

INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

Josenildo Pereira da Silva

josenildopsilva@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN

Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN

CNPq

Este estudo de caso ora realizado em uma escola da rede pública de ensino municipal de Natal, RN, surgiu a partir de discussões e debates travados durante o *Seminário: Educação de Pessoas com Necessidades Especiais I*, viabilizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e instigado pelo Curso de Formação de professores do Ensino Fundamental na perspectiva da inclusão escolar: deficiências e transtornos globais do desenvolvimento também na UFRN.

Foram inquietações e reflexões sobre como acontece à inclusão escolar no âmbito da educação inclusiva, em pleno século XXI, e em contato com o chão da escola que nos levaram a desenvolver certa sensibilidade, compromisso e preocupação para aprendermos algo mais do que ensinamos todos os dias, respeitando a diversidade, uma vez que,

os alunos são diferentes uns dos outros e que a sala de aula é um espaço onde convivem, lado a lado, professores e alunos com origens sociais, culturais e econômicas das mais diversas, com saberes, valores, desejos e vivências os quais, mesmo com algumas afinidades, são únicos na sua individualidade, parece ser um consenso entre professores e especialistas (Moreira, 2010, p. 205).

Diante da posição da autora, precisamos valorizar o potencial que cada educando possui para aprender, independente do que se queira ensinar e, a partir daí combater alguns preconceitos, buscando um “ensino diferenciado” que para alcançá-lo “é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências” (André, 2005, p. 21).

Foi pensando assim que procuramos investigar a inclusão de um educando com paralisia cerebral na sala de aula regular, descrevendo alguns aspectos relacionados aos desempenhos comportamental e cognitivo do educando durante a sua permanência na escola e enfrentado numa relação dialética educando x professor x escola, assim como, discutindo, especificamente, o conceito de inclusão e a importância da escola adaptar-se ao educando junto às pessoas com ou sem necessidade educativa especial.

Para preservar a identidade do educando o chamaremos de “Samuel”.

O estudo é motivado, ainda, pela necessidade de conhecer melhor este caso particular com o intuito de melhorar a prática de ensino. Foi a primeira experiência com uma turma de 25 alunos, seis com alguma deficiência, dentre eles Samuel que chamava mais atenção da turma, da escola e que fazia parte da realidade escolar lócus do estudo.

Utilizamos o estudo de caso, como abordagem, considerando a metodologia mais adequada ao tratar não de um caso problemático, mas interessante. Para André,

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isto não impede,

no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo (André, 2010, p.31).

Para alcançar os objetivos, além de conversas informais e consulta bibliográfica, aplicamos questionários a 03 docentes que desenvolveram as primeiras atividades com Samuel na escola. Sendo duas professoras de sala de aula regular e um professor responsável pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado). Destacamos três momentos diferentes nos quais os docentes participaram diretamente do processo ensino-aprendizagem do educando durante o tempo em que estudou nesta escola: em 2006, quando fez o 1º ano; em 2009 - no quarto ano; e em 2011 no quinto ano durante o AEE, por ter repetido o 4º em 2010.

Entendendo o AEE como direito garantido pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (título III, art. 4º, inciso III): “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB N° 9394/1996).

Além dos questionários aplicados, promovemos situações dialéticas que pudessem ser objeto de análise e reflexão e que conduzisse à descoberta de relações significativas entre os diversos aspectos e especificidades da turma, permitindo uma interpretação contextualizada do objeto de estudo investigado.

Martins (2011, p. 21) orienta, que para atuar com educandos que apresentam deficiência ou outras necessidades especiais, “o professor deve ter como base da sua formação, tanto inicial, como continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos”. Apesar da orientação, apenas um dos docentes que responderam os questionários, participou de formação para o AEE ou sala de aula regular. Foram analisados, ainda, alguns relatórios emitidos por instituições nas quais o educando fez ou fazia algum tipo de acompanhamento.

Para a Declaração de Salamanca “a colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam à educação para todos” (Espanha, 1994, p. 18). A Declaração afirma que “nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (Espanha, 1994, p. 12).

Sobre a política educacional para a educação especial, Mazzotta (2001, p. 30) assegura que “desde seus primeiros registros na política educacional brasileira, particularmente a educação especial vem se modificando em decorrência das pressões de grupos socialmente organizados [...]”.

Sobre deficiência

Com o intuito de esclarecer sobre a deficiência em estudo, o Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999¹ (Brasil, 1999 - art. 3º, inciso I) frisa que deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Com relação à concepção de deficiência física, o mesmo Decreto (art. 4º, inciso I) considera pessoa portadora de deficiência aquela com a seguinte alteração:

Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as

deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções [...]. (Brasil, 1999).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), com base na experiência em matéria de saúde, distingue entre deficiência, incapacidade e impedimento: Deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”; Incapacidade, “toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida em que se considera anormal a um ser humano”; e Impedimento, “situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso - em função de idade, sexo e fatores sociais e culturais” (ONU, 2001, p. 13).

