

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL**

Deise Ferreira dos Santos

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Deise Ferreira dos Santos
Graduação em Letras Vernáculas
Universidade do Estado da Bahia, 2013

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Teixeira Castro

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

S237p Santos, Deise Ferreira dos

Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica para alunos com paralisia cerebral. / Deise Ferreira dos Santos. -- Feira de Santana, 2023.
152 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Teixeira Castro.

1. Educação especial. 2. Educação - Crianças com paralisia. 3. Professores - Formação. 4. Paralisia Cerebral. 5. Inclusão escolar. I. Castro, Jacira Teixeira. II. Título.

CDD - 371.928

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Deise Ferreira dos Santos

Aprovada em: 17 de março de 2023

Profa. Dra. Jacira Teixeira Castro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Profa. Dra. Genigleide Santos da Hora
Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinador Externo

A Deus, aos meus pais, irmã, sobrinha, tios, primos, amigos que sempre me deram muita força e coragem para continuar na caminhada em busca de novos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante em minha vida e por zelar, cuidar e proporcionar-me esta grande vitória.

À minha família pela força constante e ajuda inexplicável facilitando essa dura jornada da melhor forma possível, sem medir esforços. Aqui abro um parêntese em particular à minha mãe, Maria Sueli, pelo amor e pela compreensão a mim dedicados. À minha melhor, amiga, companheira, inspiração de vida para chegar até aqui, minha avó Dejanira Venturina, pelo carinho constante e seu aconchego. À minha irmã Dara Maria, por seu entusiasmo sempre. À minha sobrinha e afilhada, Laura Maria, pelas descobertas, gargalhadas e brincadeiras deixando meus dias mais leves e alegres. Ao meu padrasto Edvaldo Pedro, pela disponibilidade, apoio e proteção de sempre, à minha tia Luciene pelas conversas de incentivos e orações, aos meus primos(as), tios(as) por estarem sempre disponíveis nos momentos de alegrias e tristezas.

Aos amigos e amigas de grupos, movimentos e pastorais do qual faço parte pelas orações, incentivos e apoio nos momentos difíceis. Aos outros amigos(as) que fazem parte do meu círculo de amizade, pelo aconchego, brincadeiras, cuidado e carinho durante todo tempo.

Aos funcionários, aos colegas professores e aos alunos com Paralisia Cerebral que atuam, estudam e fazem acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Escola Municipal Arlete Magalhães no Município de São Francisco do Conde – BA e que deram sentido a este estudo.

À Professora Jacira Teixeira Castro, minha querida orientadora pelo apoio, dedicação e, sobretudo, pelas palavras incentivadoras e pelo afeto recebido.

Aos Professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID - Mestrado Profissional.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho.

Muito Obrigada!

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007, p.09).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

RESUMO: Este estudo tem como objetivo compreender como os professores têm organizado práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos alunos com Paralisia Cerebral. Para tanto, foi selecionada uma escola da rede pública do Fundamental I do Município de São Francisco do Conde, Bahia, onde estão matriculados quase 200 alunos, entre eles, 04 crianças com diagnóstico de Paralisia Cerebral. Neste sentido, foi utilizado um método qualitativo, que visou esclarecer a questão norteadora inicial: Como os professores de uma escola da rede pública municipal de São Francisco do Conde – BA tem organizado práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos, em particular daqueles com Paralisia Cerebral? Todas as atividades foram desenvolvidas durante a Pandemia de COVID 19, o que impossibilitou encontros presenciais. Como instrumento para a coleta de dados foi empregado um questionário, que foi enviado aos participantes por e-mail, obedecendo-se todos os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Participaram da pesquisa 11 professores da educação básica que atendem os alunos com Paralisia Cerebral. Para tratamento e análise dos dados a metodologia empregada foi a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin. Foram estabelecidas três categorias de análise baseadas nas respostas dos participantes: o conceito de deficiência para os docentes; diálogos sobre as práticas inclusivas para a educação básica; a contribuição das Políticas Públicas Inclusivas para o processo formativo dos professores. A análise dos dados revelou que a maior dificuldade foi em estabelecer uma relação entre a teoria e prática no que tange os conceitos de inclusão, paralisia cerebral e práticas pedagógicas inclusivas. Os dados indicaram também a importância do trabalho colaborativo entre o professor da classe regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado, além da necessidade de formação continuada dos professores, uma vez que a formação inicial não dá conta da diversidade de sujeitos existentes no ambiente escolar, sobretudo os alunos com deficiência. Como Produto Educacional, foi sugerida uma intervenção, por meio da proposta de uma oficina para a elaboração de um Livro Sensorial, recurso pedagógico inclusivo que poderá ser utilizado pelos docentes que atuam com alunos com Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Paralisia Cerebral. Professores da Educação Básica

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION FOR STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY

ABSTRACT: This study aims to understand how teachers have organized inclusive pedagogical practices, considering the potentialities and needs of students with Cerebral Palsy. To this end, a public school of Elementary I of the Municipality of São Francisco do Conde, Bahia, where almost 200 students are enrolled, among them, 04 children diagnosed with Cerebral Palsy. In this sense, a qualitative method was used, which aimed to clarify the initial guiding question: how have teachers, of a municipal public school, in São Francisco do Conde – BA, organized inclusive pedagogical practices, considering the potentialities and needs of their students, in particular those with Cerebral Palsy? All activities were developed during the COVID 19 Pandemic, which made face-to-face meetings impossible. As an instrument of data collection, a questionnaire was used, which was sent to the participants by e-mail, following all the criteria established by the Research Ethics Committee. Eleven basic education teachers who serve students with Cerebral Palsy participated in the research. For data treatment and analysis, the methodology employed was the Content Analysis developed by Bardin. Three categories of analysis were established based on the participants' responses: the concept of disability for teachers; dialogues on inclusive practices for basic education; the contribution of Inclusive Public Policies to the training process of teachers. The data analysis revealed that the greatest difficulty was in establishing a relationship between theory and practice regarding the concepts of inclusion, cerebral palsy and inclusive pedagogical practices. The data also indicated the importance of collaborative work between the regular class teacher and the specialized educational assistance teacher, besides the need for continuous teacher training, since the initial training does not account for the diversity of subjects existing in the school environment, especially students with disabilities. As an Educational Product, an intervention was suggested, through the proposal of a workshop for the elaboration of a Sensory Book, an inclusive pedagogical resource that can be used by teachers who work with students with Cerebral Palsy.

Keywords: Person with disabilities. Cerebral Palsy. Basic education teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CAPI | Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| DUA | Desenho Universal para a Aprendizagem |
| DPI | Do inglês: Disabled Peoples' Internacional |
| ICIDH | Do Inglês: International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens |
| LDB | Lei de Diretrizes Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PC | Paralisia Cerebral |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| Upias | Do inglês: Union of the Physically Impaired Against Segregation. União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Local onde os docentes tiveram o primeiro contato com uma pessoa com PC | 83 |
| Figura 2 - Sobre a maior dificuldade encontrada pelos professores para trabalhar com os alunos com PC..... | 88 |
| Figura 3 - Formação para atuar com o aluno com deficiência. | 92 |
| Figura 4 - Imagem da capa do livro | 129 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Distinção semântica entre os conceitos | 62 |
| Quadro 2 - Informações relacionadas à formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa. | 67 |
| Quadro 3 - Distribuição dos alunos matriculados durante o ano de 2017 a 2022. ... | 72 |
| Quadro 4 - Temas iniciais agrupados para formação de Eixos Temáticos..... | 77 |
| Quadro 5 - Agrupamentos dos Eixos Temáticos para as categorias finais de análise. | 79 |
| Quadro 6 - Livro sensorial: múltiplas linguagens | 132 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 18 |
| 2. OBJETIVOS | 23 |
| 2.1. Objetivo Geral..... | 23 |
| 2.2. Objetivos Específicos:..... | 23 |
| 3. NA MEMÓRIA, FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS DA TRAJETÓRIA DE MINHA VIDA EDUCACIONAL | 24 |
| 3.1. Escola como espaço inclusivo: cenário da pesquisa-intervenção..... | 26 |
| 4. REVISÃO DA LITERATURA | 30 |
| 4.1. Práticas pedagógicas inclusivas e suas diferentes concepções | 30 |
| 4.2. Paralisia Cerebral - PC: suas interfaces | 40 |
| 4.2.1. Classificação da Paralisia Cerebral..... | 43 |
| 4.2.2. Paralisia Cerebral segundo padrões de funcionalidades | 50 |
| 4.3. A deficiência e suas definições..... | 51 |
| 5. CAMINHO METODOLÓGICO E DIÁLOGO SOBRE OS DADOS | 65 |
| 5.1. O método da pesquisa qualitativa | 65 |
| 5.2. Procedimentos metodológicos..... | 67 |
| 5.2.1. Sujeitos do estudo e critérios de inclusão | 67 |
| 5.2.2. Instrumentos da pesquisa | 69 |
| 5.2.3. O cenário..... | 69 |
| 5.2.4. Coleta dos dados..... | 74 |
| 5.2.5. Processo de análise dos dados | 75 |
| 5.3. Os questionários dos professores, em tempos remotos: análise dos dados e produto. 80 | |
| 5.3.1. Categorias de análise..... | 80 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| 7. REFERÊNCIAS | 121 |
| APÊNDICE 129 | |
| APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE OFICINA DE PRODUÇÃO DO “LIVRO SENSORIAL: MÚLTIPLAS LINGUAGENS” | 129 |
| APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 136 |
| APÊNDICE III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 141 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE IV - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL | 148 |
| APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO..... | 149 |

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde a competição e a afirmação individual são valorizadas, fruto de uma perspectiva neoliberal e capitalista. Neste contexto, os espaços sociais tornam-se restritos para quem não consegue acompanhar o ritmo acelerado da evolução da sociedade e adaptar-se às constantes mudanças.

Diante disso, o ambiente escolar e acadêmico precisa reconhecer as demandas, decorrentes das especificidades dos sujeitos, pois são seres de possibilidades. Porém, ainda existem as interpretações errôneas, sobre os alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem. Esses são, progressivamente, colocados à margem dos colegas, da própria sociedade ou dos processos de aprendizagem. A educação especial na perspectiva inclusiva debate e esclarece essas questões, pois não é o aluno que deve “acompanhar” o ritmo da aprendizagem, mas a escola que precisa se modificar para incluir a todos com novas práticas que sejam inclusivas, que garantam o acesso e permanência a esses educandos. No que tange às questões da educação especial inclusiva, Mendes (2014, p.9) esclarece:

a garantia de permanência e sucesso, conseqüentemente, o direito à educação, somente seriam possíveis se a escola comum conseguisse responder às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

Partindo do contexto atual, observamos que o discurso da inclusão, principalmente na educação dos alunos com deficiência, vem conquistando seu espaço, por meio das leis que garantem aos discentes o direito de ingressarem e permanecerem na rede regular de ensino, a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e a Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (26 de junho de 2014) com vigência por dez anos a contar da sua publicação, e que determinam que as escolas se mobilizem para estruturar um conjunto de ações (arquitetônicas, atitudinais, conceituais, pedagógicas) e providenciar recursos necessários que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um.

