

ACOLHENDO E ATUANDO COM ALUNOS QUE APRESENTAM PARALISIA CEREBRAL NA CLASSE REGULAR: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

REVEIVING AND WORKING WITH PUPILS WHO PRESENT CEREBRAL PALSY IN THE REGULAR CLASSROOM: SCHOOL ORGANIZATION

Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO¹
Lúcia de Araújo Ramos MARTINS²

RESUMO: este estudo tem como objetivo situar aspectos relativos a uma análise empreendida em duas escolas regulares da cidade do Natal/RN, a respeito de como têm se organizado, do ponto de vista ambiental e pedagógico, para incluir o aluno com paralisia cerebral em seu contexto. Com base no objetivo proposto, foi realizado um estudo descritivo do tipo estudo de caso. A coleta de informações realizou-se através da observação e da entrevista semi-estruturada. Os dados foram analisados tomando por base cinco categorias: projeto político-pedagógico; programa de informação e sensibilização; apoio da direção escolar; recursos pedagógicos adaptados; adequação do ambiente físico. A partir dos resultados foi possível identificar, em relação à organização ambiental e pedagógica das escolas investigadas, que de uma maneira geral necessitam: priorizar a elaboração do projeto pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva; investir na formação continuada e apoiar mais os professores em sua prática pedagógica; desenvolver programas de orientação à comunidade escolar com vistas a desmistificar preconceitos e informar sobre as potencialidades do aluno com paralisia cerebral; buscar parcerias junto a outros profissionais e convênios para aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem desse alunado; adequar a estrutura física das escolas visando assegurar a acessibilidade e a autonomia do aluno com paralisia cerebral no ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: organização escolar; educação inclusiva; paralisia cerebral; educação especial.

ABSTRACT: this study aimed to point out aspects requiring analysis in two regular schools of the city of Natal/RN, as to organization requirements, from the point of view of context and pedagogy, so as to enable the inclusion of students with cerebral palsy. A descriptive study was carried out, using a case study format. Data was collected through observation and semi-structured interviews. The data was analyzed based on five categories: the pedagogical-political project; information and awareness programs; support of school administration; suitable pedagogical resources and assistive technology; adequacy of the physical environment. In relation to context and pedagogical organization for the two schools, the results showed the necessity of making the elaboration of a pedagogical project a priority, based on principles of inclusive education. Another issue was the need to invest in continued development and support for teachers in their practical daily settings. In order to review misconceptions of disability, programs needed to be developed to help the school community understand cerebral palsy and provide information on the pupils' potentialities. Another aim should be establishing partnerships with other professionals and seeking organizations which could fund the provision of pedagogical resources and specific equipment to improve these students' learning processes. Finally, the schools' physical structures needed refurbishment so as to ensure accessibility and independence for students with cerebral palsy in regular education.

KEYWORDS: school organization; inclusive education; cerebral palsy; special education.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Fisioterapia. Rua Virginópolis, 80, Condomínio Uruçu IV, Apt. 203, Nova Parnamirim, Parnamirim/RN. CEP: 59.150-080. – ricardolins@ufrnet.br

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Rua Dr. João Abdon, 1397, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP: 59083-110 – luc.martins@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990) e a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL, 1994).

Nessa opção política pela implementação de uma escola para todos, a educação da pessoa com deficiência se insere numa nova perspectiva voltada para o efetivo respeito à igualdade dos direitos e valorização da diversidade humana, em oposição às práticas segregativas e assistencialistas tradicionalmente defendidas pela Educação Especial, centradas no modelo médico de deficiência.³

Nessa nova perspectiva, a Educação Especial passa a ser entendida como sendo

um processo educacional definido em um proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 27-28)

Para tanto, a resposta da escola ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência só será possível mediante mudanças que possibilitem sua organização para eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação, arquitetônicas, entre outras, pois, como afirma Dutra e Griboski (2006, p. 21),

essa política coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de implementar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo.

Considerando que os aspectos acima mencionados são determinantes para o sucesso da política educacional inclusiva e que os resultados do Censo

³ Por modelo médico de deficiência entende-se o modelo centrado na doença, na incapacidade. Segundo Fletche, apud Sasaki (1997), nesse modelo a deficiência é vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

Escolar, em nosso país, indicam o crescimento da participação do atendimento inclusivo a alunos com deficiência, passando dos 24,7%, em 2002, para 41%, em 2005 (BRASIL, 2006), faz-se necessário questionarmos como as escolas têm se estruturado para receber e atuar com esse alunado. Isso decorre do fato de que o acesso à instituição escolar, em si, não garante que estes alunos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo avaliar como escolas regulares da cidade de Natal/RN, têm se organizado em termos ambientais e pedagógicos para promover a inclusão do aluno que apresenta paralisia cerebral.⁴

2 MÉTODO

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação descritiva adotou uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método Estudo de Caso. Foi realizado em duas (2) escolas regulares de Ensino Fundamental, sendo uma da rede estadual e outra privada, da cidade de Natal/RN, no período de dezembro de 2001 a maio de 2002. Considerando nosso objetivo, a proposta desse estudo encontra respaldo em Godoy (1995), quando este enfatiza que esse tipo de pesquisa tem se tornado a estratégia preferida ao se buscar estudar fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real, o que se aplica à inclusão de alunos com paralisia cerebral na escola regular.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa 14 integrantes de duas comunidades escolares. Cada escola foi representada por 7 participantes: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 2 professores, 2 alunos sem deficiência e 1 funcionário. A escolha dos participantes ocorreu de forma aleatória, exceto em relação aos diretores e coordenadores pedagógicos. Além disso, os professores e alunos estavam atuando e estudando, respectivamente, com os alunos com paralisia cerebral, no momento da realização da pesquisa.