Observemos alguns dados coletados do Censo Escolar de 1998 realizado pelo MEC/INEP da Educação Básica, referente ao número de matrícula por tipo de deficiência. Analisando os dados da tabela 1, destacamos dados referentes à deficiência física/motora:

Tabela 1: Sinopse Estatística da Educação Básica por tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Mental	Múltiplas	Auditiva	Visual	Física	Conduta	Altas habilidades	Outro tipo
%	58	13,8	12	3,1	4,5	2,4	0,3	5,9

Fonte: Censo Escolar 1998 do MEC/INEP.

No tocante aos alunos matriculados, a tabela 1 mostra que mais da metade de alunos, ou seja, 58% possuem deficiência mental ou intelectual, como é denominada atualmente. Já a porcentagem de alunos com deficiência física, matriculado, era de 4,5% em 1998, pouco mais de 13.203 alunos sendo o quinto maior número de alunos.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP, 1998, p. 122), dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças são grandes. No Noroeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos municípios. No Rio Grande do Norte “apenas 9,6% dos Municípios apresentava atendimento. Um número muito baixo quando consideramos uma educação inclusiva²”.

Tabela 2: Classificação dos tipos de Deficiências por sexo

Tipo de deficiência	Visual	Motora	Auditiva	Mental	Física	Total de deficiências
Homem	7.259.074	3.295.071	3.018.218	1.545.462	861.196	15.979.021
Mulher	9.385.768	4.644.713	2.716.881	1.299.474	554.864	18.601.700
Total	16.644.842	7.939.784	5.735.099	2.844.936	1.416.060	34.580.721

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000³.

Comparando o número de pessoas com “deficiência física” do Censo escolar de 1998 (13.203) com o número apresentado dois anos depois - Censo Demográfico de 2000 (IBGE) - que chega a quase um milhão e meio, já nos faz refletir sobre como temos muita

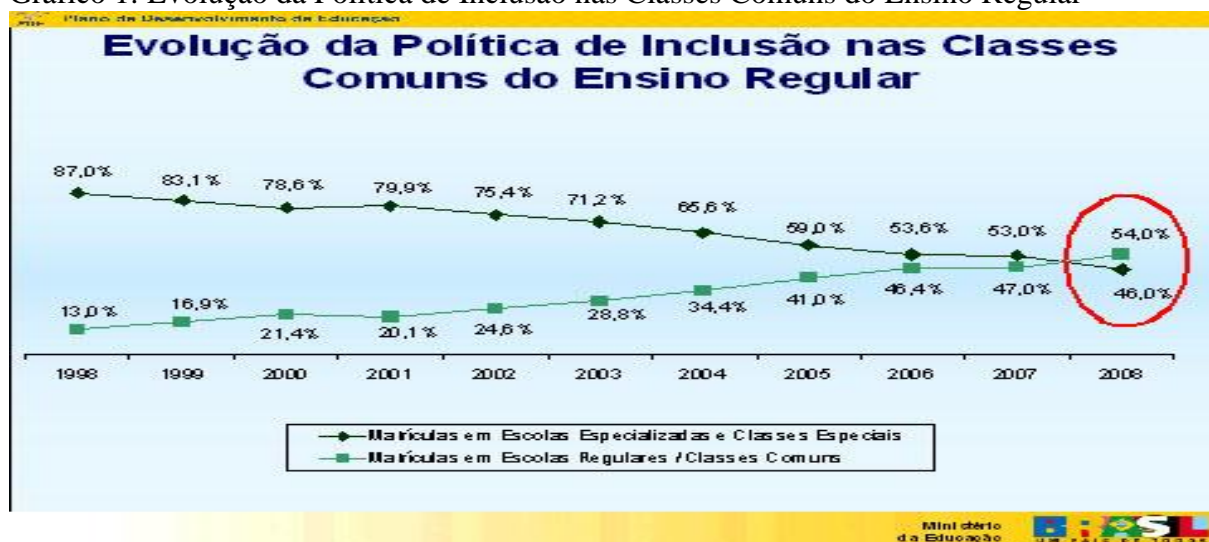
gente fora da escola. Juntando esse número com o de pessoas com deficiência motora passa dos 9 milhões. Então, aproximadamente, 30% das pessoas tinha deficiência física/motora até o ano 2000, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE.

O MEC afirma que a implementação da política de inclusão no sistema de ensino brasileiro já é realidade conforme mostra os dados do Censo MEC/INEP:

54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo a 46% de matrículas do alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais. Esse dado revela a transformação que está ocorrendo na gestão das escolas brasileiras, e que os sistemas educacionais têm buscado a efetivação da garantia do direito à educação enquanto um direito humano e constitucional (MEC/INEP, 2008⁴).

De acordo com os dados, podemos inferir que 100% das pessoas com deficiência estão ou estavam matriculados naquele ano? É preciso analisar e refletir sobre a veracidade dos dados uma vez que esse processo implica a luta pelo direito a diferença e marca um contexto de avanços que, segundo o MEC/INEP pode ser observado na movimentação das matrículas, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular



Fonte: Censo MEC/INEP, 2008⁵.