Essa Lei, determinou que os Estados e Municípios deveriam elaborar os seus correspondentes planos de educação, adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Nesse contexto, a referida Lei fixou que os entes federados deveriam estabelecer nos respectivos planos de educação e estratégias, ações que contribuíssem e reforçassem a proposta do PNE, que tem suas diretrizes próprias, apresentadas no Art.2º que vão desde a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação; valorização dos -(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito dos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.146, de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é:

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Bem como, os recursos de acessibilidade, de mobiliários urbanos, outras barreiras arquitetônicas nos transportes e as existentes nos sistemas e meios de transportes, na comunicação, tecnológicas e em relação às adaptações razoáveis, as de urbanização, adaptações ou modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Portanto, a implantação das propostas que visam à construção da educação inclusiva requer mudanças, arquitetônicas e atitudinais que promovam o ir e vir, o acesso e permanência das pessoas com deficiência, nas práticas pedagógicas inclusivas, bem como exige um trabalho colaborativo.

[...]o coensino, ou ensino colaborativo, que envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando com um dos mais promissores suportes à

inclusão escolar. O modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim se o ensino na classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 26).

Desta forma, as autoras relatam que a prática do coensino exige mudança organizacional, escolar, na contratação de professores especialistas suficientes para atender as necessidades das classes comuns, local onde o aluno passa a maior parte do tempo, bem como na formação continuada das equipes colaborativas, aquisição de recursos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, construção de estratégias que garantam uma educação de qualidade para todos os alunos. Sobre a abordagem dos aspectos legais que reforçam a garantia desses direitos, Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014, p.23) relatam que todos os aspectos políticos legais e científicos observam todo ambiente particular, entretanto focalizam suas particularidades nos fatores sistêmicos externos, contribuindo assim para garantir a alguns grupos de pessoas a participação igualitária na sociedade.

Segundo a abordagem das autoras sobre os direitos humanos, é importante enfatizar nos determinantes sociais e nas diversas variações nas habilidades do sujeito, tais como: as cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como:

aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomadas como eventos esperados e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Nesta perspectiva, pressupõe-se que na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem, e que a diminuição das vantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiência (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p.23).

Diante das discussões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, observamos que é fundamental reconhecê-la como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos de todo mundo. Ciente que essa modalidade de ensino exige de todos nós mudanças significativas, não só a funcionalidade da escola e de nós professores e outros agentes no processo educativo. Além disso, a inclusão requer buscar formas para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Sobre a concepção dos processos educacionais inclusivos, Miranda (2016, p.225) afirma que:

Há muito a ser considerado quando tratamos dos processos educacionais inclusivos e não há como simplificar a complexidade da prática pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da contemporaneidade. E, infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação de professores, o ideário de inclusão escolar e a realidade concreta vivida no âmbito da escola no contorno das práticas educacionais cotidianas.

Assim, percebemos que pensar na complexidade da prática pedagógica é de extrema importância, pois para sua composição encontramos as crenças ideológicas, culturais e políticas do docente. Desta forma, acreditamos que as práticas pedagógicas, podem contribuir para o acesso e permanência do sujeito ao ensino. Sendo que esse ensino precisa se tornar mais acessível, pois pensar a escola para todos, como garante os pressupostos de inclusão escolar, que preconiza uma escola capaz de lidar com as diferenças que a integram.

Especificamente em relação ao aluno matriculado na educação básica, com Diagnóstico de Paralisia Cerebral, as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais no processo de aquisição da aprendizagem, nas diversas formas de comunicação, de leitura e escrita, contribuindo para a interação/socialização do indivíduo nos diferentes aspectos: sociais, culturais e acadêmicos. Bem como, quando a escola possibilita que o aluno seja colocado diante da experiência interativa de produção e apropriação de diferentes linguagens, proporcionando o entendimento da base do desenvolvimento de seu pensamento. Como podemos ver, o quanto faz necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que atendam as especificidades do sujeito, neste caso as crianças com PC.

Diante da singularidade de atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com esse público e dialogar diretamente com os professores (pedagogos e os professores das áreas: Educação Física, Inglês, Informática, Dança, Artes, Música, Libras e Teatro) que trabalham em sala com essas crianças e da escuta das inquietações levantadas por eles a respeito: como atuar? O que fazer? Como ensinar? surgiram outras indagações ao longo do processo, como fazer o currículo acessível e inclusivo, para atender as crianças com deficiência, em particular a em estudo? Apontando as abordagens teóricas que irá

analisar as práticas pedagógicas nos discursos de professores. A partir desses questionamentos tentaremos elucidar durante o percurso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, buscando o diálogo entre teoria e prática para encontrar formas de inserção desses alunos de fato no processo educacional.

O que justificou a escolha desta temática foi o interesse, particular e profissional desta pesquisadora, por questões relacionadas ao desempenho educacional na perspectiva da educação inclusiva e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com essas particularidades. Bem como na prática profissional como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, exercida anteriormente no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – CAPI e no Município de São Francisco do Conde – BA. Tal interesse se iniciou na graduação, com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela Universidade do Estado da Bahia, com o estágio e a passagem pelo Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), dando continuidade no curso de Especialização em Formação Pedagógica para Educação Inclusiva, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, estendendo, até o momento, no campo de atuação profissional, nos grupos de estudo e no Curso de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. As indagações surgidas voltam-se para as práticas pedagógicas inclusivas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com diagnóstico de PC que frequentam a rede de educação básica, para que possam ter acesso e participar efetivamente do currículo.

Assim, entender o conceito e nomenclatura da especificidade do sujeito e demandas é fundamental, por isso recorreremos à literatura, para responder à questão norteadora da nossa pesquisa: Como os professores de uma escola municipal de São Francisco do Conde, Bahia tem desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas considerando as potencialidades e necessidades de seus alunos com Paralisia Cerebral?

Para nortear nossa pesquisa elencamos os seguintes objetivos:

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Compreender como os professores têm organizado ações para propor práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos com Paralisia Cerebral.

2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores para atender as demandas de aprendizagens dos estudantes com PC.
- Caracterizar as práticas inclusivas apresentadas por professores que atuam numa escola na rede municipal de São Francisco do Conde.
- Propor oficinas formativas para os professores da educação básica, do Município de São Francisco do Conde/BA, sobre as práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes matriculados na educação básica com PC.

Neste estudo recorreremos a abordagem sociointeracionista Vygotskyana que compreende aprendizagem como a interação do homem com o outro, e a mediação como interação entre o homem e o mundo, um agindo sobre o outro e transformando-o. Dito isso, procuro apresentar, na primeira seção, o contexto da pesquisa, na segunda seção a memória, fragmentos significativos da trajetória da minha vida educacional; a escola, cenário da pesquisa, intervenção (CARVALHO, 2010; VYGOTSKY, 2001). Na terceira seção, revisão de literatura, transitamos entre as práticas pedagógicas inclusivas, encefalopatia crônica não progressiva da infância: suas interfaces (classificação e segundo os padrões de funcionalidades da Paralisia Cerebral; a deficiência e suas funcionalidades), recorreremos a alguns estudiosos para nortear nosso pensamento: Assis-Madeira; Carvalho (2009); Carvalho (2010); Diniz (2007); Galvão (2009); Mancini (2004); Marcondes (2003); Mendes (2010), Miranda (2016); Monteiro (2011); Padilha (2007); Pimentel (2018).

Na quarta seção, procuro apresentar de forma mais detalhada o caminho metodológico e os diálogos sobre os dados, com a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa; as entrevistas e análise dos dados com o olhar para o período do ensino remoto e a construção do produto que foi propor uma intervenção, por meio da construção de oficinas, com os professores, que atuam com essas crianças em sala. Nesse momento, na visão do sujeito participante, recorreremos às contribuições de: André, 2002; Creswell, 2012; Vygotsky, 1998; Bardin, 2016; Hora, 2020. Por fim, concluímos com as considerações finais sobre os resultados do estudo, com suas possibilidades e perspectivas.

3. NA MEMÓRIA, FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS DA TRAJETÓRIA DE MINHA VIDA EDUCACIONAL

No Convite à Filosofia, de Marilena Chauí (2002), no qual ela traz no terceiro capítulo, intitulado a memória: Lembranças e identidade do Eu, “Ó que saudade que eu tenho Da aurora da minha vida Da minha infância querida Que os anos não trazem mais. Ou estes outros: Eu me lembro, eu me lembro! Era pequeno e o mar bramia”.

Segundo Chauí (2002):

A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo e uma das obras mais significativas da leitura universal contemporânea é dedicada a ela: *Em busca do tempo perdido*, do escritor francês Marcel Proust (CHAUÍ, 2002, p.125).

Assim, a autora relata, que para este escritor, como para alguns filósofos, “a memória é a garantia de nossa própria identidade, o podemos dizer “eu” reunindo tudo o que fomos e fazemos a tudo que somos e fazemos. Em sua obra *Confissões*, Santo Agostinho escreveu”:

Chego aos campos e vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie... Ali repousa tudo o que a ela foi entregue, que o esquecimento ainda não absorveu nem

sepultou... Aí estão presentes o céu, a terra e o mar, com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo das ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo, aprendidos pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem.

Desta forma, para Chauí (2002), “a memória é uma atualização do passado ou a personificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança.” Partindo deste ponto de vista, na memória estão preservados os momentos de saudades vivenciados durante todo esse processo.

Não deixarei de citar as contribuições do programa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde tive o privilégio de fazer parte por três anos. A proposta do projeto, era estudar o Multiculturalismo Étnico-racial e Igualdade Educacional: Sentidos e Propostas, baseado na Lei 10. 639/2003. Esse Programa de Iniciação à Docência me proporcionou um novo olhar acerca da história da educação dos negros, a aplicabilidade da Lei 10. 639/2003, bem como a importância dos primeiros contatos com a sala de aula que, sem dúvida contribuíram muito para minha formação enquanto profissional do ensino. Finalizar o curso de Graduação em Letras Vernáculas, com o trabalho de conclusão de curso, baseado nas experiências acadêmicas, pois a universidade contribuiu para o primeiro contato com o trabalho voluntário no CAPI (Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú/BA). Neste espaço, participar como voluntária contribuiu muito para o trabalho de conclusão de curso.

No curso de Letras, a magia da Literatura, seus grandes clássicos, contos romances, crônicas, poemas e tantas outras histórias levaram-me a bons momentos de trocas, partilhas, entre as diversas literaturas. O ato de ler esteve associado a essa magia, talvez porque ele proporciona acesso a um mundo novo, que liberta. Freire (1989, p.09) compreende que o ato de ler é:

[...]processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Aproximar e apaixonar pela Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ter o privilégio de fazer parte do Centro de referência na cidade de Ipiaú BA, o CAPI.

Fazer parte da equipe e tornar-me profissional desse espaço foi fundamental para a escolha da carreira e atuação atual. Nesse espaço permaneci, por quase cinco anos (2012 a 2017), participei de belos trabalhos, vivenciei diversas aprendizagens. E nesse percurso e participação no CAPI, ingressei e concluí duas especializações na área da Educação Especial, relacionando prática e teoria.

Com isso, sendo agraciada mais uma vez nessa troca e busca de conhecimento que é uma marca registrada nesse espaço, consegui a aprovação no concurso público, na área da Educação Especial, no AEE (Atendimento Educacional Especializado), na cidade de São Francisco do Conde/Ba. Compartilhar essas experiências vivenciadas no antigo trabalho contribuíram para o engajamento na temática educação especial na perspectiva inclusiva.

