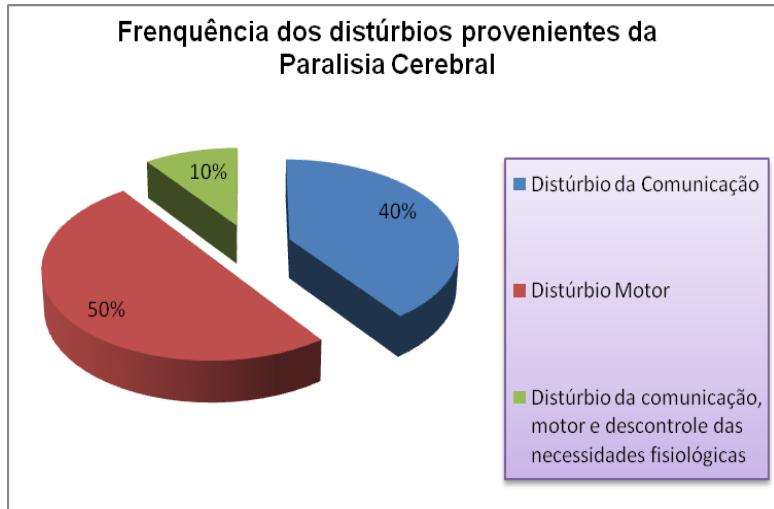


Gráfico 2: Frequência dos distúrbios provenientes da PC presentes na realidade dos professores pesquisados

Fonte: Dados do autor (2011)

Para ela, é como um desafio a ser enfrentado, primeiramente porque não estará lidando apenas com o processo ensino/aprendizagem, como, além disso, questões de valores morais e sociais. Tem a concepção que para a inserção desses alunos em escola regular deve-se trabalhar, antes de tudo, com os alunos ditos “normais” no que se refere ao preconceito para com seus colegas com NEE. E nesse contexto confirma-se a relação desenvolvimento humano/sociedade. Para Vigotski (1997, p.19),

o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente em forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às condições do meio, que foram criadas e formadas em relação ao tipo humano normal.

Para finalizar, conclui dizendo que sua mais considerável crença ou expectativa é de tomar como base a determinação e a curiosidade em informar-se. Julga serem dois quesitos essenciais para se desenvolver um bom trabalho e para que possa exercer essa atividade com segurança e prazer.

Portanto, considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, simplesmente como uma reforma no sistema educacional e novas perspectivas para a resolução dos problemas que norteiam a educação como direito de todos, não se torna a forma mais conveniente de resolver essas questões.

Para tal, é necessário pensar que o ingresso desses alunos implica em reformular metodologias e critérios de avaliações, em adequações dos currículos escolares que irão atender essa clientela, bem como na proposta de dinâmicas em grupos na sala de aula visando a socialização organizada e no que permeia a infraestrutura escolar para facilitar a entrada, estadia e circulação dessas pessoas nesse ambiente. Cabe ressaltar que não se excluem os educadores desse processo. É necessário investir em educação continuada, capacitações e formações de nível superior e específicas para proporcionar à esses profissionais condições de desenvolverem um trabalho com segurança e confiabilidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova proposta de reforma do sistema educacional, conforme se tem discutido com bastante freqüência nos últimos tempos, vem gerando polêmica nas opiniões e as mais variadas reações à respeito da inclusão escolar e educação especial no ensino regular.

Sabe-se que a intuição das declarações, estudos, convenções e documentos legais surgem para organizar todas as idéias, bem como um meio de universalizar as ações e iniciativas no que tange esse panorama, garantindo o direito de todos perante a educação.

Quanto a proposta da pesquisa, acredita-se que diante os dados e relatos que foram possíveis compilar na medida em que se pôde absorver da experiência dos profissionais voluntários, tenha atendido aos objetivos. Além disso, pela pretensão do levantamento sobre os anseios e crenças dos professores em prática inclusiva no ensino regular e, no que diz respeito às informações e achados resultantes, ficou constatado que o estudo veio contribuir para dados da literatura, considerando as proposições que permeiam a educação nesse contexto.

Visto as exposições teóricas tomadas por base e diante o decorrer da pesquisa qualitativa, verificou-se o constante sentimento de anseio e apreensão por parte dos professores perante a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Percebeu-se ainda, a necessidade e a vontade na busca contínua por cursos e capacitações que os permitiriam exercer a docência, nesse caso especial, com mais dinamização, segurança, confiabilidade e domínio.