O gráfico mostra uma considerável redução de matrículas em escolas especializadas e classes especiais – de 87% em 1998 para 46% em 2008; E, um aumento de matrícula em Escolas regulares/classes comuns, de 12% naquele ano para 54% dez anos depois. No tocante ao número de pessoas com deficiência física, a ONU - Organização das Nações Unidas (2001, p. 23), afirma que “existe no mundo atual um grande número, que aumenta dia a dia. Está confirmada, pelos resultados de pesquisas com segmentos da população e por investigações de abalizados pesquisadores, a estimativa de 500 milhões”. A ONU destaca ainda que na maioria dos países, pelo menos uma em cada dez pessoas, “é portadora de alguma deficiência física, mental ou sensorial, e a presença da deficiência repercute, de um modo adverso, em pelo menos 25 por cento de toda a população” (ONU, 2001, p. 23).

Uma das causas da deficiência física é a paralisia cerebral. Para Bax (1964), a paralisia cerebral (PC) é definida como “uma desordem do movimento e da postura devido a

um defeito ou lesão do cérebro imaturo” (In: Ferreira; Paula, 2006, p.14). Contribuindo para a dificuldade de aprendizagem.

Ao tratar de lesão cerebral, Bobath (2001) considera que,

A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas da fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, com certo grau de retardo mental e/ou epilepsia (Bobath In: Ferreira; Paula, 2006, p.14).

A partir dos dados, vimos, na prática, a grande importância que é conhecer a diversidade dos casos das pessoas com alguma deficiência dentro do cenário de educação inclusiva, pois “[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno” (Brasil, 2006, p. 29).

Com relação a Samuel, objeto deste estudo de caso, possui deficiência com características do tipo: Encefalopatia Crônica Não-Progressiva – ECNP (Paralisia Cerebral), conforme Relatório de Conduta Fonoaudiológica emitido pela ADEFERN – Associação dos Deficientes Físicos do Rio Grande do Norte, em três de agosto de 2011.

Samuel é um educando de 14 anos de idade, natural de Natal/RN, é “inteligente e sensível, reconhece que é diferente dos outros” (Silva, 2010, p. 39). Filho de pai comerciante e mãe dona de casa, mora com a família, ora composta pelo pai, pela mãe, uma irmã, e ele próprio. Mantém uma boa relação com a sua família, é afetuoso com a mãe, com os colegas embora estes por vezes cheguem a ter medo dos seus abraços. Com o pai tem uma relação mais reservada e respeita-o. Lida com alguns vizinhos, mas relaciona-se mais com os colegas da escola. Alimenta-se bem e de forma autônoma, independente. Por vezes, apresenta alguma agressividade, quando existe algum problema ou quando alguém o contraria de forma agressiva. Neste caso, percebemos que chega a ser comum também aos demais colegas.

Assumindo a sala de aula regular do 5º ano – vespertino, no início do ano (2011) percebemos que Samuel apresentava limitações verbais, físicas e motoras; movimentava-se com dificuldades devido ao comprometimento nos membros inferiores; a coordenação motora fina dificultava o ato de pegar no lápis e objetos finos. Diante disso, buscamos trabalhar uma didática que cada um tivesse a consciência, a sensibilidade e o respeito às diferenças, às limitações do outro, preservando o direito a ouvir e a colocar-se, expressar-se espontaneamente, assim como, ser aceito pelo grupo, por todos independente de cor, sexo, tamanho, etnia, de sua diferença, igualdade, limitações ou deficiência.

A princípio não foi fácil, mas com muita insistência e persistência, obtivemos bons resultados no processo de ensino aprendizagem. Não os resultados esperados, mas alguns avanços reais conseguidos por Samuel.

Um ponto importante a considerar foi o fato de Samuel demonstrar motivação para aprender, mesmo apresentando dificuldades de expressão através da fala. Entendia bem mesmo não demonstrando capacidade de concentração, levantando-se inúmeras vezes para ir ao banheiro, para tomar água, etc. Sempre pedia para ler quando solicitado à turma.

Durante os intervalos das aulas, em conversa informal com MR, uma das primeiras professoras de Samuel, ela disse: “- Na educação infantil o trabalho era bastante difícil tendo em vista a deficiência de Samuel. Ele passava o tempo preso, amarrado a minha perna para não cair, bater a cabeça, se machucar. Algumas vezes ele chegou de casa com marcas, era a mãe dele que não tinha cuidado”. Acrescenta: “pois a sua cabeça era mole e o pescoço não segurava, para onde pendia caía. Eu tinha muito cuidado amarrando-o a minha cintura”. Diante da fala de MR, nos reportamos a Melo e Ferreira (2009) quando explica:

Em se tratando das crianças com deficiência física decorrente de lesão neurológica, os cuidados a serem tomados podem se tornar mais complexos, na medida em que os transtornos de controle do movimento e da postura e complicações associadas (vesicais, intestinais, musculoesquelético, entre outras) poderão interferir diretamente na independência e autonomia das mesmas (Melo; Ferreira, 2009, p. 123).