Em São Francisco do Conde - BA foi uma oportunidade, mais que especial, pois ingressar nesse lugar, participar e atuar diretamente com as crianças público-alvo da educação especial com professora de AEE, tem sido enriquecedor. Poder experimentar a filosofia do Ensino Colaborativo, no qual consiste, na interação e participação contínua entre o professor da sala de aula e o professor da sala de recursos. Como afirmam, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.26), essa filosofia exige mudança na organização escolar, como a “contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos”.

Por fim, por meio dos fatos mencionados da minha trajetória educacional, são significantes para o pesar e fazer pedagógico como professora da rede básica de ensino. A seguir, iremos pontuar a escola como lugar, espaço inclusivo, onde as diferenças contribuem para esse cenário.

3.1. Escola como espaço inclusivo: cenário da pesquisa-intervenção

Para a proposta recorremos a Carvalho (2010, p. 91), pois a autora apresenta para nós uma escola como espaço inclusivo, com seus desafios e possibilidades. Diante a esse questionamento, onde a escola é vista e apresentada como esse

espaço onde as diferenças compõem e contribuem para a inclusão. Podemos pensar na escolha da temática da pesquisa e o contexto dela, pois também acreditamos nessa filosofia educacional. Ela faz referência a sociedade atual, onde essa tem assumido, “progressivamente, funções cada vez mais complexas, algumas das quais eram consideradas atribuições de outras instâncias educativas, como a família, como exemplo”, Carvalho (2010, p.91) descreve:

A ampliação das funções da escola não decorreu das iniciativas nem das escolhas dos professores e gestores. Tal expressão pode ser considerada como imposição da realidade, marcada pela velocidade com que ocorrem mudanças em todas as áreas do saber e do fazer humano. Essas constatações põem em destaque a importância de discutirmos a intencionalidade educativa das escolas à luz das exigências com as quais ela convive, hoje em dia.

De acordo com a autora, o repensar a escola e sua intencionalidade educativa, no contexto atual, onde o ressignificar o papel da escola do fazer além do pedagógico, pois este está embutido suas crenças, atribuições políticas e sociais. O espaço escolar vem tomando formas diversificadas, principalmente o alunado e das complexidades das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Ou seja, pensar a escola como esse espaço inclusivo, é redefinir as nossas ações, desde o ser professor, gestor, coordenador, psicopedagogo, as secretarias, aos agentes, porteiros, merendeiros, entre outros, todos fazem parte dessa filosofia educativa.

A partir dessa crença, a nossa pesquisa tem como contexto, uma escola do ensino fundamental, da rede básica de educação de São Francisco do Conde- BA, a Escola Municipal Arlete Magalhães. A escola em análise, apresenta um espaço físico que atende as normas de acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados e largura das portas adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos que fazem uso da cadeira de rodas. Entre esses espaços, encontramos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atualmente oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área da deficiência intelectual, e atende crianças com Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista.

A proposta pedagógica da escola, tem como modalidade o Ensino Integral, a concepção do modelo pedagógico do Programa visa atividades de interação com todas as disciplinas, com carga horária de sete horas diárias de ensino e

aprendizagem. As atividades desenvolvidas, sempre que possível, são abertas à comunidade.

O total de alunos matriculados é de aproximadamente 200, entre eles estão o aluno público-alvo da educação especial. Nesse caso, temos as crianças com a especificidade em estudo nesta pesquisa, as com diagnóstico de Paralisia Cerebral, também chamada de Encefalopatia crônica não progressiva da infância. Considerando à complexidade da PC, existem diversas classificações, que se apresentam da seguinte forma: a classificação de acordo com a área do cérebro afetada, a classificação Nosológica (espástico, atetósico, atáxico e mista) e de acordo com o membro ou membros envolvidos, a classificação Topológica. Diante das características específicas dos sujeitos, precisamos pensar nesse espaço escolar que garanta a esses alunos equidade e participação plena nas propostas pedagógicas que atendam às demandas da diversidade. Miranda *apud* Padilha, Oliveira e Silva (2016 p, 167) diz:

[...] a escola tem um papel central em criar situações favorecedoras da aprendizagem e promover o desenvolvimento, promovendo uma substancial mudança de foco, no qual as dificuldades não são apreendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, centrada na deficiência em si, mas também são provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar.

Mesmo acreditando nessa escola como espaço inclusivo, temos consciência que estamos diante de um grande desafio, que Miranda (2016) chama “de contemporâneo, o qual é justificado por diversos fatores, tais como: as fragilidades do contexto educacional, precarização das escolas, principalmente as públicas, com os professores despolitizando-o”. Além disso, podemos pontuar as dificuldades em promover práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem que os alunos participem desse processo educativo.

Segundo Carvalho (2010, p. 91), o espaço escolar precisa passar por mudanças, talvez, o maior desafio seja levá-las a consciência da necessidade urgente de modificação, para o que precisamos estimular as ações comunicativas entre os sujeitos que nela estão permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações.

Para reforçar sobre essa filosofia, da escola como espaço inclusivo, a autora salienta algumas questões que nos levam a algumas respostas e perguntas se, de fato, a escola pode ser um espaço inclusivo para além da dimensão espacial, enquanto dimensão física. A primeira questão a saber: por que é importante discutir sobre intencionalidade educativa? e recorrer a questões particulares, como a maioria dos educadores não têm consciência da importância dessa discussão como um ideário filosófico e sociológico que inspiraram a elaboração do Projeto Político – Pedagógico. Uma das falhas quando não existe a interação na construção, preferem escrever de imediato sobre currículos e cronogramas de aulas. Ou, poucos grupos são convidados a redigir o Projeto, sem gerar debates mais amplos e anteriores, envolvendo toda a comunidade escolar, objetivando refletir sobre as intenções que movem a escola no contexto atual de ampliação de suas funções.

Dando continuidade a essa questão inicial, todas as escolas estabelecem relações de poder que se manifestam não apenas na organização do currículo, mas nas formas de relação com os saberes, exercidas nas salas de aulas. Por isso, discutir a intencionalidade educativa, servirá para inferir a natureza dos valores que estão subjacentes, permitindo aos educadores analisarem a ideologia que inspira a ação pedagógica. E para concluir essa questão, ela traz a análise do sentido e significado da escola, implicando na discussão sobre intencionalidade educativa, onde a assimilação, em termos práticos, de alguns dos mecanismos de exclusão existentes no espaço escolar, prejudica alunos e leva-os a condições de alteridade estigmatizada.

A partir desse contexto, compreendemos a importância da interação do Projeto Político Pedagógico (PPP), com todas as esferas do contexto escolar. Caso isso não seja pontuado e colocado em prática, será apenas um documento, sem intencionalidade a atender a diversidade que existe nesse espaço.

Ao abordar sobre intencionalidade educativa e político-pedagógica de uma escola a autora Carvalho (2010, p.92 e 93), se reconhece na diversidade e na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seres jovens alunos, sujeitos sociais, repletos de necessidades, desejos e sonhos, traduz, seu compromisso em responder aos desafios de nossa sociedade (ABRAMOVAY et al. 2004).

Diante disso, entendemos que para traduzir esse compromisso, é necessário que a comunidade escolar pense e repense a sociedade que queremos; e como a escola está em relação ao que desejamos; qual a prática pedagógica que se pretende viabilizar, de modo a garantir a todos, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, numa concepção de educação para a paz e para a solidariedade entre os homens (CARVALHO, 2010, p.93).

Assim, repensamos qual escola e ensino queremos, e o que podemos fazer para que as garantias dos direitos sejam efetivadas, de forma que o ensino de qualidade promova o acesso e permanência dos nossos educandos, respeitando seus valores e estimulando as relações interpessoais.

Para dar continuidade às discussões sobre as temáticas, em seguida pontuamos, por meio da revisão da literatura, os conceitos e diálogos sobre as Práticas Pedagógicas Inclusivas, Paralisia Cerebral: suas interfaces e por fim trazemos uma abordagem da Deficiência e suas definições.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1. Práticas pedagógicas inclusivas e suas diferentes concepções

Compreendemos as práticas pedagógicas como estratégias de planejamento e de atuação dos professores para potencializar o ensino e a aprendizagem do aluno, respeitando a individualidade, o que este aluno deve aprender, como e quando aprender e qual seria a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados. Mediante as particularidades do fazer pedagógico e pontuando a didática à serviço da inclusão Pimentel (2018, p.73) afirma que:

[...] numa didática inclusiva, é necessário que o professor compreenda que o processo do ensino deve ser centrado na interação do discente com o conhecimento, devendo ser superadas as práticas focadas no reprodutivíssimo dos conteúdos conceituais que expõem os discentes à passividade. O estudante deve, então, ser visto como sujeito ativo, que interage com o meio (físico e social) e constrói seu conhecimento de forma mediada.

Percebemos assim, que não é possível pensar que o processo de ensino ocorra de forma isolada ou fragmentada, centrada na mão só do professor. Como já dizia Paulo Freire (1921-1997), apontado pela autora, o sujeito já traz na sua bagagem sua história de vida, assim ele não é uma tábula rasa. Pimentel (2018), referendando a didática da inclusão, essa amparada em princípios que sustentam o reconhecimento da heterogeneidade das turmas e de que os estudantes são ativos no processo de aprender, continuando ela acrescenta:

[...] o professor revela-se politicamente comprometido com a formação de uma sociedade plural e de um estudante que poderá participar como cidadão nesta sociedade. Nesse sentido, o professor imbuído dessa compreensão desenvolve sua prática observando os seguintes aspectos: 1. o planejamento da mediação pedagógica com base nas necessidades reais dos aprendentes; 2.a necessidade de adaptação do currículo escolar; 3. a importância do estímulo à colaboração entre pares estudantes; e 4.a necessidade de elaboração de atividades diversificadas. (PIMENTEL, 2018, p. 74)

Conseguimos, a partir dessa abordagem, compreender a função primordial do professor comprometido com sua práxis, além disso, os pontos levantados nos orientam de maneira simples e eficaz. A mediação pedagógica com olhos atentos às particularidades do sujeito; o pensar o currículo para além de aplicação de conteúdo, a estimulação colaborativa entre os pares e por fim, a criatividade para a construção de atividades. Ou seja, pensar em Práticas pedagógicas inclusivas que garantam uma maior interação entre a proposta do planejamento com as articulações entre professores e alunos.

O artigo intitulado “A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum”, leva-nos a questionar a partir da nossa vivência diante ao estudante com deficiência. Pensar nesse sujeito com PC na escola comum, exige de nós um olhar sensível, no qual as particularidades e possibilidades dos sujeitos sejam levados em consideração.

[...] um papel preponderante para a escola, que assume um status insubstituível, o da mediação pedagógica, do ato de ensino, intencional e planejado, capaz de despertar e movimentar as condições de aprendizagem dos escolares, daqueles com deficiência ou não, pois as leis gerais do desenvolvimento humano são as mesmas: precisamos do outro para nos desenvolver, pois é por meio deles que adentramos num mundo semiótico, desvendando os mistérios e os significados de tudo o que nos rodeia. Como nos aponta Dainez (2014, p.65) [...] o que faz essa base orgânica movimentar-se, redimensionar -se, transformar-se é o social” (MIRANDA, 2016, p. 228).