Visando uma melhor descrição dos participantes, situaremos a seguir algumas de suas características:

- Diretores – Ambos do sexo feminino, idade entre 32 e 45 anos, 3º grau completo, com formação profissional em Pedagogia, desenvolvida em instituição pública federal, tempo de formação variando entre 6 e 20 anos e tempo de exercício na função variando de 1 ano e meio a 7 anos.

⁴ O termo paralisia cerebral é referido como sendo um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou após o parto. As seqüelas da paralisia cerebral podem compreender ou não, várias alterações, a saber: déficits sensoriais (audição e visão), dificuldades de aprendizagem, alteração da percepção, déficit intelectual e problemas emocionais (MUÑOZ; BLASCO; SUAREZ, 1997).

- Coordenadores pedagógicos – Ambos do sexo feminino, com idade de 35 e 45 anos, 3º grau completo, formação profissional em Pedagogia, realizada em instituições de ensino superior no Estado. Tempo de formação variada (10 e 24 anos), assim como o tempo de atuação na função (6 e 12 anos).
- Professores – Dos 4 professores, apenas 1 é do sexo masculino. A idade deles variou entre 28 e 38 anos. Quanto à formação profissional, 3 possuem curso superior (2 têm Licenciatura em Letras e 1 Licenciatura em História) e 1 apenas o curso de magistério. O tempo de atuação dos sujeitos na função de professor variou de 2 anos e meio a 11 anos. Nenhum professor mencionou ter trabalhado em escola especial ou em qualquer outra modalidade de ensino especial e apenas 1 deles revelou já ter ensinado a um aluno com deficiência mental numa escola regular.
- Alunos sem deficiência – Dos 4 alunos participantes da pesquisa apenas 1 era do sexo masculino. A idade variou de 9 a 17 anos, estando 2 na 5ª série e 2 na 7ª série do Ensino Fundamental. Nenhum dos alunos participantes do estudo referiu ter estudado antes com colegas que apresentavam deficiência.
- Funcionários – Um era do sexo feminino e outro do sexo masculino. A idade deles era de 33 e 53 anos. Quanto ao grau de instrução, um estudou até a 4ª série e o outro até a 5ª série do Ensino Fundamental. Em relação à função desempenhada na escola, um era porteiro e a outra merendeira, possuindo tempo de trabalho variando entre 4 e 16 anos.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

A *escola A*, de cunho governamental (estadual), foi inaugurada em 1985, e se localiza na periferia da cidade do Natal/RN, na zona oeste. Funciona nos três turnos, ministrando o Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Atende, em média, a 1600 alunos, contemplando em seu quadro de recursos humanos um total de 64 funcionários, sendo 46 professores, 7 profissionais atuantes na equipe administrativa e 11 funcionários de apoio. No momento da pesquisa só existia registro de 2 alunos com deficiência (mental e física) na instituição.

A *escola B*, de cunho privado, fundada sob modelo cooperativista, foi criada em 1992, localizando-se na zona sul de Natal/RN. Atende, em média, a 246 alunos, nas modalidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio, nos turnos matutino e vespertino. Desses alunos, 14 apresentam deficiências (4 com deficiência física, 4 com deficiência auditiva e 6 com deficiência mental). Quanto ao seu quadro de recursos humanos, este se constituía de 32 funcionários, sendo 4 da equipe técnico-administrativo, 23 professores e 5 funcionários de apoio.

No que diz respeito aos alunos com paralisia cerebral, que serviram de referencial para nosso estudo, estes apresentavam as seguintes características:

Aluno A (matriculado na Escola Estadual): aluna do sexo feminino, 26 anos, matriculada na 7ª série do Ensino Fundamental. Apresenta paralisia cerebral, com quadro de diplegia espástica⁵ associada à atetose⁶. Evidencia disartria discreta, tem grande dificuldade para escrita, mas realiza todas as atividades pedagógicas sem uso de adaptações. É independente para realização de todas as atividades, no entanto, só anda com auxílio de terceiros.

Aluno B (matriculada na escola privada): aluno do sexo masculino, 11 anos, matriculado na 5ª série do Ensino Fundamental. Apresenta paralisia cerebral com quadro de quadriplegia⁷ espástica. Não fala, nem escreve. Faz uso de cadeira de rodas e é totalmente dependente para realização de todas suas atividades de vida diária.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, buscando auxiliar no levantamento de aspectos que possibilitassem, a partir das respostas dos participantes, verificar como tem sido trabalhada a organização física e pedagógica das escolas pesquisadas frente à inclusão do aluno com paralisia cerebral. Utilizamos, ainda, a observação livre, visando complementar e enriquecer as informações coletadas através das entrevistas.

O roteiro de entrevista contemplou perguntas abertas voltadas para o entendimento de como essas escolas estavam lidando com a inclusão desse alunado, em relação: ao projeto político-pedagógico; a programas de informação e sensibilização voltados para a comunidade escolar; ao apoio da direção escolar junto aos professores; a provisão de recursos pedagógicos e materiais escolares adquiridos pela escola para promover o ensino e a aprendizagem; à eliminação das barreiras arquitetônicas.

Ressaltamos que, por se tratar de informações voltadas para organização da escola estas se concentram, em sua maioria, nas falas dos diretores e coordenadoras pedagógicas das escolas.

A observação livre, realizada entre os meses de dezembro de 2001 a maio de 2002, ocorreu de forma semanal, no turno em que estudavam os alunos com paralisia cerebral (vespertino), tanto nas atividades de classe como extra-classe, com duração média de duas horas - totalizando 23 dias de observações. Teve como

⁵ Espástica – Resultante de lesão no Sistema Piramidal, caracteriza-se pelo aumento pronunciado do tônus muscular, diminuição de força muscular e exacerbação da atividade reflexa, interferindo na execução dos movimentos voluntários (MUÑOZ; BLASCO; SUÁREZ, 1997).