Diante dessa experiência prática e das considerações de Melo e Ferreira, concebíamos deficiência como uma necessidade de superação enfrentada por determinada pessoa independente de sua aparência, sexo, condição social, etc., já compreendíamos, como assinala Mantoan (2000, p. 56), que a “inclusão não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho”. Estávamos surpresos e com muita vontade em conhecer esse aluno com deficiência que, mesmo não sabendo quase nada sobre a deficiência, deveríamos buscar conhecer um pouco mais para poder ajudar pessoas que buscam superar dificuldades diante dos obstáculos impostos pela vida no decorrer do seu ou do nosso tempo aqui na Terra.

Com isso é importante destacar quando Fontana afirma que “[...] muitas vezes, provamos do sentimento de que o que conhecemos e sabemos é defasado em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam”. (Fontana, 2001, p. 08).

No entanto, a equipe da escola em estudo sempre prezou pelo cuidado com os seus educandos e com os profissionais atores no processo ensino aprendizagem, concordando com Meirieu (2005, p 44) quando defende que “uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

A escola está sempre buscando dar atenção especial às pessoas com alguma deficiência, demonstra preocupação em conhecê-las, através da investigação-ação, mesmo de forma individual e por alguns professores, buscando novos conhecimentos, mais propriedade para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo, consistente e de forma diferenciada, respeitando as diferenças de cada educando com ou se alguma deficiência.

Neste contexto, Mantoan (2001, p. 51), defende que não lidar com as diferenças é “não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte”.

Diante disso, é necessário percebermos a diversidade presente na realidade de cada educando para articular o desenvolvimento curricular diante de uma melhor didática escolar. Concordando com o relatório da UNESCO (1994), relacionada ao desenvolvimento curricular e as estratégias inovadoras, quando afirma que:

A educação dos alunos com necessidades especiais deve ser integrada nos programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular, prestando especial atenção, nesta área, à investigação-ação e focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 24).

No entanto, a escola estudada tem consciência que precisa melhorar o processo de ensino-aprendizagem, avançar nas discussões sobre a inclusão para articular o processo curricular inclusivo independente da deficiência apresentada pelos educandos da escola. Mas para que isso aconteça, a equipe docente, o núcleo gestor e toda a comunidade escolar precisa, juntos conhecerem as formas de atuação legal e de direito, para exigir do poder público o

cumprimento das políticas direcionadas para a Educação Inclusiva que tanto se discute desde o século passado.

Alguns avanços de Samuel

No ano letivo 2007 Samuel foi acompanhado pela APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. Em relatório analisado, a APAE destacou que Samuel chamou atenção de toda a equipe, seu desenvolvimento foi surpreendente, principalmente nas aulas de arte educação, gostava de participar das interpretações de histórias contadas, ajudar o próximo, é dinâmico, etc., acreditamos que a sua força de vontade contribuiu para seus avanços, diferente dos primeiros anos na escola, impaciente e agressivo com os colegas.

Na escola, obteve bom desenvolvimento social e pessoal, através de atividades realizadas e contatos, diariamente, com os demais educandos em sala, nas recreações, festas juninas, torneios de futebol de salão, no atendimento educacional especializado, em passeios para fora da escola sempre atentando para as suas capacidades, levando em consideração as suas potencialidades e respeitando as limitações.

Destacamos, a seguir, algumas informações relacionadas a questões comportamental e cognitiva de Samuel, observadas pelos docentes que participaram da coleta de dados, assim como, do processo ensino-aprendizagem durante o tempo em que estudou na escola. Observamos que o mesmo repetiu o quarto ano em 2010, cursou o 5° em 2011. Diante disso, destacamos três momentos diferentes, conforme os quadros abaixo:

Quadro 1: Desempenho do educando quanto à questão comportamental

DESEMPENHO COMPORTAMENTAL	1° ano /2006		4° ano/2009		5° ano/2011	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
01. Relacionava-se bem com os colegas, demonstrando respeito	-	X	X	-	-	-
02. Reconhecia suas responsabilidades como aluno	-	X	X	-	X	-
03. Zelava pela conservação e organização da sala de aula e demais dependências da escola	-	X	-	X	-	-
04. Cuidava do material individual e coletivo	-	X	X	-	-	X
05. Realizava suas atividades, respeitando o tempo estabelecido	-	X	-	X	-	X
06. Era freqüente	X	-	X	-	-	-
06. Era assíduo	X	-	X	-	X	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base no quadro utilizado por Rocha, 2009.