Assim, entender as particularidades da Deficiência, é buscar “conhecer o seu movimento de aprendizagem específico e particular”, para construir e buscar novas estratégias, como por exemplo maiores recursos didáticos, entre os recursos tecnológicos acessíveis a todas as modalidades de aprendizagem e que leve ao sujeito no seu “pensamento simbólico e suas funções psicológicas superiores”, relacionando-se o abstrato em real e suas funções e intencionalidades (MIRANDA, 2016, p.228).

Bem como, entender que práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros e é esse outro que oferece às práticas, seu espaço de possibilidade. Portanto, para Franco (2018, p.3) as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas denominações. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (FRANCO, 2018, p.3).

Assim, as práticas pedagógicas estão diretamente ligadas a pedagogia e ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. Desta forma, pensar em ações que garantam práticas pedagógicas inclusivas aos alunos com PC é de suma importância para a aprendizagem significativa desses sujeitos.

Segundo os critérios diagnósticos, a PC tem suas particularidades, sendo umas das características marcantes a individualidade do sujeito, no qual é marcado por uma consequência de uma lesão estática, ocorrida no período pré, peri ou pós-natal, que afeta o sistema nervoso central em fase de maturação estrutural. A pessoa com esse comprometimento pode ter alterações no desenvolvimento global, em específico no sistema motor e na comunicação, com limitações na sua funcionalidade, necessitando, no processo de escolarização, de demandas específicas para acessar o conteúdo curricular (BRASIL, 2004; BRASIL, 2013; GONZÁLEZ, 2007). Na inclusão escolar de alunos com PC, situações específicas podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A acessibilidade (de comunicação, de recursos e de espaços), o ensino-aprendizagem e as interações sociais são algumas dimensões que, se não forem oferecidas com

qualidade, podem impossibilitar ou dificultar a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim a participação dos alunos em uma vida social mais ampla.

Sendo assim, compreendemos que é necessário desenvolver ações educacionais que promovam a interação, participação visando desenvolver as competências e habilidades, respeitando suas limitações e estimulando suas potencialidades.

No prefácio à segunda edição do seu livro *Práticas Pedagógicas na Educação Especial*, Anna Maria L. Padilha (2007), questiona sobre a importância dessas propostas educativas para as pessoas com deficiência, “no sentido mais radical, de ir às raízes”:

Nada disso, porém, pode acontecer de maneira consciente se as ações refletidas e as reflexões sobre as ações não estiverem ancoradas fortemente em concepções que assumam a importância social do direito à educação dos que são socialmente excluídos dos bens culturais, construídos pela humanidade (PADILHA, 2007. XIII).

Diante do fragmento acima, podemos entender que o professor deve antes de qualquer intervenção pedagógica, ir além, conhecer de forma individualizada, às necessidades educacionais dos alunos, para assim, desenvolver ações ou intervenções pedagógicas inclusivas que atendam a essas necessidades. Sobre essa intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva, Leite (2008, p.11) esclarece:

A intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva deverá considerar que a diversidade está presente em sala de aula e que as diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Nela o professor-educador assume grande responsabilidade na superação de barreiras de atitudes discriminatórias em relação às diferenças dentro da escola. No seu estabelecimento maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógicos precisam ser previstos para o sucesso escolar, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e planejando estratégias e recursos utilizados, adequando-os às necessidades dos alunos.

Desta forma, acreditamos que o professor se preocupa também com a forma de aprendizagem individual do aluno, questionando sobre o que ele deve aprender, como aprender e se suas práticas pedagógicas inclusivas estão contribuindo de forma significativa para construção do saber desses alunos.

Assim, um dos primeiros passos para a escola se tornar aberta ao processo de inclusão, é romper com modelos tradicionais de educação, abolindo a homogeneidade e preconceitos, tornando uma escola para todos. O caminho pelo qual a escola deve trilhar, é acreditar que seus alunos têm condições de aprender e se desenvolver, reconhecendo que muitas vezes isto não se efetiva, não por causa da deficiência que este aluno possa apresentar, mas na maioria das vezes, isso é atribuído na forma como a instituição se organiza e como as práticas pedagógicas são dirigidas e oportunizadas aos alunos (CARVALHO, 2011; MONTEIRO, 2015b).

O desenvolvimento de práticas inclusivas pressupõe uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, enquanto classe heterogênea, abrindo mão de práticas de ensino seletivas que visam à classificação e à categorização dos alunos entre os que têm ou não condições de aprender, considerando a pluralidade como fator de crescimento e de desenvolvimento de todos (MONTEIRO, 2015b, p. 54).

Acreditamos o quanto o trabalho do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo assim, um dos principais responsáveis para que a inclusão aconteça no espaço escolar. Dessa forma, o profissional necessita ser competente em sua função, procurando melhorar e aperfeiçoar a cada dia o trabalho que desenvolve, refletindo sempre em relação às práticas pedagógicas que são desenvolvidas, analisando-as se estas são eficientes para com seus alunos, inclusive para os alunos com PC. As práticas dos professores no contexto contemporâneo, fazem com que eles experimentem metodologias, proponham situações desafiadoras, busquem novas e eficientes estratégias e invistam em sua formação profissional para ajudá-los a ter um trabalho mais significativo perante os alunos que hoje fazem parte do cotidiano escolar.

A escola para atender à diversidade, com qualidade, deverá: rever, refletir, construir, reconstruir e desconstruir muitas de suas ações, mobilizar saberes e acolher cada aluno com suas particularidades, possibilitando uma aprendizagem significativa para todos (PELEGRINI, 2014). E segundo a autora, a mudança na cultura escolar de práticas padronizadas e homogêneas para ações mais inclusivas não é fácil, mas é imprescindível para alcançar um dos objetivos principais da inclusão, que é atender a todos de uma maneira eficaz.

No contexto da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, é imprescindível reconhecer que todas as pessoas podem ser educadas,

independente de suas limitações ou peculiaridades. O objetivo maior da inclusão, não é o de esquecer as diferenças individuais, mas é o de criar um ambiente em que todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente e esse objetivo não é atingido se as necessidades individuais dos alunos se perderem nesse processo inclusivo (ALMEIDA, 2015; BRUNO, 2006). Como bem coloca Dorziat (2011, p. 12), “o que precisa ser feito não é ir contra a limitação, mas investir nas possibilidades dos sujeitos e reconhecê-los como potencialmente capazes”.

A partir da compreensão do princípio de que todas as crianças têm possibilidade de aprender, e a maneira como ela vai aprender, seu ritmo e o tempo que levará para desenvolver determinadas atividades é que pode diferenciar uns dos outros, mas isso não significa que as limitações que possuem, servirão de obstáculos para sua participação no processo de aprendizagem. Neste sentido, é necessário que o professor veja cada aluno como um sujeito singular, considerando que, além do limite aparente, há possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, criando condições para que o aluno com deficiência possa apropriar-se da cultura. Sendo assim, é importante que cada criança seja mediada com oportunidades e recursos que promovam a sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que são capazes de qualquer superação, desde que, a elas sejam oferecidas condições necessárias (TOLEDO; MARTINS, 2009).

O professor necessitará utilizar práticas pedagógicas que atendam da melhor maneira todos os seus alunos e para que isso se torne possível, é preciso que ele dê crédito às possibilidades de aprendizagem do aluno e nela invista pedagogicamente (PELLEGRINI, 2014).

Na escola que se pretende inclusiva, o conhecimento sobre o aluno torna-se imprescindível, pois é a partir das necessidades que os alunos apresentam, que os professores terão subsídios para que definam suas estratégias e ações a realizar (SANTOS, 2012).

Desde a educação infantil o mestre precisa receber o aluno com deficiência como uma criança capaz de receber conhecimentos, acreditando realmente em sua capacidade de aprender. E como bem coloca Hoeppler (2007, p. 41), “o ser humano

pode-se modificar por efeitos da educação, [...]. Pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades, bastando que para tanto lhe sejam oferecidas condições [...]”. Essa visão da inclusão coloca um grande comprometimento que os educadores devem assumir, uma vez que suas práticas realizadas no cotidiano com os alunos com deficiência serão o diferencial no seu desenvolvimento e interações.

O professor, quando recebe um aluno com características diferenciadas em sua turma, deve buscar o máximo de informações sobre ele. É fundamental que ele conheça suas condições, históricos e se possível o seu diagnóstico, para poder orientá-lo melhor no seu atendimento, no planejamento e no uso de recursos adequados para atender às suas especificidades, sem que isso possa servir para rotulá-lo. Quanto maior os conhecimentos que o professor obtiver de seus alunos, maior eficácia ele terá na organização do planejamento de suas práticas pedagógicas (EMÍLIO; CINTRA, 2008).

Tendo em vista a manutenção, em grande parte do tecido social, de concepções ultrapassadas, muitos ainda desconhecem as potencialidades dos deficientes, o que acaba possibilitando que a crença sobre a incapacidade seja mantida. Esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, prioritariamente, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações [...] (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 38).

Para garantir a participação e aprendizagem de todas as crianças, é necessário que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas. As atividades que irão se desenvolver no seu cotidiano devem se adequar ao nível da turma, levando em consideração as particularidades, as necessidades de seus alunos, de forma que todos possam a seu modo e no seu tempo, participar ativamente das atividades propostas para toda a turma (DANTAS, 2012).

O professor não deve basear seus ensinamentos na homogeneidade, pois eles não têm qualidade nem significação para todas as crianças. É com bastante propriedade que Carvalho (2010, p. 110) afirma que “todas as crianças têm capacidade de aprender, mas ninguém aprende da mesma maneira, no mesmo ritmo, e nem com os mesmos interesses”. Daí a necessidade do professor que tenha um aluno com deficiência em sua sala, proponha diferentes dinâmicas e estratégias de ensino adequadas, que ele utilize de recursos que possam ajudar o aluno a construir conhecimento e participar do ensino aprendizagem (BRUNO, 2006;

DANTAS, 2012). O professor, então, necessita mudar a visão distorcida de que “[...] todos os alunos aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo e com as mesmas estratégias. É preciso buscar outras metodologias, outros instrumentos de ensino, outras possibilidades de aprendizagem [...]” (BORGES, 2016, p. 66).

Para que todos os alunos tenham oportunidades de obter êxito no processo educacional, é inevitável que suas necessidades educacionais sejam atendidas. E para que isso se torne um processo exitoso, é necessário que o professor reflita e flexibilize suas práticas pedagógicas, considerando as características individuais de cada educando, que antes eram vistas como impossibilidades, obstáculos para sua aprendizagem. Todos os dados ou informações são relevantes para que se faça a adequação do ensino ao aluno (GLAT, 2007).

É preciso reconhecer as diferenças e que seja desenvolvido um trabalho a partir delas e esse trabalho requer outras formas de interações pedagógicas, suportes e recursos adequados e currículos adaptados. “[...] Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído na escola, já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado” (GLAT, 2007, p. 4). A inclusão escolar vai além do aspecto da socialização, ela também propõe promover o desenvolvimento integral, mas muitas vezes os professores ainda insistem na utilização de métodos tradicionais, que em nada favoreceram a aprendizagem de alunos que possuem alguma deficiência, ou seja, o professor é considerado figura central e único detentor do conhecimento, que era repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. Ao estudante, reduzido a expectador da aula, cabendo apenas memorizar e reproduzir os saberes. O sucesso desses alunos dependerá das oportunidades que lhes forem oferecidas.