⁶ A paralisia cerebral do tipo atetósica é resultante da lesão do sistema extrapiramidal. Lesões nesse sistema se caracterizam pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários, os quais são do tipo espasmódico e incontrolado, podendo ser localizados apenas nas extremidades ou em todo o corpo, atingindo membros, cabeça, face e os músculos envolvidos com a fonação, respiração e deglutição (MUÑOZ; BLASCO; SUÁREZ, 1997).

⁷ Quando os quatro membros estão igualmente comprometidos.

objetivo familiarizar o pesquisador com o cotidiano das escolas pesquisadas, pois, como afirmam Ludke e André (1988, p.26), “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

O registro das entrevistas foi gravado integralmente em fita cassete, com prévio consentimento dos participantes investigados.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Em seguida, desenvolvemos uma leitura minuciosa e atenta das respostas das perguntas realizadas aos integrantes das duas comunidades escolares. Ao analisarmos as respostas, passamos a agrupar as categorias identificadas acerca da organização da escola para receber e atuar junto ao aluno com paralisia cerebral. As categorias identificadas foram: 1) Projeto político-pedagógico; 2) Programa de informação e sensibilização; 3) Apoio da direção escolar; 4) Recursos pedagógicos adaptados; 5) Adequação do ambiente físico.

Finalmente, agrupadas as categorias, utilizamos como apoio para análise qualitativa dos dados o modelo proposto por Alves e Silva (1992).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão são organizados e apresentados, em seguida, segundo as categorias previamente definidas.

3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A nova concepção da educação de pessoas com deficiência, na perspectiva da escola inclusiva, põe em evidência a urgência de uma reestruturação política, filosófica e estrutural do ensino regular. Nesse sentido, a escola, para ser considerada um espaço verdadeiramente inclusivo, precisa ajustar-se ao seu contexto real, respondendo aos desafios que se apresentam. Dentre estes, podemos destacar que um dos desafios que se colocam frente à escola para que se encaminhe a uma educação de qualidade é a elaboração de seu projeto político-pedagógico de forma autônoma e participativa.

No entendimento de Veiga (1996), o projeto político-pedagógico está relacionado à própria organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade isto é, a tudo o que acontece na mesma em termos operativos. Desse modo, o projeto político-pedagógico não é nada mais do que a própria vivência da escola, tendo em vista sua particularidade, limitações e necessidades. Sua importância, entre outros aspectos, reside no fato da escola gerir suas ações com base num diagnóstico de sua realidade educacional, de modo que, a partir desse

conhecimento, a comunidade escolar possa coletivamente identificar suas dificuldades com vistas a propor soluções.

No entanto, essa realidade, para algumas escolas, ainda nos parece distante, pois quando as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa são questionadas quanto à existência de um projeto político pedagógico com base nos princípios da educação inclusiva, as mesmas relatam que:

A escola dispõe de projeto, mas ele ainda não contempla os alunos com necessidades educacionais especiais. A direção já está atenta para revê-lo, até porque ele já foi elaborado há uns três anos (Coordenadora pedagógica / Escola A).

Hoje, já contempla o atendimento ao aluno com necessidade educacional especial. A verdade é que, no início, não tínhamos essa coisa bem definida em nossa cabeça, mas nos preparamos a partir do momento que a escola foi procurada (Coordenadora pedagógica / Escola B).

Apesar de ambas coordenadoras situarem que as escolas possuem projeto político-pedagógico, apenas a escola B⁸ contempla, em seu regimento, os princípios norteadores para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

É importante entendermos o projeto político-pedagógico como um instrumento norteador das ações educacionais, constantemente redimensionado em função das necessidades e dificuldades que surgem no bojo das relações que se travam no cotidiano escolar. Precisa, pois, ser dinâmico e flexível, ajustando-se ao tempo, ao espaço e às pessoas que constituem o ambiente escolar.

Diante da perspectiva da escola para todos, o projeto político-pedagógico da escola significa ações em construção, pois os desafios que se apresentam diante da inclusão do aluno com necessidade educacional especial, em particular do aluno com deficiência, exige “[...] uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não-repetência do aluno na sala de aula” (VEIGA, 1996, p.17-18), aspectos estes comuns no modelo pedagógico historicamente determinado pela educação brasileira.

No entanto, essa idéia do projeto político-pedagógico ser visto como um instrumento que serve de referência constante no norteamo das ações dos atores da escola parece distanciada do discurso da coordenadora pedagógica da escola A, quando a mesma salienta que já faz três anos que o projeto existe e que, por isso, precisa mudá-lo. A nosso ver, na visão dessa coordenadora, é como se o projeto político-pedagógico fosse elaborado para atender exclusivamente a uma determinada situação, em um determinado momento, assumindo, portanto, um caráter rígido e inflexível, o que não condiz com o paradigma da escola inclusiva.

⁸ Fato este constatado pelo pesquisador, diante da análise do projeto político-pedagógico da escola.

É preciso também estar atento nesse projeto que, em se tratando do aluno com paralisia cerebral, a escola deve prever um conjunto de ações (adaptação do ambiente físico, do mobiliário escolar, dos recursos pedagógicos, entre outros) que permita a esse aluno o acesso ao currículo de modo a assegurar seu desenvolvimento e aprendizagem (SILVA; CASTRO; BRANCO, 2006).

3.2 PROGRAMA DE INFORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

Considerando que as escolas regulares estão vivenciando uma nova realidade educacional, em que todos os alunos podem estudar num mesmo ambiente escolar, inclusive o aluno com deficiência, é natural que seus atores tenham dificuldades para lidar, inicialmente, com essa situação.