Os resultados vieram trazer a confirmação que diante a real atualidade, não é possível desenvolver e proporcionar educação igualitária conforme as propostas governamentais, uma vez que a reforma necessita ocorrer não apenas na adequação curricular ou na abertura de vagas para que esses alunos sejam matriculados. A reforma necessita acontecer de maneira geral, visto a iniciar pelas adequações prediais até no que se refere aos valores humanos. Cabe ressaltar ainda a importância em “investir no desenvolvimento de culturas institucionais que primem pela valorização das diferentes formas de existir de todos os seus sujeitos e em políticas de formação que estimulem a discussão acerca desta diversidade” (GLAT et.al., 2006. p. 12)

É necessário, portanto, destacar os depoimentos aqui resultantes, colocados por profissionais que vivenciam a prática e que são capazes de expor a importância em se investir na educação. Os sentimentos diante apresentados segundo as concepções da pesquisa, revelam a necessidade em capacitar e preparar esses educadores para realidade da docência inclusiva, uma vez que educação gera educação.

Visto as experiências dos educadores participantes da pesquisa, foi possível perceber que o sentimento de medo, receios e insegurança são questões constantes no dia a dia da prática docente dos professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, mesmo diante desses constantes sentimentos, espera-se que a educação inclusiva seja marcada não por questões nas quais irão se aflorar o preconceito, mas que seja realmente uma maneira de, além de garantir educação igualitária a todos, garantir forma digna de vivência aos cidadão sem a histórica questão do preconceito.

Portanto, busca-se o trabalho através da educação inclusiva como questões de abrangência educacional, social e até mesmo de saúde, uma vez que incluir essas pessoas torna-se uma maneira de qualidade de vida.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. **Resolução nº 217, de 10 de dezembro de 1948.** Declaração Universal do Direitos Humanos. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 30 set 2010.

AZEVEDO, G. A. de. et. al. **Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2004, p. 3-24. Disponível em <http://www.fau.ufrj.br/prolugar/arq_pdf/diversos/coedi_padroes_educ_infantil.pdf>. Acesso em 17 nov 2010.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006. 196p.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 19 nov 2010.

BRASIL. **Lei nº 8969 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Coletânea de Leis. 3^aed. Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social 6^a Região. ma/2004. p. 227-291.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Coletânea de Leis. 3^aed. Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social 6^a Região. mai/2004. p. 311-344.

BRASIL. **Lei nº 10845 de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso 30 set 2010.

BRASIL. MEC/SEESP. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 30 set 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de educação Especial. MEC/SEESP, 20011. 79p. COELHO, C.M. M. Inclusão Escolar. In: **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: UNB, 2010. p. 55-72.

DEDERICH, A. C. **Desenvolvimento cognitivo e linguagem na paralisia cerebral.** Rio de Janeiro, 2000. 32f. Dissertação (Especialização em Linguagem) - CEFAC – Centro de Atendimento em Fonoaudiologia Clínica. Disponível em <<http://www.cefac.br/library/teses/39b1aec2b9bf05903941e267aae39d8f.pdf>>. Acesso em 23 set 2010.

Declaração da Tailândia. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 09 mar 1990. Disponível em <http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em 30 set 2010.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca:** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; define princípios básicos da inclusão nos sistemas educativos regular. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 3 out 2010.

FUNAYAMA, C. A. R., et al. Paralisia Cerebral: diagnóstico etiológico. In: **Revista de Medicina:** Ribeirão Preto. n.33. abr/jun 2000. p. 155-160. Disponível em <http://www.fmrp.usp.br/revista/2000/vol33n2/paralisia_cerebral_diagnostico_etiologico.pdf>. Acesso em 23 set 2010.

GLAT, R. et.al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Anais do XIII ENDIPE - XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Pernambuco, 2006. 15p. Disponível em <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%25202006.pdf>>. Acesso em 15 fev 2011.

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: UNB, 2010. p. 11-54.

KEMPINSKI, E. M. B. C. **Percepção das famílias de crianças com Paralisia Cerebral:** a fisioterapia e o processo de reabilitação contínua. Rio de Janeiro, 2009. 70f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Disponível em <http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/pdf/kempinski_emilia.pdf>. Acesso em 23 set 2010.