Quando falamos de exclusão dentro da própria escola, vários autores têm se posicionado quanto à questão de estar incluído dentro do espaço escolar, mas ao mesmo tempo não vivenciar as oportunidades que este ambiente poderia proporcionar e assim colaborar para sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia. Carvalho (2010) chama este tipo de inclusão de “inclusão marginal”, que consiste na inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem os cuidados com a sua integração ao grupo, indivíduos que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas não participam das mesmas atividades

propostas aos demais alunos. Mendes (2010) aponta que a mera inserção na classe comum não garante uma educação de qualidade, uma vez que a inclusão envolve além do acesso, a permanência e o sucesso. Neste sentido, a referida autora diz que o que há no país é uma “Educação Inclusiva Retórica”, ou seja, uma educação que, na maioria das vezes, recorre ao modelo “tradicional” de educação, onde não é levada em consideração as diversas formas de aprender.

Nota-se atualmente o quanto é evidente a presença de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino, principalmente se comparado a períodos anteriores, mesmo assim verifica-se que muitas escolas e professores ainda encontram dificuldades em oferecer um atendimento educacional de qualidade, ficando esses alunos prejudicados, uma vez que o ensino não está sendo satisfatório para o sucesso de sua aprendizagem. Diante disso, verifica-se que muitas vezes estes alunos deixam de adquirir os conhecimentos, não porque são incapazes de aprender, mas as formas do ensinamento é que não são apropriadas, pois as práticas só se tornam eficientes e significativas quando são dirigidas a todos.

Assim, dependendo da deficiência apresentada pelo aluno, vários recursos materiais e pedagógicos se fazem necessários para favorecer o processo de ensino aprendizagem e a participação do aluno. Podemos exemplificar isto ao se referir a determinadas deficiências, como por exemplo, alunos cegos ou com baixa-visão. Neste caso, a utilização de recursos como a máquina de Braille, reglete, punção, materiais em relevo, cadernos com pauta largas, programas de computadores adaptados, lupas, letras ampliadas, são alguns materiais concretos que podem favorecer e permitir a aprendizagem desses alunos (MARTINS, 2011). Assim, dependendo do tipo de deficiência, o professor terá que analisar que material será o mais adequado para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, oferecendo a ele o que é necessário. Só assim, o professor oportunizará aos educandos as chances de avançar em sua aprendizagem.

Neste sentido, percebemos que o aluno terá condições de aprender algo se lhe for ensinado e permitindo sua participação na atividade. E neste caminho, o estímulo e apoio do educador será essencial para a sua eficácia. Drago (2014) aponta alguns princípios que podem contribuir para a ressignificação das práticas e

dos conhecimentos escolares em qualquer nível, entre eles, podemos citar e refletir sobre:

De que toda criança pode aprender, às vezes não o que a escola e seu planejamento inflexível, frio e estático querem, mas outras possibilidades de aprendizagem podem resultar em significativos avanços; ü Transformação das práticas pedagógicas, deixando a escola e a sala de aula mais interessante e agradável; ü Adaptações curriculares, apoio didático e planejamento, visando dinamizar o cotidiano sócio-psico-educativo, sem destituir os conhecimentos curriculares, mas valorizando-os como meio de se entender o mundo e sua dinâmica das relações com o meio ambiente; ü Maior valorização das possibilidades, das aptidões, dos interesses e do empenho do aluno; ü Escola e sala de aula com ambientes acolhedores, estimulantes e envolventes para os alunos (DRAGO, 2014, p.150).

O trabalho pedagógico desenvolvido, tendo em vista a diversidade e a heterogeneidade existente no cotidiano escolar, deve abrir caminhos para que todos possam se beneficiar (DRAGO, 2014). E como bem coloca Oliveira (2013, p. 32), “precisamos nos afastar de práticas pedagógicas que primam pelo tamanho único que não serve para todos [...]”. Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido deve perceber que mudanças são necessárias para que a escola possa cumprir seus maiores objetivos, ou seja, contribuir com a formação política e cidadã; desenvolver o pensamento crítico; apresentar a importância do respeito à diversidade; estimular as habilidades socioemocionais e preparar o aluno para ser um cidadão autônomo, o que deve ocorrer para todas as pessoas independentemente de suas especificidades.

A mediação do professor, no sentido de trabalhar a percepção, atenção, concentração, desejo e afeto, permite ampliar os modos de participação do aluno e inseri-lo nas atividades da sala de aula, abrindo caminhos para o desenvolvimento. Obviamente, não queremos negar o aspecto biológico da deficiência, mas concordamos com as teorias de Vygotsky que os aspectos sociais e ambientais também apresentam grandes influências na condição da pessoa com deficiência. Neste sentido, no próximo subitem discorreremos sobre a Paralisia Cerebral: suas interfaces em vista oferecer uma abordagem sobre o conceito dessa deficiência.

4.2. Paralisia Cerebral - PC: suas interfaces

A literatura descreve que em 1853, o cirurgião ortopédico inglês William John Little descreveu pela primeira vez uma enfermidade do recém-nascido caracterizado por rigidez muscular, sendo mais acentuada em membros inferiores. Assim, o termo “Paralisia Cerebral (PC) foi descrito em 1843, com a denominação de Síndrome de Little, e é conhecida também pelo termo de Encefalopatia Crônica da Infância, ou Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância. A definição mais aceita atualmente remonta ao simpósio de Oxford (1959):

Paralisia Cerebral é a seqüela de uma agressão encefálica que se caracteriza, principalmente por um transtorno persistente, mas não invariável do tônus, postura e do desenvolvimento, que aparece na primeira infância e que não só é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, se não devido, também, à influência que tal lesão exerce na manutenção neurológica.

A literatura descreve e categoriza a Paralisia Cerebral a um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuindo a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade do sujeito. Sendo que, essa desordem motora na paralisia cerebral, pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, esqueléticos secundários (ROSENBAUM, et.al., 2008). Entende-se que essas características físicas apontadas pelo autor estão diretamente ligadas ao sistema nervoso central, que mediante a particularidade do comprometimento da parte lesionada influência nos mecanismos neurológicos de controle de postura, equilíbrio e movimento (TEIXEIRA, 2003). Ao referir-se ao cérebro humano como produto de grande evolução e complexo sistema, Luria (1981, p.16) acrescenta:

O cérebro trabalha como um todo único, mesmo sendo altamente diferenciado; a perturbação no funcionamento de cada uma de suas partes reflete e afeta seu trabalho. As formas complexas de atividade mental, tais como percepção, memória, atenção, fala e pensamento, leitura, escrita e cálculo foram formadas durante o desenvolvimento histórico e, portanto, são sociais em sua gênese (LURIA, 1981, 1991; VYGOTSKY, 1988). Desse modo, as funções mentais não poderiam estar localizadas em zonas limitadas do córtex cerebral, mas, ao contrário, devem estar “organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo”.

A PC inclui quadros muito diversos, por isso, é evidente que tais alunos, precisam de uma atenção diferenciada das demais crianças, visto que pode

apresentar uma infinidade de necessidades educativas especiais. A inclusão do aluno com PC terá de ser sempre um trabalho de equipe, na qual o professor atue com estreita colaboração com outros profissionais. É necessária uma maior aproximação e colaboração com os pais e outras crianças chegadas a esta criança. A necessidade de garantir à criança com deficiência motora o desenvolvimento máximo de suas capacidades, para poder ter um melhor desempenho escolar, pode ser obtido da seguinte forma: aproveitamento de seu tempo de trabalho; lazer adaptado e rico; e estar o mais feliz possível (CARDOSO, 2013).

A PC é caracterizada por ser resultado de um grupo de afecções que têm em comum o fato de acometer o sistema nervoso quando ele é ainda imaturo e de apresentar um substrato lesional, anatomopatológico que não sofre mais modificações após sua instalação, ainda que possa apresentar variações do quadro clínico. (MARCONDES, 2003). Apesar da PC ser uma condição permanente não progressiva, ou seja, uma lesão neurológica estática, as sequelas osteomusculares mudam ao longo da vida. Ultimamente, vários estudos têm mostrado um progressivo aparecimento de deficiências em pacientes com PC, tais como: deformidades ortopédicas, fraqueza e diminuição de flexibilidade muscular, degeneração articular, osteoporose, fadiga e dor. Além disso, há relatos de limitações progressivas das atividades funcionais, como a marcha (MARGRE, REIS, MORAIS, 2010).

Por atingir o cérebro em maturação, discute-se ainda qual seria o limite etário superior para que sua instalação se caracterize como um quadro de PC. Considera-se que o desenvolvimento motor do sistema nervoso central (SNC) ocorra significativamente até os dois anos de idade. Contudo, esse desenvolvimento continua, embora mais lentamente, até os 6-7 anos de idade. Por esse motivo, alguns consideram que o termo PC deva ser usado apenas para lesões que tenham ocorrido até os dois anos, enquanto outros insistem em estender esse diagnóstico até os 6-7 anos (COHEN, 2007).

Determinar a incidência e prevalência da PC é uma tarefa complexa, visto que existe uma vasta variação de conceitos, bem como dificuldades de estabelecer critérios diagnósticos uniformes. A incidência da PC tem se mantido constante ou demonstrado leve aumento nos últimos anos, dependendo do país, tendo uma incidência que varia de 1,5 a 2,5 por 1000 nascidos vivos nos países desenvolvidos (MONTEIRO, 2011). Em países subdesenvolvidos estima-se que a cada 1000

crianças que nascem, sete têm PC, considerando todos os níveis de PC. Nos Estados Unidos, a incidência de PC tem variado de 1,5 a 5,9/1000 nascidos vivos. No Brasil, estima-se que a cada 1000 crianças que nascem, sete têm PC, sendo que os dados estimam cerca de 30 mil a 40 mil casos novos por ano (MANCINI, 2004).

Em países subdesenvolvidos, essa condição pode estar relacionada a problemas gestacionais, más condições de nutrição materna e infantil e atendimento médico e hospitalar muitas vezes inadequado, dada a demanda das condições clínicas apresentadas, principalmente por crianças nascidas antes da correta maturação neurológica (MANCINI, 2004).

A partir dessa particularidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças com Paralisia Cerebral, que apresentam “dificuldades em dominar o pensamento, tornando o papel da escola desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis” (PADILHA, 2007, p.12). Como podemos ver, o quanto faz necessário recorrer a teoria e prática, para buscarmos práticas pedagógicas inclusivas, que garantam a aprendizagem significativa do aluno com deficiência, por meio do ensino colaborativo, um planejamento que leve em conta as potencialidades de recursos didáticos visuais, eletrônicos, os recursos de tecnologia assistiva ou as possibilidades tecnológicas, como suporte para a efetivação dessas práticas pedagógicas. Para Galvão Filho (2009, p.114):

As possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais disponibilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

Para compreender a importância do uso das novas tecnologias para alunos com PC, como ferramentas acessíveis para o processo de aprendizagem, é necessário promover aos estudantes o acesso ao currículo de forma mais justa e igualitária. Fazer com que o sujeito possa se relacionar com o ambiente e sua ação com os objetos em sua volta, são fatores importantes para o desenvolvimento da criança. Diante disso e a partir da contribuição de Galvão Filho (2009, p.26), sobre a importância das interações para o desenvolvimento cognitivo: “atribuída por Piaget à ação e ao movimento do sujeito no meio social para o bom desenvolvimento cognitivo, é fundamental a qualidade e a intensidade das interações”.