Logo, pensar em organizar a escola para torná-la inclusiva é pensá-la para além das questões puramente políticas e pedagógicas. É pensá-la, também, como contexto cultural que envolve relações entre indivíduos, pois, “embora seja possível cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes [...] não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes” (GLAT, 1995, p. 16).

Nesse sentido, apesar da inclusão do aluno com deficiência na escola regular ser hoje um direito legalmente garantido, muitos preconceitos ainda se fazem presentes na comunidade escolar, sendo ali reproduzidos da mesma maneira que o são na sociedade, ou seja, através da linguagem, de gestos, do olhar, de atitudes, da intolerância, da própria indiferença (ITANI, 1998).

De uma maneira geral, podemos dizer que esses preconceitos decorrem da falta de conhecimentos sobre a deficiência, pois, como afirma Amaral (1994, p. 18), “o desconhecimento é a matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes”.

De fato, evidenciamos algumas dessas reações nas falas dos alunos sem deficiência ao se reportarem como se sentiram, pela primeira vez, estudando com colegas com paralisia cerebral:

Na primeira vez que eu vi, tive medo. Sentava distante, depois eu comecei a falar com ela, ela é igual a mim, só aquele jeito dela (Aluna / 17 anos / Escola A).

Na outra escola que eu estudava não tinha deficientes, eu só estudava com crianças normais. Aí, quando eu cheguei aqui, eu achei estranho, porque eu nunca tinha visto uma criança deficiente. Depois, eu me acostumei, ele só tem alguns problemas [...] Eu ficava perguntando aos meus amigos porque ele era daquele jeito (Aluna / 9 anos / Escola B).

Nos trechos dessas falas percebemos que lidar e aceitar o outro diferente

/ com deficiência, inicialmente, não é tão fácil assim, especialmente quando o outro nos causa temor, desconforto. Para Glat (1995), isso acontece porque, quando nos deparamos com indivíduos que - por suas características ou comportamentos - não se enquadram em nossa representação de *normalidade*, ocorre uma quebra ou ruptura na rotina da interação social, de modo que ficamos perdidos, sem saber como agir. Acompanhando esse estado de inércia em que ficamos, várias reações surgem como curiosidade, espanto, surpresa, repulsa e até mesmo medo, pois, estar diante do que foge à norma e, portanto, de uma pessoa diferente, tida muitas vezes como “anormal” (no caso, com deficiência), ameaça a nossa estabilidade emocional. Pois, “o outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. (AMARAL, 1989, p.10).

Diante dessas considerações, buscamos verificar, então, como as escolas pesquisadas estavam trabalhando no sentido de informar e sensibilizar a comunidade escolar sobre como lidar com o aluno com paralisia cerebral.

Constatamos que, em ambas as escolas, não existia um trabalho de orientação sistematizado com essa finalidade, uma vez que as coordenadoras pedagógicas nos informaram que:

Não temos esse trabalho de conscientização (Coordenadora pedagógica / Escola A).

Temos, sim. Me lembro que fizemos um seminário em que estavam todos os pais e falamos de inclusão, da importância da gente estar trabalhando com essas crianças como seres humanos, como qualquer um de nós (Coordenadora pedagógica / Escola B).

Apesar da coordenadora pedagógica da Escola B destacar que um seminário foi realizado com os pais na escola, ação esta, que consideramos fundamental, outros atores da comunidade escolar não tiveram acesso a esse tipo de discussão, particularmente aqueles que parecem ser menos valorizados em termos de função na escola, como é o caso do pessoal de apoio (porteiros, vigias, merendeiras e auxiliares de serviços gerais), como podemos evidenciar na fala de um deles:

Para ajudar é importante a gente aprender coisas, porque o tempo vai passando e as coisas vão mudando e é bom a gente aprender para saber o porque da gente ajudar, conhecer para ajudar essas crianças [...] A escola é boa, mas ela não conversa isso com a gente (Porteiro / Escola B).

Portanto, é fundamental que a comunidade escolar, diante da inclusão do aluno com deficiência, possua um espaço para discutir sobre a sua condição, para tirar dúvidas e responder aos questionamentos de todos os seus membros, objetivando assim contribuir para desmistificar idéias errôneas e preconceituosas a respeito da pessoa com deficiência.

Para isso, deve prever estratégias que possam ser utilizadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar, tais como: debates, seminários, peças de teatros, uso de fantoches, história infantil e discussão de filmes, entre outras, adequando o conteúdo a ser trabalhado sobre a deficiência às diferentes necessidades e faixas etárias. Tudo deve ser planejado e executado de modo que favoreça a construção de valores e, em particular, o respeito ao outro.

3.3 APOIO DA DIREÇÃO ESCOLAR

A inclusão do aluno com deficiência na escola regular deve ser entendida como um processo em construção. A escola precisa empreender um planejamento, com vistas a prestar os apoios que se fizerem necessários, tendo como referencial a sua própria realidade, como sugere Glat (1998, p. 65), ao dizer que

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

Nas escolas pesquisadas parece-nos que as diretoras são conscientes da necessidade desse apoio, quando expressam que

O apoio que a escola tem dado aos professores é conversar com eles, orientar, de buscar sugestões, já que nós não fomos preparados para isso. Quando a Secretaria Estadual de Educação divulga seminários, encontros, a escola estimula os professores a participarem dessas capacitações. Hoje, alguns colegas já participam para desenvolver suas atividades melhores (Diretora A).

A gente tem dois grandes encontros durante o ano, onde convidamos profissionais. Os professores da escola ministram atividades e discussões em torno de diferentes temáticas sobre educação inclusiva. Também temos, por bimestres, reuniões do conselho de classe onde estamos discutindo sobre aspectos que favoreçam a formação do grupo e, também, estimulamos a participação do educador em encontros locais, nacionais e, até, quando possíveis, internacionais (Diretora B).