Observando os dados do quadro 1, Desempenho do educando quanto à questão comportamental, percebe-se que ao ingressar no 1° ano do ensino fundamental (2006), Samuel não mantinha um bom relacionamento com os colegas; não reconhecia suas responsabilidades enquanto aluno; não zelava pela conservação e organização da sala de aula, das dependências da escola; não cuidava do seu material e nem realizava suas atividades respeitando o tempo estabelecido pelos docentes. Mas sempre se manteve freqüente e assíduo. Em 2009, a partir das atividades propostas e realizadas pela escola, Samuel foi alcançando melhorias no desempenho comportamental diminuindo de cinco para dois pontos que não conseguia realizar quando iniciou na escola aos 09 anos de idade.

Sobre o primeiro item mostrado no quadro 2 (abaixo), apesar das respostas terem sido “ainda não atingiu” pelo fato de os docentes entenderem como “nome completo”, Samuel consegue escrever o primeiro nome com letras separadas e grafia muito próxima a convencional, principalmente as consoantes. Em seus avanços e retrocessos, mostrados em alguns itens, ao final de 2011 “reconhecia os números até 05” e “relacionava-os com a escrita numérica” (itens 07 e 08). Com relação às demais questões, dos 12 pontos que “ainda não

tinha atingido”, quando chegou à escola, baixou para 05. Obteve um considerável avanço alcançando sete pontos, sendo:

Três “atingiu”, ou seja, identifica a letra inicial do seu nome, participa de atividades recreativas com atenção e autonomia e reconhece as partes do corpo;

Quatro “atingiu parcialmente”, são: Reconhece as vogais e é capaz de nomeá-las, identifica algumas consoantes, assim como, a letra inicial das palavras e identifica as datas comemorativas existentes no trimestre.

Quadro 2: Desempenho do educando quanto à questão cognitiva

DESEMPENHO COGNITIVO	1º ano/2006			4º ano/2009			5º ano/2011		
	Atingiu	Atingiu parcialmente	Ainda não atingiu	Atingiu	Atingiu parcialmente	Ainda não atingiu	Atingiu	Atingiu parcialmente	Ainda não atingiu
01. Escrevia seu nome	-	-	X	-	-	X	-	-	X
02. Identificava a letra inicial do seu nome.	-	-	X	X	-	-	X	-	-
03. Reconhecia e era capaz de nomear as vogais.	-	-	X	X	-	-	-	X	-
04. Identificava algumas consoantes.	-	-	X	-	X	-	-	X	-
05. Identificava a letra inicial das palavras (vogais).	-	-	X	-	X	-	-	X	-
06. Pintava, recortava e colava respeitando os limites estabelecidos.	-	-	X	-	-	X	-	-	X
07. Reconhecia os números até 5.	-	-	X	X	-	-	-	-	X
08. Relacionava a escrita numérica a sua quantidade.	-	-	X	X	-	-	-	-	X
09. Interpretava oralmente pequenos textos e histórias infantis.	-	-	X	-	-	X	-	-	X
10. Participava de atividades recreativas com atenção e autonomia.	-	-	X	X	-	-	X	-	-
11. Reconhecia as partes do corpo.	-	-	X	X	X	-	-	-	-
12. Identificava as datas comemorativas do trimestre.	-	-	X	-	X	-	-	X	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base no quadro utilizado por Rocha, 2009.

Considerações

Refletir sobre a inclusão de Samuel, com paralisia cerebral, em meio a políticas públicas para inclusão escolar nos motiva a conhecer melhor cada especificidade do outro e a acreditar no potencial de cada ser que vive a escola da melhor forma que pode com dificuldade e com alegria. Neste sentido, “O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria” (Freire, 1993, p. 10).

A partir de reflexões sobre a prática realizada com Samuel, analisamos algumas atividades desenvolvidas com e por ele na escola, assim como, algumas adaptações físicas, uso da tecnologia assistiva, etc. Com isso, chegando as seguintes conclusões: O educando demonstra mais sociabilidade, interesse pelas atividades, bom entendimento e desempenho no que se pede, mesmo com dificuldades na fala.

Na atividade de escrita realizada no início do ano letivo (figura 1), Samuel demonstra uma representação gráfica contínua, mas sem ainda a presença das letras.

Em outra atividade (figura 2) realizada no final do ano letivo (3ª parte ampliada), Samuel começa a representar as letras graficamente, de acordo com as ilustrações, algumas bem próximas da grafia convencional.

Figura 1: Atividade de escrita realizada no início do ano letivo de 2011.