Diante da singularidade da compressão do tema e da atuação com esse público e dialogar diretamente com os professores (pedagogos) que trabalham em sala com essas crianças e das inquietações levantadas por eles a respeito de: como atuar? O que fazer? O que ensinar? surgiram outras, ao longo do processo, que tentamos durante o percurso no Programa de Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade, realizar um diálogo entre teoria/prática e encontrar formas de inserção desses alunos, de fato, no processo educacional e de entender que a paralisia cerebral, ou mais apropriadamente encefalopatia crônica não progressiva da infância, é o resultado de uma lesão estática, ou seja, não progressiva, ocorrida no período pré, peri ou pós-natal, que afeta o sistema nervoso central em fase de maturação.

4.2.1. Classificação da Paralisia Cerebral

A etiologia da PC ainda é motivo de investigação entre pesquisadores de vários países que tentam encontrar um fator etiológico determinante para a PC. Atualmente, foram encontrados diversos fatores de risco que interagem entre si, sugerindo que a PC seja uma condição multifatorial, ou seja, não foi encontrada nenhuma causa específica para ela.

O comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC) nos casos de PC pode decorrer de fatores endógenos e exógenos, caracterizando uma constelação etiológica e levando a um consenso de multifatorialidade (ASSIS-MADEIRA, CARVALHO, 2009). Deve-se considerar, dentre os fatores endógenos, o potencial genético herdado, ou seja, a suscetibilidade maior ou menor do cérebro para se lesar. No momento da fecundação, o novo ser formado carrega um contingente somático e psíquico que corresponde à sua espécie, a sua raça e aos seus antepassados. O indivíduo herda, portanto, um determinado ritmo de evolução do sistema nervoso. Entre os fatores exógenos, considera-se que o tipo de comprometimento cerebral vai depender do momento em que o agente atua, de sua duração e da sua intensidade (ZONTA, 2012). Quanto ao momento em que o agente etiológico incide sobre o SNC em desenvolvimento, distinguem-se os períodos.

No período pré-natal, os principais fatores etiológicos são infecções e parasitoses (rubéola, herpes, toxoplasmose, citomegalovírus, HIV); intoxicações

(drogas, álcool, tabaco); radiações (diagnósticas ou terapêuticas); traumatismos (direto no abdome ou queda da gestante); fatores maternos (como doenças crônicas, anemia grave, desnutrição, hemorragia, hipotensão, eclâmpsia, mãe idosa) (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009).

Os fatores perinatais que levam a uma PC podem estar relacionados com fatores maternos (idade da mãe, desproporção céfalo-pélvica, irregularidades na contração uterina, (narcose e anestesia); fatores fetais (primogenidade, prematuridade, dismaturidade, gemelaridade, malformações fetais, macrossomia fetal; e fatores do parto (parto instrumental, anomalias de posição, duração do trabalho de parto) (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009).

Entre os fatores pós-natais, devem ser considerados os distúrbios metabólicos (como hipoglicemia, hipocalcemia, hipomagnesemia); as infecções (meningites por germes gram-negativos, estreptococos e estafilococos); as encefalites pós- infecciosas e pós-vacinais, a hiperbilirrubinemia (podendo levar ao quadro denominado de kernicterus, com impregnação dos núcleos da base pela bilirrubina); os traumatismos cranioencefálicos (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009). As intoxicações (por produtos químicos ou drogas); os processos vasculares (trombo flebites, embolias e hemorragias); e a desnutrição, que interfere de forma decisiva no desenvolvimento do cérebro da criança (MARANHÃO, 2005).

No período perinatal pode-se conhecer o grau de asfixia aguda pelas condições vitais dos recém-nascidos (RN), que se mede pelo índice de Apgar. Mais importante, no entanto, é a asfixia crônica que ocorre durante a gestação, podendo resultar num recém-nascido com boas condições vitais, mas com importante comprometimento cerebral. A asfixia crônica está intimamente ligada à insuficiência placentária, da qual resultam fetos pequenos ou dismaturados. A associação de asfixia pré e perinatal é responsável pelo maior contingente de comprometimento cerebral do RN, é a primeira causa de mortalidade neurológica neonatal, levando à PC, e é uma das principais causas de morte nesse período (MARANHÃO, 2005).

Diversos estudos demonstraram fatores de risco para o desenvolvimento da PC. Um fator de risco não é necessariamente uma causa, mas uma variável que quando presente aumenta os riscos da ocorrência da PC (MARCONDES, 2003), ou seja, os fatores de risco são características individuais, ambientais ou sociais do indivíduo associadas a um aumento da probabilidade de ter dado à saúde (ASSIS-

MADEIRA; CARVALHO, 2009). A presença de um fator de risco serve para todos se atentarem e observarem melhor o desenvolvimento da criança com o objetivo de intervenções adequadas, além de efetivar possível prevenção para alguns desses fatores. Por vezes, os fatores de risco estão intimamente relacionados às causas da PC, sendo assim podem-se dividir os fatores de risco em pré-concepcionais (como extremos de idade, desordens genéticas, desnutrição materna, baixo nível socioeconômico, multiparidade, dentre outros), pré-natais (como hipertireoidismo materno, uso de álcool, drogas, tabaco, infecções, patologias placentárias, prematuridade, dentre outros), perinatais e pós-natais (apresentação pélvica, gemelaridade, hipoglicemia, convulsões no recém-nascido, icterícia, incompatibilidade de Rh, traumatismos, etc.) (MARCONDES, 2003).

A classificação da PC pode ser feita por aspectos anatômicos em quadriplégica, hemiplégica e diplégica. Outra classificação é relacionada ao tônus muscular e presença de movimentação anômala, apresentada nas formas espástica, atetósica, atáxica, hipotônica e mista.

Assim, os fatores mais citados na literatura são a hipóxia/isquemia perinatal, prematuridade, baixo peso ao nascimento, infecção intrauterina, causas genéticas etc. Alguns autores apontam também certos fatores protetores, que ainda não foram comprovados, como o uso de corticosteróides no período neonatal, a administração de sulfato de magnésio para tocolise e a pré-eclâmpsia. Além disso, a monitorização fetal eletrônica também tem sido utilizada para detecção precoce de hipóxia, isquemia ou outras condições de sofrimento fetal.

A grande vantagem na confirmação tanto dos fatores etiológicos quanto dos fatores protetores é o desenvolvimento de formas de prevenção da paralisia cerebral cuja incidência no Brasil não está bem estabelecida, mas estima-se que seja alta por causa do cuidado precário dispensado às gestantes e aos recém-nascidos. A literatura internacional credita a proporção de uma criança com PC para cada mil nascimentos (GOMES, 2001).

Como vimos, as crianças com PC têm como principal característica o comprometimento motor, postural e do tônus muscular que influencia no seu desempenho funcional (DIAS, 2010). A PC pode ser classificada por dois critérios: pelo tipo de disfunção motora presente, ou seja, o quadro clínico resultante, que inclui os tipos extrapiramidal ou discinético (atetóide, coréico e distônico), atáxico,

hipotônico e piramidal ou; espástico; e pela topografia dos prejuízos, ou seja, localização do corpo afetado, que inclui tetraplegia ou quadriplegia e hemiplegia. Pode haver também formas mistas. Na PC, a forma espástica é a mais encontrada é frequente em 88% dos casos (MONTEIRO, 2011).

Dependendo da localização e da extensão do comprometimento, manifesta-se por monoplegia, hemiplegia, diplegia ou tetraplegia. As formas espásticas, encontram-se hipertonia muscular extensora e adutora dos membros inferiores, com pé equinovaro, e hipertonia da musculatura flexora, abduzora e pronadora dos membros superiores (levando a chamada atitude de Wernike–Mann). Outros achados incluem hiperreflexia profunda e sinal de Babinski (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009; MONTEIRO, 2011).

A paralisia cerebral espástica quadriplégica é característica de 5% dos casos de PC, sendo a forma mais grave, é caracterizada por comprometimento dos quatro membros devido a lesão encefálica bilateral, extensa, simétrica ou não. Esta forma clínica está relacionada frequentemente a comprometimento sistêmico, como intercorrência no período perinatal, sofrimento fetal, malformações bilaterais do sistema nervoso central, envolvendo áreas corticais a/ou subcorticais, como as que ocorrem nas infecções congênitas. (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009). Os tetraplégicos são indivíduos totalmente dependentes nas atividades da vida diária e sempre necessitarão de cuidados especiais. Esta forma está associada a distúrbios da deglutição (LUCCHI, 2009) e fonação, além de comprometimento mental com desenvolvimento psicomotor mínimo e microcefalia (LEITE; PRADO, 2004).

A forma hemiplégica de PC espástica tem uma prevalência de aproximadamente 21-40% dos casos de PC, é caracterizada por comprometimento motor em um dimídio corporal (um lado do corpo). As etiologias pré-natais são responsáveis por aproximadamente 75% dos casos de PC hemiplégica (MARCONDES, 2003). Doenças maternas que cursam com comprometimento de circulação arterial, como hemorragias, pré-eclâmpsia, traumas perinatais e anóxia, são os principais fatores de risco. O uso preferencial de uma das mãos, enquanto a outra tende a permanecer fechada, numa idade precoce é muito sugestivo (MONTEIRO, 2011). A criança tende a rolar na cama e se levantar sempre pelo mesmo lado. Evolui com atraso nas aquisições dos marcos do desenvolvimento neuropsicomotor, com a marcha (MARQUES, 2011), e sinais de espasticidade com

fraqueza muscular em um lado do corpo. Este tipo de PC é frequentemente associado, também, a fatores de risco pós-natais como: traumatismo crânio encefálico e acidentes vasculares cerebrais focais ou infecções. Desvios sensoriais corticais e defeitos no campo visual são encontrados em respectivamente, 68 % e 25% dos casos. Estrabismos é frequente, demência é frequente. Entretanto, pode haver também epilepsia (MONTEIRO, 2011).

A PC espástica diplégica, também chamada de doença de Little, considerada a forma mais comum de PC, corresponde, segundo Monteiro (2011) cerca de 41% dos casos, sendo caracterizada por espasticidade predominantemente em membros inferiores. Frequentemente os membros superiores estão acometidos, em intensidade variada, mas sempre mais leve do que os inferiores. Pode ocorrer nos primeiros meses de vida da criança pouca movimentação espontânea. De acordo com Herrero e Monteiro (2008), evoluem com atraso e o apoio plantar é deficiente. Em geral, os acometidos tendem a cruzar as pernas em extensão como uma tesoura, e não realizam a troca dos passos. Observa-se hipertonia dos músculos extensores e os adutores, mais evidentes no final do segundo semestre de vida. Estrabismo e problemas visuoperceptivos podem ser frequentes nessa forma de PC. A diplegia está muito associada à prematuridade e à hipóxia (81% dos casos de PC em pré-termo). Muito relacionado a lesões periventriculares, como na leucomalasia periventricular, o tipo lesão predominantemente em prematuros. Hemorragias intraventriculares, especialmente seguidas de dilatação ventricular, também estão frequentemente associadas. Essas lesões acometem a substância branca periventricular, lesão fibras motoras mais mediais, que estão relacionadas com os membros inferiores (MARCONDES, 2003).