Nas falas das diretoras, este apoio está diretamente relacionado à capacitação que os professores necessitam para desenvolver suas atividades. Assim, o conhecimento é visto como fator determinante, uma vez que dele depende o sucesso da atuação dos professores no contexto da educação inclusiva. Desse modo, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular é motivo para que esta reveja seus papéis e os professores, a sua prática.

Nessa perspectiva, uma das ações que a direção da escola pode

vislumbrar, enquanto estratégia para apoiar os professores, é possibilitando um espaço para discussões em torno de temas relacionados à inclusão escolar, principalmente do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, o que deve estar previsto no seu projeto político-pedagógico.

No entanto, quando questionamos os professores pesquisados acerca da existência desse espaço para discussão, eles alegam que

Não temos esse espaço de discussão, ainda, em nossa escola (Professora 1 / Escola A).

Não. A escola carece disso. Precisamos dessa discussão, até porque o aluno que tem deficiência está na sala de aula (Professor 2 / Escola A).

Há, quando nós fazemos nossa Semana Pedagógica. [...] Agora, eu só acho que nós carecemos de uma pessoa mais bem preparada para nos apoiar, estando mais junto. Alguém que nos acompanhe que reveja as atividades com a gente [...]. Acredito que, dessa forma, tanto o aluno como nós cresceríamos muito mais (Professora 1 / Escola B).

A escola já tem em sua programação esse espaço para essa discussão. Geralmente, é na semana pedagógica que fazemos essas discussões (Professora 2 / Escola B).

Pelos relatos observamos que a escola B, mesmo que de forma esporádica, já desenvolve essa discussão durante a Semana Pedagógica. Porém, a escola A não oferece aos seus professores um espaço para discussão sobre a inclusão escolar em seu planejamento pedagógico, apesar de já estarem caminhando nesse sentido na medida em que alguns professores solicitam essa discussão, tendo em vista estarem vivenciando essa prática pedagógica, como foi salientado pelo professor 2 da referida escola.

Percebemos, ainda, que na sua fala a professora 1 (da escola B) evidencia que, apesar das discussões ocorrerem durante a Semana Pedagógica, existe a necessidade de uma pessoa com um conhecimento maior sobre o tema, que pudesse contribuir mais de perto nessas discussões e na reflexão da própria prática pedagógica empreendida em sala de aula.

É pertinente a colocação da professora, levando-se em consideração que – no tocante aos alunos alvo desta pesquisa - a paralisia cerebral pode trazer diferentes repercussões no seu desenvolvimento e aprendizagem, em consequência das limitações (motoras, de linguagem, perceptivas, emocionais, entre outras) que lhes são inerentes. Assim, o profissional de ensino que atua com o aluno com paralisia cerebral poderá necessitar do auxílio de outros profissionais, para que possa melhor interagir e responder às solicitações do meio escolar.

A respeito da importância dessa abordagem em equipe, Basil (2004, p.224-225) comenta que “a educação do aluno com paralisia cerebral, terá de ser

sempre um trabalho de equipe, [...] em que os diversos profissionais envolvidos comentem e discutam seus objetivos e seus planos”.

Poder contar com um trabalho em equipe na escola, objetivando favorecer o máximo de desenvolvimento do aluno nas esferas física, psíquica e social, é uma maneira da escola avançar em sua prática, possibilitando aos professores o apoio necessário para sua autovalorização, pois, diante da socialização das dúvidas, dos conflitos e dos acertos, ele percebe, avalia e reconhece seu crescimento pessoal e profissional.

Ainscow, Porter e Wang (1997, p. 22) afirma que “sem margem de dúvida as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se perceberam e a forma como vêem, o seu trabalho”.

Dessa maneira, as escolas só podem avançar em sua prática se também tiverem o apoio que necessitam, pois como avançar numa prática se não se sabe como fazer isto?

Esse é um fato considerável se levarmos em conta que a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras não se julgam preparados para lidar com o aluno com deficiência.

Um fato que contribui para essa realidade é a ausência, ainda, em muitas instituições de ensino superior, de disciplinas que contemplem conteúdos voltados para a educação da pessoa com deficiência durante a formação inicial, nas licenciaturas. A este respeito, os professores entrevistados situam:

Acredito que precisamos de mais conhecimentos para uma prática consistente (Professora A1).

Eu fiz o Curso de Letras na UFRN e a verdade é que não há uma disciplina que enfatize esse aspecto, lamentavelmente. Então, o professor é formado para lecionar, no entanto, não há nem mesmo na parte didática um trabalho mais sério sobre isso (Professor A2).

Nenhuma informação sobre esse assunto no curso que fiz (Professora B1).

Que eu me lembre, não recebi qualquer orientação (Professora B2).

Acreditamos que essa situação é, na verdade, a realidade da maioria dos nossos professores do ensino regular, advindo daí o grande pânico dos mesmos em lidar com o aluno com deficiência em classe. A falta de uma preparação adequada durante a sua formação acadêmica e os problemas que já se apresentam na escola pública brasileira fazem com que os professores, de uma maneira geral, resistam às mudanças encampadas pela política educacional inclusiva, no contexto brasileiro, mesmo que legalmente reconhecida. Reforçando que o processo de inclusão esbarra na competência do professor em lidar com a diversidade do alunado, Mantoan (1998, p. 57) aponta que “os professores são bastante resistentes

às inovações educacionais, como a inclusão. [...] considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém, utópica”.