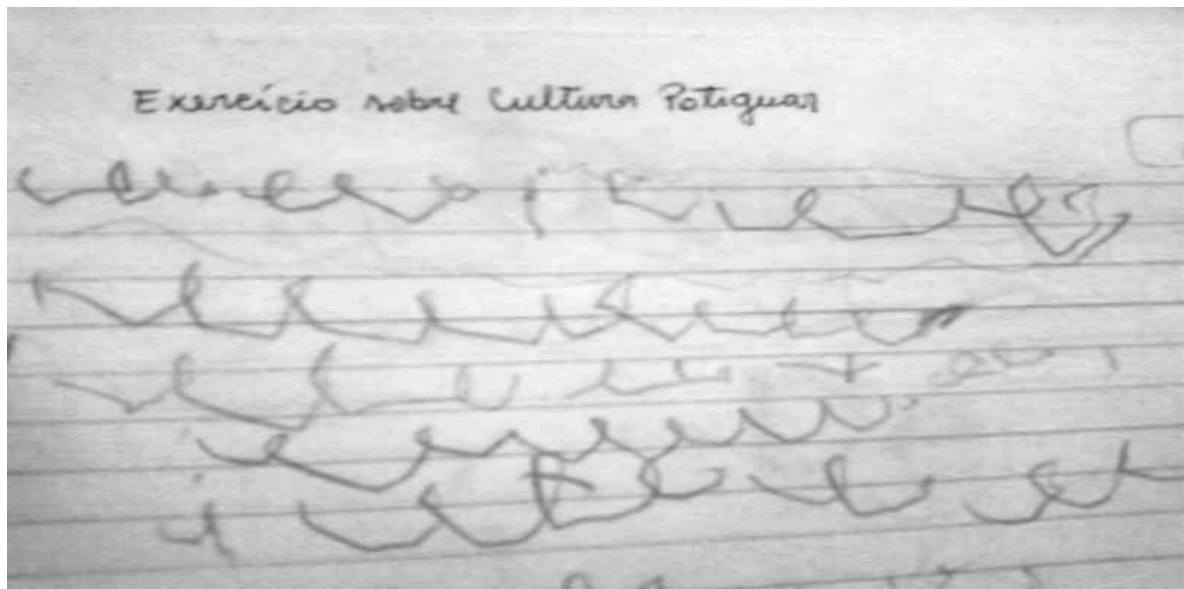
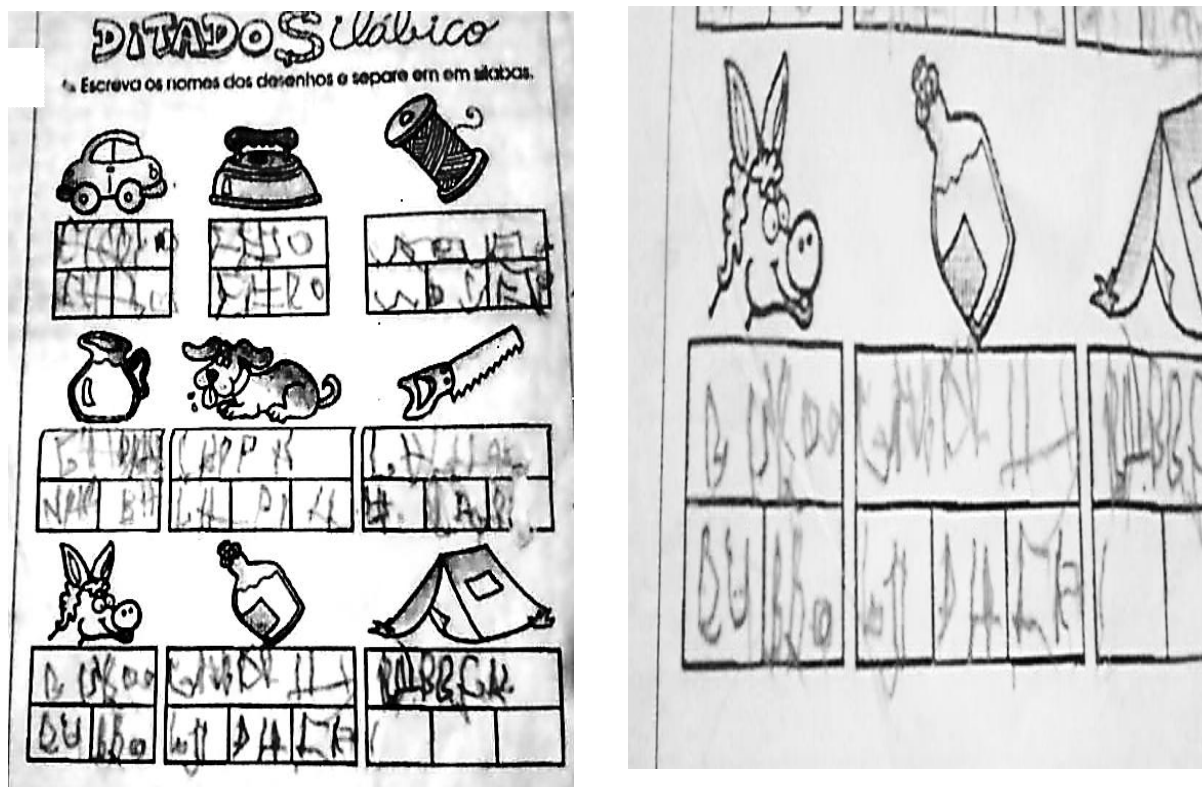


Figura 2: Atividade composta de três partes realizada no final do ano letivo (à direita, 3ª parte ampliada).