Para, Monteiro (2011), a forma discinética, também chamado de atetóide, coreoatetóide, distônico ou extrapiramidal, é caracterizada por movimentos involuntários, que se sobrepõem aos atos motores voluntários, e posturas comprometidas a incoordenação motora automática e alteração na regulação do tônus muscular. Esses movimentos involuntários acomete a musculatura apendicular, tronco, assim como face e língua, podendo ser assimétricos, geralmente se intensificam em períodos de estresse emocional e tendem a desaparecer no sono. Esses movimentos se iniciam entre o 5º e 10º mês de vida, mas o quadro completo não aparece antes do 2º ou 3º ano de vida, sendo procedido

de hipotonia intensa. A incidência desta forma de paralisia cerebral é de 8 a 15% dos casos (MONTEIRO, 2011; MARCONDES, 2003).

Os fatores perinatais têm papel importante na etiologia da PC discinética, principalmente a encefalopatia hipóxico-isquêmica grave (status marmoratum). Este grupo de paralisia cerebral pode ser dividido em duas formas, a depender do movimento involuntário predominante: coreoatetósica (ou hiperkinética) e distônica (MONTEIRO, 2011).

A paralisia cerebral coreoatetósica é a mais frequentemente associada aos kernicterus, e caracteriza-se por movimentos coreicos e atetósicos, que tendem a ocorrer associados, desaparecem durante o sono e são exacerbados por fatores emocionais. Nessa forma de PC, quando se realiza uma ação motora voluntária, os movimentos se apresentam descoordenados e com dificuldade para manter a direção específica (MONTEIRO, 2011; ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009; SILVÉRIO; HENRIQUE, 2010). Os movimentos coreicos predominam nas musculaturas proximais, a atetose nas distais e face. Observa-se dificuldade na articulação da fala, disartria, e variação na influência e entonação. Associado a esse quadro clínico, é a surdez neurosensorial bilateral de origem central ou periférica, quando a etiologia subjacente for a encefalopatia (MONTEIRO, 2011).

A PC discinética distônica é a menos frequente e tem como principal etiopatogenia subjacente à encefalopatia hipóxico isquêmica grave. O diagnóstico diferencial com as paralisias espásticas é difícil. Nos primeiros seis meses de vida, o bebê, geralmente é hipotônico, e o quadro clínico só estará bem estabelecido por volta do segundo ano de vida (MONTEIRO, 2011). A desordem motora predominante é caracterizada por súbito aumento generalizado e anômalo do tônus muscular, especialmente dos extensores do tronco, induzidos por estímulo emocional, mudanças de postura ou atos motores voluntários. Os pacientes tendem a assumir posturas bizarras, devido à contração sustentada que envolve o tronco e membros (MONTEIRO, 2011).

A PC atáxica é menos frequente (cerca de 5 – 10% dos casos) do que as outras e, como o próprio nome refere, a característica clínica predominante é a ataxia, decorrente de alterações cerebelares (MONTEIRO, 2011; ASSIS-MADEIRA;

CARVALHO, 2009). Nos primeiros meses de vida, o lactente pode apresentar hipotonia, evolui com atraso nas aquisições motoras, principalmente em relação à mudança de decúbito. A marcha independente é difícil de ser alcançada, ocorre geralmente por volta dos quatro anos e é caracterizada por alargamento da base de sustentação, instabilidade e dificuldade em conseguir andar em linha reta, a chamada marcha atáxica. A falta escandida, típica, é explosiva, depois lenta, fragmentada e disártrica. Movimentos rápidos, rítmicos, repetitivos dos olhos (nistagmo), percebido principalmente na fixação ocular, podem ser sinal bem sugestivo de PC atáxico (MARCONDES, 2003; LEITE; PRADO, 2004).

A forma hipotônica é rara, correspondendo a 1% dos casos de PC, e alguns pesquisadores não a reconhecem, ou consideram como uma característica transitória, antes no início da espasticidade. A característica marcante é a persistência da hipotonia ao longo do tempo, o que promove um atraso importante no desenvolvimento motor, dificultando a manutenção da postura e, raramente, a criança consegue deambular (MONTEIRO, 2011; ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009).

A forma mista também é pouco frequente, responsável por 10 a 15% dos casos de PC. É caracterizada por manifestações clínicas sugestivas de duas ou mais das outras formas de apresentação de PC. A combinação mais comum nas formas mistas é a espasticidade com movimentos atetóides (MONTEIRO, 2011; LEITE; PRADO, 2004).

Outros sintomas sinais e sintomas da paralisia são as alterações cognitivas (como deficiência intelectual, alterações comportamentais, estresse, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios da escrita e da fala), epilepsia, anormalidades oftalmológicas (como retinopatia da prematuridade, cegueira cortical e estrabismo), deficiência auditiva, disfunções urogenitais e intestinais (como incontinência urinária e obstipação) e, por último, distúrbios do sono (LEITE; PRADO, 2004).

Assim, ao recorrermos à literatura buscamos compreender e procurar recursos com maior disponibilidade para desenvolver um trabalho que respeite as especificidades dos sujeitos investigados.

4.2.2. Paralisia Cerebral segundo padrões de funcionalidades

Outra perspectiva de classificação da paralisia cerebral tem a ver com a funcionalidade. Autores que desenvolvem estudos nessa perspectiva definem a PC como sendo uma “encefalopatia crônica não progressiva da infância, em consequência de uma lesão estática, ocorrida no período pré, peri ou pós-natal que afeta o sistema nervoso central em fase de maturação estrutural e funcional” (MANCINI et.al, 2002, p.446).

Trata-se de uma abordagem, historicamente, mais recente e que ganha espaço com a aprovação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em maio de 2001. A classificação tem por objetivo unificar e padronizar a linguagem e a estrutura de trabalho para descrição da saúde e de estados relacionados à saúde (OMS, 2003). Utiliza termos como funcionalidade e incapacidade caracterizando-os respectivamente como funções do corpo, formas de participação, atividades, limitações, deficiências, restrições de participação. Esta abordagem vai além da aplicação de conceitos isolados e considera como fator relevante a interação entre esses conceitos descritos e os aspectos ambientais:

Embora a condição de PC possa resultar em alterações de certa forma previsíveis no sistema musculoesquelético, as manifestações funcionais dessa condição devem ser avaliadas individualmente, uma vez que o desempenho funcional é influenciado não só pelas propriedades intrínsecas da criança, mas também pelas demandas específicas da tarefa e pelas características do ambiente no qual a criança interage (MANCINI, et.al, 2004, p.254).

Consideramos que as classificações de paralisia cerebral, tanto baseada nos princípios biomédicos quanto nos princípios biopsicossociais, são de fundamental importância para refletirmos sobre os processos de inclusão social de crianças com deficiência, particularmente crianças com PC. Ambos contribuem para que possamos compreender o diagnóstico e pensarmos estratégias inclusivas que considerem o sujeito, as suas particularidades, o seu contexto, a sua cultura, entre outros. Além disso, contribuem para o debate sobre a dicotomia entre os modelos educacionais e pedagógicos de base biomédica, historicamente cristalizados, e o paradigma emergente da inclusão que privilegia a diversidade, a diferença aproximando-se do modelo biopsicossocial.

Assim, se faz necessário que ocorra uma análise e a compreensão conceitual, histórica e cultural da deficiência e de que maneira o que ocorre em um contexto social em relação à deficiência pode suscitar reflexos em outro contexto social/cultural. Assim é importante ressaltar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

4.3. A deficiência e suas definições

Débora Diniz, traz consigo uma reflexão entre a deficiência como produção social e como conceito complexo, no qual, apesar de estar relacionado à saúde, está inteiramente ligado para os fatores sociais que impedem a participação efetiva na sociedade.

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007 p.09).

Desta forma, essa inquietação do termo relatado pela autora, a deficiência como resultado de opressão é ainda inquietante para consolidar as políticas públicas e sociais. É um conceito que denuncia a relação de desigualdades impostas por ambientes com barreiras a um corpo com limitações, dependendo da deficiência. Assim, observamos anteriormente, com as características da Paralisia Cerebral.

Sobre a compreensão de deficiência (MIRANDA, 2016. p.227):

Inegavelmente o conceito e a concepção de deficiência tem se modificado substancialmente, embora ainda tenhamos que conviver com ideias biologistas sobre essa condição, cada vez mais uma visão histórica e cultural se sobrepõe a um determinismo que reduz o sujeito aos aspectos orgânicos ou biológicos. A inserção do enfoque histórico-cultural, inaugurado por Vygotsky (1996,1997, 2000) se faz presente no meio acadêmico e educacional e faz com que circulem novas percepções acerca do desenvolvimento humano e suas infinitas possibilidades, mesmo quando há o acometimento da deficiência.

Como já dizia Vygotsky, sobre o pensamento, linguagem e desenvolvimento humano, intelectual, todas as atividades básicas do indivíduo ocorrem de acordo a sua história social, ou seja, suas vivências e historicidade e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico social de sua comunidade. Assim, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas sim pelas atividades sociais que ele está

inserido e tem a oportunidade de executá-la, por meio dos estímulos essenciais e externos, a mediação constante, uso dos recursos, das tecnologias que colaboram para as práticas pedagógicas inclusivas e tenham como objetivo principal, sua intencionalidade e funcionalidade, respeitando a especificidade do indivíduo.

Em virtude dos fatos mencionados, no que diz respeito à especificidade e as barreiras de acesso, a saber do aluno com deficiência, acreditamos que para assegurar e garantir que os alunos com deficiência tenham experiências de aprendizagem significativas, relevantes e adequadas às suas características individuais, há necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a participação, a permanência e o êxito na construção do conhecimento pelo aluno.

A história da pessoa com deficiência sempre foi marcada com tamanha crueldade, caracterizada pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, que dependem do momento histórico focalizado. Apesar de cientes de que ainda estão em curso de discussões sobre os melhores termos descritivos para definir deficiência, optamos por utilizar a denominação *pessoa com deficiência* neste trabalho, partindo do que foi proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), na qual prevalece uma concepção de deficiência como resultado tanto das condições de saúde, quanto da interação da pessoa com os ambientes físicos e sociais.

Diante deste acordo, o modelo social, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras que podem obstruir sua participação efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais sociedades (ONU, 2007).

Para conhecer as ideias que norteiam a concepção de deficiência, recorreremos a Débora Diniz (2007), que pontua a deficiência como produção social e como conceito complexo, no qual, apesar de estar relacionado à saúde, está inteiramente ligado para os fatores sociais que impedem a participação efetiva na sociedade.

No caso do aluno com paralisia cerebral, muitas vezes, ficam em condições desfavoráveis de conforto e bem-estar, devido à fragilidade de recursos, impossibilitando-os de se beneficiarem dos conteúdos escolares. Este aluno pode

apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, realizar atividades cotidianas, como por exemplo, as ações de autocuidado, além de limitações no campo da escrita, entre outros, mas tudo isso dependerá do grau da deficiência e dos estímulos proporcionados a ele.

Diante disso, a deficiência abordada pela OMS não restringe somente o olhar médico, mas, principalmente, a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais. Diniz (2007) acrescenta que foi diante dessa disputa por autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico.

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007 p. 18).