Nesse contexto, em que se colocam as questões de formação para uma atuação adequada do professor frente à perspectiva inclusiva, as instituições de ensino superior assumem um papel fundamental, tendo uma grande parcela de responsabilidade no que diz respeito à formação, seja ela inicial ou continuada. Assim, uma das medidas instituídas pelo Ministério da Educação em nosso país, visando contribuir para essa questão nas licenciaturas e demais cursos que lidam com a pessoa com deficiência, foi a criação da Portaria nº 1.793, datada de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2004), recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades especiais em cursos de nível superior.

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

3.4 RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS

Quando indagadas sobre a existência de recursos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, as duas diretoras relataram que a escola não possui qualquer recurso ou material específico para atendê-lo.

Para alguns alunos com paralisia cerebral, essa realidade pode não ser tão relevante para sua vida escolar, haja vista não necessitarem de tais recursos para desenvolver suas atividades escolares, fazendo uso dos mesmos materiais pedagógicos utilizados pelos demais alunos.

Porém, alunos com paralisia cerebral mais grave, do ponto de vista motor, podem necessitar de forma imprescindível desses recursos para auxiliar na realização de suas atividades acadêmicas e de vida diária, com vistas a possibilitar o seu melhor desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

Com isso a escola, na perspectiva inclusiva, precisa garantir os meios necessários para prover as necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, uma vez que desses recursos também depende o desenvolvimento de suas potencialidades.

Atender as necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, nessa perspectiva, é, pois, antes de tudo, saber de que forma a escola terá que dar

respostas a essas necessidades, o que implica em conhecer as singularidades desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada.

Considerando que a maioria dos professores das escolas regulares possuem poucos conhecimentos específicos, bem como poucas experiências pedagógicas com alunos com paralisia cerebral, é fundamental, que se estabeleçam parcerias com instituições e profissionais especializados para orientar os professores, ministrando-lhes informações básicas acerca destes alunos, dos tipos e indicações de recursos pedagógicos que podem necessitar, ajudando-os a elegerem esses recursos de acordo com suas necessidades individuais e condições existentes na escola.

Isso é fundamental, uma vez que nem sempre a ausência de recursos pedagógicos na escola está vinculada à questão financeira. Às vezes, essa ausência ocorre pelo próprio desconhecimento da existência desses recursos e, até mesmo, de que alguns deles podem ser criados ou adaptados pelos próprios professores sem dispêndio financeiro. Tal fato fica evidenciado em algumas falas, quando os sujeitos da pesquisa afirmam que

Em relação aos recursos pedagógicos específicos, que podem ser utilizados pelo paralisado cerebral, nós não temos conhecimentos desses recursos que possam ajudar em seu processo ensino-aprendizagem (Diretora B).

Eu nem sei que materiais são estes, para falar a verdade, mas eu acho que ela necessitaria e que poderia ser utilizado para melhorar a aprendizagem dela (Professora A1).

Não sei que recursos poderiam servir para ela, não tenho conhecimento sobre eles (Professor A2).

Ele não tem recursos mais sofisticados, mas tem algumas adaptações de lápis que foram feitas aqui na escola (Professora B1).

Sim, têm alguns. Chegamos a confeccionar adaptações com materiais simples, na própria escola, para lápis, porque ele tem muita dificuldade de segurar objetos (Professora B2).

O conhecimento desses recursos possibilitam à equipe pedagógica, portanto, perceber a magnitude da questão, situando-a de forma específica para cada aluno com paralisia cerebral, ou seja, os recursos utilizados pelos alunos com paralisia cerebral dependerão da necessidade educacional de cada caso, isoladamente. Assim, estes podem não ser necessários ou variar desde simples adaptações num lápis para facilitar a escrita, até o uso de recursos de alta tecnologia, como computadores com programas específicos, equipamentos como levitar, cadeira de rodas adaptadas, entre outros (MANZINI; SANTOS, 2002; ALMIRALL; SORO-CAMATS; BULTÓ, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004).

É preciso enfatizar que essa não é a realidade de todos os alunos com paralisia cerebral, conforme observado nas escolas pesquisadas. Em relação à aluna da escola A (que andava com ajuda de terceiros), os recursos que ela necessitava estavam ligados ao uso de ajudas técnicas que possibilitassem sua deambulação

independente e a presença de um mobiliário escolar adequado, que favorecesse uma melhor postura para a realização de suas atividades em classe.

Já em relação ao aluno da escola B (que faz uso da cadeira de rodas), vários recursos seriam necessários não apenas para auxiliar nas atividades pedagógicas, mas também na sua própria comunicação, visando uma maior interação e desenvolvimento de suas potencialidades, principalmente na área cognitiva. Dentre esses recursos, poderíamos citar adaptações para facilitar a preensão, assim como adaptações em computadores, mobiliário escolar, material pedagógico e cadeira de rodas para torná-los adequados a sua utilização.

Sem dúvida, os alunos com deficiência física, sobretudo os com paralisia cerebral com comprometimento motor acentuado, são os que necessitam, na maioria das vezes, de recursos pedagógicos e equipamentos de maior custo financeiro, uma vez que podem demandar o emprego de alta tecnologia nem sempre acessível na grande maioria das escolas públicas brasileiras.

Admitindo que a educação é fator imprescindível para o desenvolvimento da vida de qualquer cidadão e que, para ser realmente efetivada, precisa que sejam asseguradas as condições necessárias, é preciso que toda a sociedade esteja mobilizada para oportunizá-la. Observamos que, apesar do nosso país estar seguindo e adotando oficialmente uma política educacional inclusiva, a escola pública brasileira, de uma maneira geral, não está ainda em condições de prover todas as necessidades que se fazem necessárias para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos alunos com paralisia cerebral. Portanto, é preciso que diferentes setores da sociedade possam articular ações conjuntas para que, de fato, a esses alunos sejam garantidos não apenas o acesso à escola, mas a sua permanência nela, com uma educação de qualidade, que lhes possibilite condições possíveis para sua formação e exercício da cidadania. Pois, “Levá-lo para este contexto sem prover recursos adaptados pode expô-lo ao fracasso e à constatação de que ele não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas na classe comum” (ARAÚJO, 1998, p. 79).