LEME, M. E. G. **As contribuições de Vygotsky no trabalho pedagógico do professor.** Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008. 15p. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1818-8.pdf>>. Acesso em 13 dez 2010.

MAGNANI, R. M. **Estudo do controle postural de crianças portadoras de paralisia cerebral espástica sob a influência do estímulo visual por meio de parâmetros estabilométricos.** São José dos Campos - SP, 2005. 80f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Biomédica) – Universidade vale do Paraíba, Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento. Disponível em <<http://www.portalsaudebrasil.com/artigospsb/vest005.pdf>>. Acesso em 23 set 2010

MARANHÃO, M. V. M. Anestesia e Paralisia Cerebral. In: **Revista Brasileira de Anestesiologia [online].** v. 55. n. 6. Nov/dez 2005. p. 680-702. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rba/v55n6/en_v55n6a12.pdf>. Acesso em 23 set 2010.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec. [online].** 2008, vol.14, n.1, pp. 35-52. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf>>. Acesso em 12 fev 2011

OLIVEIRA, A. I. A. de; et. al. **A tecnologia e o desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral.** Paraná, 2006. Centro de Desenvolvimento Infantil – Universidade do Pará. 28p. Disponível em <<http://www.profala.com/artdef3.pdf>>. Acesso em 23 set 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 144p.

SÁ, M. S. M. M. **Introdução à Psicopedagogia.** Curitiba: IESDE Brasil, 2006. 140p.

SARAH. **Hospitais de Reabilitação.[online].** 14p. Disponível em <<http://www.profala.com/artpc6.htm>>. Acesso em 23 set 2010.

SERRA, D. C. G. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional.** Curitiba: IESDE, 2006. 180p.

SILVA, L. M. da. **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Cuiabá-MT. Set/2009. 90f. Dissertação (Pós-Graduação Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Disponível em <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf>. Acesso em 19 nov 2010.

SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUZA, M. H. de; MARTINS, M. A. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2006. 204p.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. In: **Revista de Saúde Pública**. 2005. v. 39. nº 3. p 507-514. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>>. Acesso em 25 mar 2011

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Cuida de La Habana: Editora Pueblo y Educación, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Tratado de defectología**: obras completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

O presente questionário tem como objetivo conhecer a realidade da prática do professor diante a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e que lidam com alunos portadores de Paralisia Cerebral. Objetiva conhecer perante essa realidade, os anseios e as crenças do educador que trabalham inseridos nesse contexto educacional. O questionário é composto por 15 (quinze) questões que abrangem assuntos relacionados à informações pessoais, bem como relativas à prática educativa. As considerações pessoais se reservam a complementos que julgar necessário para representar sua expressão sobre a temática. **Você só deverá respondê-lo** se atender alunos com NEEs. Sua participação é fundamental para a sistematização da nossa pesquisa.

Idade: _____ anos

Formação_____

Ano de conclusão do curso: _____

Quantos alunos atende com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)? _____

Qual a carga horária de trabalho (semanal)? _____

Possui curso (s) de capacitação ou especialização na área do contexto da pesquisa? _____

Recebe apoio da instituição para prática docente da inclusão escolar e educação especial? _____

Qual deficiência/distúrbio caracteriza o(s) alunos para o(s) qual(ais) leciona?

distúrbio da comunicação

distúrbios motores

ausência de controle das necessidades fisiológicas

Outros. Quais? _____

Você encontra dificuldades em trabalhar com os alunos com NEE? _____

Entre as dificuldades encontradas em sua prática docente, qual tem sido sua mais frequente apreensão/anseio? _____

Esta clientela para você é vista como uma barreira ou como um desafio? _____

Você concorda que a escola regular é a melhor alternativa para inclusão? _____

A instituição está preparada estruturalmente para receber essa clientela? _____

Trabalham com equipe multidisciplinar? _____

Você tem algum relato de aluno com NEE que tenha lhe causado algum incômodo ou transtorno?

Relate.

Assinatura: _____

Obrigada pela participação!
Educação gera educação.