Samuel demonstra um leve avanço na coordenação motora fina ao realizar atividades de pintura (figuras 03 e 04) no início e no meio do ano letivo - 2011, respectivamente. São desenhos livres e pinturas, que desenvolvemos não só com ele, mas com

toda a turma. Durante as festas juninas, fez questão de dançar quadrilha vestindo-se a caráter (matuto) e participando, ativamente, das coreografias inerentes dança.

Figura 3: Atividade de pintura no início do ano letivo.

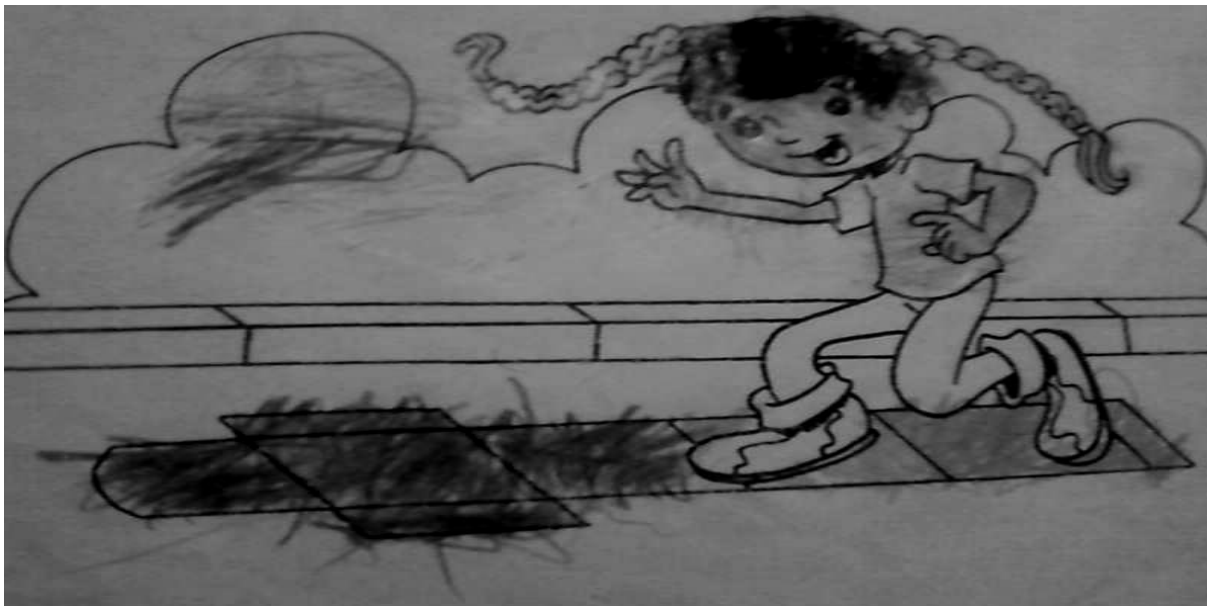
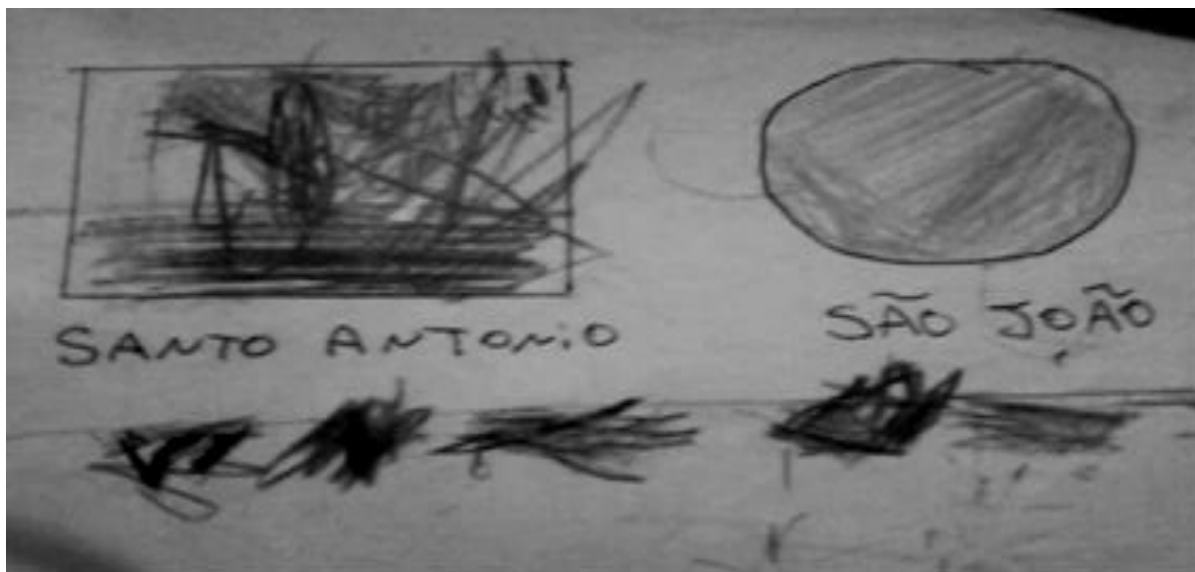


Figura 4: Atividade de desenho, pintura desenvolvido durante as festividades juninas.