Também é preciso a articulação com as instituições especializadas, uma vez que possuem experiência com essa questão, podendo contribuir com conhecimentos e recursos específicos diretamente no processo de planejamento e implantação de medidas, no contexto educacional inclusivo, que viabilizem tanto os materiais e equipamentos necessários, quanto consultorias aos integrantes das escolas regulares, através de parcerias.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 47-48) registra que “se farão necessárias estruturas eficazes de gestão que favoreçam a cooperação dos diversos serviços no plano nacional e local e que permitam a colaboração entre autoridades públicas e organismos associativos”.

3.5 ADEQUAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

Considerando que a maioria dos alunos com paralisia cerebral pode fazer uso de ajudas técnicas⁹ para auxiliar na sua locomoção, a eliminação das barreiras arquitetônicas constitui-se num fator determinante para assegurar sua mobilidade com autonomia no meio escolar.

No entanto, constatamos nas escolas investigadas a ausência de instalações físicas adequadas, sendo isso reforçado na fala das diretoras, quando enfatizam que

Não existe nenhum espaço da escola adaptado ao deficiente (Diretora A).

Sinceramente, não temos um espaço educacional adequado, pois não temos recursos financeiros para fazer essas adaptações (Diretora B).

Observando o cenário escolar, realmente pudemos detectar a presença de barreiras arquitetônicas dificultando a acessibilidade dos alunos com paralisia cerebral em alguns ambientes das escolas.

No caso da Escola A, onde a aluna com paralisia cerebral se locomove com auxílio de terceiros, devido à dificuldade de equilibrar-se, observamos que - apesar de não ter dificuldade de acesso a nenhum ambiente dessa escola - poderia ser mais independente se fossem feitas algumas adaptações, visando dar-lhe mais estabilidade e segurança, como por exemplo, a fixação de corrimão na sala de aula e nas paredes dos corredores da escola que dão acesso aos diferentes ambientes da mesma (banheiros, sala de professores, direção, biblioteca e cantina), bem como barras de apoio no banheiro.

Um fato importante vivenciado por nós, relacionado a essa questão, foi que, durante as observações iniciais realizadas no final do semestre do ano de 2001, Renata pertencia a uma sala de aula no térreo, onde se percebia certa familiaridade com seus colegas. Entre estes, destacava-se um grupo de três amigas, que sempre estavam próximas a ela, ajudando e cooperando com atividades pedagógicas em classe (principalmente nos trabalhos em grupo) e extra-classe (como por exemplo, conduzi-la ao banheiro ou ao pátio, no intervalo). Essas amigas demonstravam bastante carinho e dedicação e pareciam felizes em poder ajudá-la.

No ano seguinte, no início do 1º semestre de 2002, porém, ao chegarmos à escola, encontrei-a triste e 'isolada' durante o intervalo, sentada numa área coberta da escola. De imediato, perguntamos por que estava triste e ela nos contou que suas amigas não estavam mais estudando com ela, porque agora estavam numa sala de aula situada no primeiro andar. Fomos, então, conversar com a direção, objetivando saber o motivo daquela situação, buscando tentar revertê-la. A diretora

⁹ Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

nos informou que isso de fato tinha acontecido, tendo em vista a dificuldade que a aluna iria enfrentar para subir e descer as escadas, dependendo sempre de uma pessoa para lhe ajudar, já que a escola não tinha elevador. Assim, decidiu-se por matriculá-la em uma turma que pudesse estar no térreo. A diretora admitiu a falha no sentido de que a turma poderia ter ficado com ela também no térreo, porém, no momento não atentou para isto.

Na verdade, estamos chamando a atenção para dizer que a questão da eliminação das barreiras arquitetônicas não diz respeito apenas à garantia da acessibilidade, mas também às implicações que a presença das mesmas, pode trazer para o processo de interação e de ensino-aprendizagem. A privação de estar ou fazer o que os outros colegas fazem na escola, pode - por motivos emocionais - desenvolver uma baixa auto-estima e isso se refletir diretamente no desempenho escolar, entre outros aspectos.

Com relação à escola B, onde o aluno com paralisia cerebral faz uso de cadeira de rodas, várias foram as barreiras arquitetônicas encontradas, tais como portas estreitas, espaço físico inadequado para cadeira de rodas em alguns ambientes da escola (laboratórios de informática e de inglês), ausência de banheiro adaptado, telefone e bebedouro fora de alcance do aluno. No entanto, constatamos uma pequena adaptação representada por uma rampa de acesso para a área de recreação e esportes. Apesar da existência das barreiras arquitetônicas, a comunidade escolar (professores, funcionários e alunos) não media esforços para João participar de toda e qualquer atividade proposta.

Essa realidade constatada nas escolas pesquisadas é a mesma ainda da grande maioria das instituições escolares, em nível nacional. Para se ter uma idéia, uma reportagem da Revista Pátio, intitulada *Os limites da inclusão*, em que situa os dez anos da assinatura da Declaração de Salamanca, destaca na sua introdução o seguinte aspecto:

Um relatório da Rede Internacional de Deficientes e do Centro de Reabilitação Internacional, divulgado em agosto na sede da Organização das Nações Unidas, em Nova York, revelou que apenas 20% das escolas brasileiras oferecem condições adequadas para a entrada e a circulação de pessoas que utilizam cadeira de rodas. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com base no Censo Escolar 2003, informa que, das 176.880 escolas públicas, apenas 6.489 (3,6%) têm sanitários adequados e 4.863 (2,75%) oferecem dependências e vias para movimentação apropriadas (ROSA, 2005, p. 34).