(Adaptado de pesquisas diversas e conforme o objetivo proposto pelo presente estudo)

ANEXOS

Anexo A – Termo de Autorização para realização da pesquisa na escola



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP



Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM INSTITUIÇÕES

De: Marisa Soares Andrade

Para: (instituições pesquisadas)

Assunto: Solicitação para realização de pesquisa

Prezado Senhor,

Na condição de pós-graduanda do Curso Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, em processo de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, venho por meio desta, solicitar a autorização do Sr. para desenvolver a pesquisa com título provisório: **Crenças e Anseios de um educador no processo inclusivo de alunos com paralisia cerebral**. A escolha por desenvolver a pesquisa na referida instituição deve-se-à ao interesse pelo estudo junto comprometimento desta associação para com os alunos portadores de necessidades especiais educacionais.

Para operacionalizar minha investigação, solicito a participação de voluntários, educadores envolvidos na prática docente voltados aos alunos de educação inclusiva.

Cabe ressaltar que a pesquisa está sob orientação da professora Silvia Ester Orrú da UAB/Universidade de Brasília.

Solicito ainda que a pesquisadora, ao se identificar, possa mencionar o nome da Universidade de Brasília dentro da instituição.

Os dados referentes ao voluntário da pesquisa serão mantidos em sigilo, de maneira anônima, somente o nome da instituição poderá constar no relato do trabalho caso seja autorizado no espaço abaixo, assinalando a opção desejada (cobrir todo o quadrado): █

- Autorizo que o nome da instituição seja mencionado no relato da pesquisa
- Prefiro participar da pesquisa mantendo o nome da instituição em sigilo

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para o que for necessário (contato:).

Assinatura do discente: _____ data: ___/___/___

Autorizado por: _____ data: ___/___/___

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

SOBRE A PESQUISA:

Pesquisador Responsável: Marisa Soares Andrade

Pesquisadores participantes: a mesma

- 1- Marisa Soares Andrade, pós-graduanda do curso de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, telefone de contato: (31) 8674-0708, requisiitou minha participação em uma pesquisa nesta instituição. O título provisório da pesquisa é: Crenças e Anseios de um educador no processo inclusivo de alunos com paralisia cerebral
- 2- Eu fui informado de que o propósito da pesquisa é relatar a realidade da minha prática como professor diante a inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais no ensino regular para que possam conhecer perante essa realidade, meus anseios e crenças que englobam esse contexto educacional;
- 3- Minha participação envolverá respostas a um questionário, durando tempo necessário para responder as questões dos mesmos;
- 4- Eu comprehendo que não existe riscos ou desconfortos previstos;
- 5- Eu comprehendo que o possível benefício de minha participação na pesquisa é contribuir para os dados da conclusão, relatando minha realidade como professor de alunos com NEEs, provenientes da Paralisia Cerebral;
- 6- Sei que os resultados desse estudo podem ser publicados, mas meu nome ou identificação não serão revelados. Para manter a confidencialidade de meus registros, a Marisa Soares Andrade levará em conta os cuidados éticos de acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, que regulamenta pesquisa com seres humanos;
- 7- Eu comprehendo que em caso de qualquer desconforto, a pesquisadora tomará as medidas cabíveis para corrigir tais desconfortos;
- 8- Fui informado de que não serei remunerado pela minha participação;
- 9- Fui comunicado de que quaisquer dúvidas que tiver em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois de meu consentimento, serão respondidas por Marisa Soares Andrade pelo telefone de contato mencionado no item 1;
- 10- Eu comprehendo que se tiver dúvidas quanto aos meus direitos como sujeito participante nesta pesquisa, ou se sentir que fui colocado em risco, poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília para esclarecimentos;
- 11- Eu li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza demanda, riscos e benefícios do projeto. Assumo conscientemente os riscos envolvidos e comprehendo que posso retirar meu consentimento e interromper minha participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma cópia deste termo me será dada.

Assinatura do voluntário _____ data: ____ / ____ / ____

- 12- Certifico que expliquei ao indivíduo acima a natureza e o propósito, os benefícios e potenciais riscos associados à sua participação neste estudo de pesquisa, respondi todas as questões que foram levantadas e testemunhei sua assinatura;
- 13- Este termo está de acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996, para proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas;
- 14- Forneci ao participante voluntário uma cópia deste documento de consentimento informado.

Assinatura da pesquisadora: _____ data: ____ / ____ / ____
Endereço eletrônico de contato: marisasoressouza@bol.com.br

Referência Bibliográfica: THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. Métodos de Pesquisa em Atividade Física. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.