Mesmo a escola não apresentando um Projeto Político Pedagógico que contemple também, especificidades das pessoas com deficiência, citando apenas a importância da Educação Inclusiva; a comunidade escolar demonstra boa vontade para articular o processo inclusivo na escola. No entanto, nessa escola, falta sensibilidade, empenho de todos, no sentido de buscar meios, conhecimentos, formação, iniciativa para fazer valer a lei de direito no que concerne ao apoio necessário a um melhor atendimento aos educandos que precisam de mais atenção independente da deficiência para uma efetiva inclusão escolar e social.

Ao tratarmos de inclusão social, Magalhães afirma a importância de “compreender que seu significado está atrelado à noção de ‘exclusão social’. O significado à palavra inclusão social tende a denominar como excluídos os que encontram fora dos mercados materiais e/ou simbólicos socialmente estabelecidos” (2011, p. 14). Inclusão social

que não deve ser resolvida apenas pela existência de políticas públicas, mas pelo seu cumprimento no âmbito da sociedade com consciência, respeito ao outro, a diversidade, etc.

Neste sentido, Moreira (2010, p. 211), afirma que “sem políticas públicas sérias e efetivas e a inexistência de currículos com perspectiva inclusiva, sobretudo nos cursos de formação de professores, são poucas as garantias de se concretizar uma educação inclusiva de fato”. Miranda (2010, p. 296) complementa assegurando que “se o currículo quiser atender às novas demandas implica estabelecer uma proposta curricular única e flexível, adaptadas às necessidades e interesses de cada contexto, à atenção, à diferença dos alunos, à gestão participativa, à cultura da colaboração, etc.”, entendendo “adaptadas” de forma a contemplar a diversidade. Isso nos instiga a refletir sobre a necessidade de novos estudos.

Certamente, o presente estudo teve a pretensão ser ou encontrar o “salvador da pátria” nem de fazer o impossível, mas mostrar que o educando com deficiência terá um melhor desenvolvimento na aprendizagem quando a escola: adotar currículo para atender a diversidade; traçar plano de ação contemplando, efetivamente, a inclusão escolar, deixando de ser, apenas, anexo de educação especial como é no Projeto Político Pedagógico; ou nós docentes e demais participantes da comunidade escolar, buscarmos conhecer melhor o outro e a sua real necessidade de aprendizagem para, com isso, desenvolvermos práticas direcionadas para cada momento específico, considerando as especificidades de cada ator do processo ensino aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC: 1996.

_____. BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ESPANHA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca: UNESCO, 2004.

FERREIRA, Ariane A.; PAULA, Rosane C. de. **Abordagem fisioterapeuta em crianças com paralisia cerebral**. SP: Batatais, 2006 (Monografia).

FONTANA, Roseli A. C. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. Anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001 - <http://www.anped.org.br/24/te.htm>. Acesso em: 25.06.2003.

FREIRE, Paulo. **Prefácio à edição brasileira**. In: SNYDERS, George. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAGALHÃES, Rita de C. B. P. **Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

MANTOAN, Maria T. E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo, Moderna, 2001.

_____. MANTOAN, Maria T. E. **O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência**. In: **Espaço: Informativo Técnico-científico do INES**, nº13, Jan/Jun, Rio de Janeiro: INES, 2000.

MARTINS, Lúcia de A. R. **Formação docente frente à proposta da educação inclusiva**. In: SILVA, Luzia G. dos S. (Org.). **A formação docente e a inclusão escolar**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Dilemas e Perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio**. In: NUNES, M. A.; FERREIRA, V. S.; ANSELMO, R. (orgs). **Educação brasileira no século XXI: Desafios e Perspectivas**. – João Pessoa: Autor Associado, 2001. (Fórum Nacional de Educação)

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MELO, Francisco R. L. V; FERREIRA, C. C. A. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: currículo e interação**. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MOREIRA, Laura C. **Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade**. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembleia Geral – Programa de ação mundial para pessoas com deficiência**. 2. ed. – Brasília: CORDE, 2001. (Tradução de Edilson Alkmin da cunha). Portal MEC.

ROCHA, Sandra B. **Relatório de Avaliação do 1º trimestre - 1º ano**. Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2009 - Disponível em <http://sandrarochoa2.pbworks.com/w/page/13992293/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20aluno>. Acesso: 20.05.2012.

SILVA, Luzia G. dos S. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física**. Natal, RN: WP Editora, 2010.

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm, acesso: 13/11/2011.

² <http://www.nominuto.com/noticias/cidades/rio-grande-do-norte>, acesso: 13/11/2011.

³ Disponível em <http://www.ibge.gov.br>, acesso: 26/11/2011.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/index>, acesso: 17/03/2012.

⁵ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>, acesso: 08/03/2012.