Mesmo diante dessa realidade, é importante enfatizar que a acessibilidade das pessoas com deficiência ao espaço urbano da sociedade brasileira é garantida por lei, através do Art. 227 da Constituição Federal de 1988, da Portaria nº 3.284/2003, do Decreto Presidencial nº 5.296/2004 (BRASIL, 1988, 2003, 2004).

No entanto, apesar de garantida no texto das leis, inclusive na lei maior do país, parece que essas determinações não são consideradas.

Além do não cumprimento da lei, outros fatores contribuem para não

eliminação das barreiras arquitetônicas e para a não adequação das instalações físicas das escolas, entre os quais podemos citar: a falta de vontade por parte dos órgãos públicos responsáveis em orientar e fazer cumprir a legislação; o desconhecimento das normas e das adequações que poderiam ser feitas; a falta ou priorização de recursos financeiros para tal fim.

No entanto, com a promulgação do Decreto Presidencial de nº 5.296/2004 que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências” (BRASIL, 2004), tornando obrigatória a aplicação da NBR 9.050/2004 (ABNT, 2004), essa realidade já começa a se modificar. Prova disto, é que vários Ministérios Públicos Estaduais em todo o Brasil começaram a desenvolver programas de fiscalização nos prédios de uso público e implementar ações de ajuste de conduta.

No estado do Rio Grande do Norte, várias ações têm sido desenvolvida pelo Ministério Público, no sentido de efetivar o direito de todos à educação, tais como: avaliação das condições de acessibilidade das escolas afim de ajustamento de conduta com os representantes de cada estabelecimento de ensino; criação de um banco de dados acerca de acessibilidade nas escolas; celebrar ajustamento de conduta com órgão responsável pela expedição de alvarás de construção e reforma, bem como da carta de “habite-se”, no sentido de serem aprovadas apenas os projetos que respeitem totalmente as normas de acessibilidade, entre outras (BEZERRA, 2006).

Não podemos esquecer, também, que, ao falarmos da organização da escola para receber e atuar com alunos com deficiência física, deve estar implícito a necessidade de transportes coletivos adaptados, pois constitui-se num grande problema, que ainda contribui para o número inexpressivo desse alunado nos sistemas regulares de ensino, principalmente dos que fazem uso de cadeira de rodas e dos que são oriundos das classes socialmente menos favorecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, com relação à organização física e pedagógica das escolas pesquisadas constatamos que essas, de uma maneira geral, necessitam implementar ações mais efetivas direcionadas a: priorizar a elaboração do projeto político pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva; desenvolver programas de orientação educativa junto à comunidade escolar, que privilegiem a todas as pessoas (do diretor ao porteiro da escola) que atuam de forma direta ou indireta com os alunos com deficiência e, entre estes, os que apresentam paralisia cerebral; buscar apoios e convênios para a aquisição de recursos e equipamentos específicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno com seqüelas decorrentes da paralisia cerebral; investir na formação continuada e apoiar mais os professores em sua prática pedagógica, de forma a lhes possibilitar maior preparo para o exercício da função docente, para lidar com a diversidade do seu alunado, inclusive com o aluno com deficiência física, e, particularmente, com aqueles que apresentam paralisia cerebral; adequar a estrutura física da escola através

da eliminação das barreiras arquitetônicas, de modo a favorecer a autonomia e o desenvolvimento desses educandos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. ; PORTER, G. ; WANG, M. Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALMIRALL, C. B. ; SORO-CAMATS, E. ; BULTÓ, C. R. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H.G. F. D. da. *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, jul. 1992.
- AMARAL, L. A. Do Olimpio ao mundo dos mortais. São Paulo: Edmetec, 1989.
- _____. Pensar a diferença / deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ARAÚJO, R. C. T. Significado de recursos adaptados utilizados em educação de deficientes físicos. 1998. 90f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro : [S. l.] 2004.
- BASIL, C. *Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras*. In: COOL, C. et al. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.
- BEZERRA, R. M. N. O Ministério Público e a Tutela dos Direitos à Igualdade e à Diversidade como condição de Cidadania para Pessoa com Deficiência, a partir da Inclusão Escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. Ensaios Pedagógicos... Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 67-73.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 3.824 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n 219, 11 nov. de 2003. Seção 1, p. 1.
- _____. Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm >. Acesso em: 30 jan. 2007.
- _____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Números da Educação Especial no Brasil*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 20 abr. 2006.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: *SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES*, 3., 2006, Brasília. Ensaio Pedagógicos... Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 17-23.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. Brasília, 1991.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta a diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz de Iguaçu: Editora Qualidade Ltda, 1998. p. 53-61.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. R A E, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito*. São Paulo: Summus, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MANTOAN, M. T. E. Escola aberta à diversidade: uma questão de gestão e organização do sistema de ensino. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Qualidade, 1998. p. 53-61.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados*. Brasília: MEC/SEESP, 2002. v.1.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física / recursos para comunicação alternativa*. Brasília: MEC / SEESP, 2004. v. 2.

MUÑOZ, J. L. G.; BLASCO, G. M. G.; SUAREZ, M. J. R. Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In: BAUTISTA, R. (Org.). *Necessidades educacionais especiais*. 2 ed. Lisboa: Dinalivros, 1997. p.293-315.

ROSA, C. C. Os limites da inclusão. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano 8, n.32, p. 33-36, nov. 2004 / jan.2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. B.; BRANCO, M. C. M. C. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996. p.11-35.

Recebido em 16/03/2007

Aprovado em 30/04/2007