Portanto, para esse modelo social da deficiência, as causas da segregação e da opressão sofrida por uma pessoa com deficiência, deveriam ser buscadas não nas sequelas, mas nas barreiras sociais que dificultam ou impedem a efetivação plena de suas atividades. Assim, estas dificuldades não deveriam ser entendidas como uma tragédia pessoal, mas como um ato de discriminação permanente contra um grupo de pessoas com expressões corporais diversas.

Desta forma, segundo a própria autora, “as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscados nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprime os deficientes” (DINIZ, 2007, p.19).

Assim, como as primeiras instituições que lutavam a favor das pessoas com deficiência, por exemplo a União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (Upias), a qual, segundo Diniz, eram locais que confinavam pessoas com diferentes lesões físicas ou mentais, cuidando delas e lhes oferecendo educação. “Em geral, o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade”

(DINIZ, 2007, p.15). Ou seja, as instituições tiravam do indivíduo a responsabilidade por meio da opressão experimentada pelas pessoas com deficiência e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade.

Em relação ao objetivo das instituições, em particular a citada anteriormente, em Diniz (2007, p. 16) vamos encontrar o seguinte esclarecimento: “O principal objetivo das Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social”. Para a autora, a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. Além do mais, a originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade de e para pessoas com deficiência, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deve ser objeto de cuidados biomédicos. Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, mas sim uma “questão eminentemente social”.

A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelas pessoas com deficiência e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade.

Ao conceituar quem é “deficiente” para o modelo social da deficiência, Débora Diniz recorre aos conceitos entre corpo e sociedade. Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria a pessoa com deficiência? O desafio era avaliar se a experiência de opressão e exclusão denunciada pela Upias decorreria das limitações corporais, como grande parte da biomedicina defendida, ou se seria resultado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal. Assim, podemos compreender com um dos objetivos da Upias, a autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico:

Assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos. Foi nessa disputa por

autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado (DINIZ, 2007, p. 18).

Os objetivos abriram caminho para um novo olhar sobre a deficiência. Para o modelo social da deficiência, as causas da segregação e da opressão. Assim, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia as pessoas com deficiência. Para a autora, a ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência. O resultado foi a separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007, p. 19).

Assim, se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

Mas, em um ponto os modelos social e médico coincidiam: ambos concordavam que a lesão era um tema da alçada dos cuidados biomédicos. O desafio, era não apenas rever a lógica de causalidade proposta pelo modelo médico, mas também introduzir uma nova divisão social do trabalho que incorpora a deficiência. Dessa forma, seria do trabalho que incorpora a deficiência. Dessa forma, seria possível desbancar a autoridade daqueles que tradicionalmente administravam a deficiência, para então determinar as prioridades das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Mas, para isso, era preciso deixar claro o que o modelo social entendia por opressão pela deficiência (DINIZ, 2007, p. 23).

A Disabled Peoples' International (DPI) é uma organização internacional que é composta por membros de organizações nacionais de diferentes países e tem como compromisso a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e a promoção de sua participação plena e igualitária na sociedade. As novas definições defendidas pela entidade internacional agregam outras formas de lesões que não apenas as físicas, tal como inicialmente havia sido proposto pela Upias, divulgadas em 1982, propunham que:

Deficiência significa as limitações funcionais nos indivíduos causadas por lesões físicas, sensoriais ou mentais: *handicap* é a perda ou limitação de oportunidades em particular na vida normal da comunidade em igualdade de condições com outros indivíduos devido a barreiras físicas e sociais” (DINIZ, 2007, p 34 -35).

Assim, muito embora os fundamentos teóricos e políticos da Upias tenham sido mantidos, em especial a tese da opressão, a DPI substituiu a expressão “deficiência” pela de “*handicap*”, talvez como resultado da influência dos documentos sobre deficiência divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no período. O que, para a Upias, era lesão e deficiência correspondia, respectivamente, a deficiência e *handicap* para a DPI.

A inclusão de outras de lesões, foi considerada um tema prioritário para os idealizadores da Upias, de forma que a nova definição de deficiência proposta pela entidade ficou:

Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2007, p. 37).

Ou seja, a definição foi duplamente revisada após a proposta da DPI: por um lado, retirou-se a referência às lesões físicas; por outro, não se definiu quais lesões poderiam ser socialmente consideradas deficiência.

Para a autora, o objetivo dessa ausência de adjetivação das lesões era recusar o modelo médico que as classificava estabelecendo categorias (física, mental, sensorial, psicológica etc.) e gradações de intensidade (leve, moderada, grave), o que subdividia as pessoas com deficiência em grupos, de acordo com as especialidades biomédicas de tratamento e cuidado.

Novas definições sobre o conceito de Deficiência, Lesão e *Handicap* foram surgindo, em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou um catálogo oficial de lesões e deficiências semelhante à *Classificação Internacional Doenças* (CID). O objetivo da *Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap* (ICIDH) era sistematizar a linguagem biomédica relativa a lesões e deficiências. A proposta da OMS era expandir o repertório de doenças da CID, incluindo lesões como consequências de doenças, ao estabelecer uma sequência lógica entre doença, lesão, deficiência e *handicap*. Como a intenção da ICIDH era não apenas unificar a terminologia internacional em torno de lesões e deficiências, mas principalmente permitir uma padronização para fins comparativos e de políticas de saúde, foi inaugurada a tripartição conceitual lesão-deficiência-*handicap*, que, durante vinte anos, desafiou a perspectiva do modelo social.

Segundo a ICIDH, lesão, deficiência e *handicap* deveriam ser entendidos como:

1. Lesão: é qualquer perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estrutura ou funções;
2. Deficiência: é qualquer restrição ou falta resultante de uma lesão na habilidade de executar uma atividade da maneira ou da forma considerada normal para os seres humanos; e
3. *Handicap*: é a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que se limita ou dificulta o cumprimento do papel considerado normal (DINIZ, 2007, p. 42).

Diante disso, havia uma relação de dependência entre lesão, deficiência e *handicap*, além de uma vinculação desses três níveis a ideia de doença, categorizada pela CID. O vocabulário proposto pela OMS representava um retrocesso para as conquistas do modelo social: a deficiência seria resultado de uma lesão no corpo de um indivíduo considerado anormal. Conceitos tidos como perniciosos para a descrição da deficiência, como o de anormalidade, voltaram ao centro dos debates. A ICIDH representou um revigoramento do modelo médico no debate sobre a deficiência. O ICIDH foi um documento que medianizou a deficiência em grande parte dos países com medicina avançada. Para os teóricos do modelo social, houve uma ruptura nas conquistas, em especial no Reino Unido e nos Estados Unidos. Os vinte anos seguintes, até a divulgação da revisão do documento, com a publicação da *Classificação Internacional de Funcionalidade*,

Deficiência e Saúde, foram de acirrados debates e, diferentemente do que se previa na Introdução da ICIDH, não só o conceito de handicap foi considerado inadequado, como também o de lesão e deficiência.

No início da década de 1990 e no final encerrada em 2001, foi realizada a revisão da ICIDH, com a divulgação da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde*. O processo de revisão contou com a participação de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais de pessoas com deficiência. Essa revisão gerou mudanças significativas de perspectiva entre os documentos: passou-se de deficiência como consequência de doenças (ICIDH) para deficiência como pertencente aos domínios de saúde (CIF).

Os domínios de saúde são descritos pelo CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças ou de suas consequências, tal como proposto pela ICIDH. O principal objetivo da CIF foi instituir um novo vocabulário, capaz de correlacionar os três domínios de saúde em igualdade de importância de modo a facilitar a compreensão das funcionalidades e das deficiências. O vocabulário inaugurado pela CIF é sofisticado, e um entendimento preciso dos conteúdos de cada categoria exige certo treino (DINIZ, 2007, p. 48).

O CIF não é um instrumento para identificar as lesões nas pessoas, mas para descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais, por sua vez, são possíveis de serem classificadas como deficiências em domínios relacionados à saúde. Essa passagem das “consequências das doenças” para os domínios de saúde” foi resultado de um esforço explícito da OMS em reconhecer algumas das premissas do modelo social.

O CIF baseia-se na integração desses dois modelos opostos [social e médico]. No intuito de recuperar a integração das várias perspectivas de funcionamento, a abordagem “biopsicossocial” é utilizada. Nesse sentido, o CIF almeja atingir a síntese, a fim de proporcionar uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde, a partir das perspectivas biológica, individual e social (DINIZ, 2007, p. 51). O desafio da CIF era, portanto, vencer a expectativa de que seria um documento apenas sobre lesões ou deficiências. Sua ambição era se posicionar como um catálogo sobre funcionamentos, atividades e participações.

Diniz (2007), acrescenta que para se ter uma ideia da abrangência e do vanguardismo do CIF, um exercício interessante é analisar estados considerados de doença ou deficiência à luz da nova linguagem. Uma pessoa pode ter lesões sem experimentar limitações de capacidade, como é o caso de alguém com cicatrizes de queimadura na face. Por outro lado, uma pessoa pode ter apenas expectativas de lesões, e já experimentar limitações de desempenho e restrições de participação. Esse seria o caso, por exemplo, de alguém que conheça sua propensão genética para uma doença que só se desenvolverá na terceira ou quarta décadas de vida, como ocorre com a Doença de Huntington. A mesma situação aplica-se a alguém que seja HIV positivo, porém assintomático.

É possível ainda imaginar uma pessoa com lesões e limitações de desempenho, porém sem restrições de capacidade. Essa situação se aplicaria a alguém com lesão medular em um ambiente sensível à cadeira de rodas, por exemplo. É possível uma pessoa ter problemas de desempenho e limitações de atividades, mas sem lesões aparentes. Pessoas com doenças crônicas estariam neste grupo. Por fim, é possível uma pessoa ter problemas de desempenho sem ter limitações de capacidade ou lesões. Um exemplo seria o de pessoas que sofrem discriminação por várias doenças entre elas as doenças mentais.

Assim, tal como a Upias e os teóricos do modelo social já vinham insistindo nas décadas de 1980 e 1990, o termo de língua inglesa *handicap* era pernicioso para as comunidades de pessoas com deficiência. Por isso foi definitivamente descartado na CIF. O conceito de deficiência, por sua vez, foi abandonado como um componente pessoal, tendo-se transformado em uma categoria guarda-chuva para indicar os aspectos negativos de restrições de capacidades, desempenhos e participação.

Segundo os termos do CIF:

Resta, no entanto, a difícil questão de qual seria a melhor maneira de se referir aos indivíduos que experimentam algum nível de limitação funcional ou restrição. A CIF usa o termo “deficiência” para expressar um fenômeno multidimensional resultante da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais (DINIZ, 2007, p. 54).

Nesse sentido, o CIF aproximou-se da proposta do modelo social de qualificar a deficiência como uma experiência de segregação e opressão, enfatizando o resultado negativo da interação entre o corpo com lesões e a sociedade.

Dessa tentativa de aproximação dos modelos médico e social, a fim de construir um sistema classificatório mais sensível à experiência da deficiência como opressão, a autora acrescenta que restou um duplo desafio. O primeiro é o de convencer diferentes comunidades a utilizarem o CIF como sistema de classificação internacional para o conhecimento da deficiência. A tarefa não é simples, pois o fato de a deficiência ser um fenômeno de várias dimensões exige que outros profissionais, além das próprias pessoas com deficiência, se agreguem às equipes de especialistas. O segundo desafio é que o fundamento político do documento, de que a deficiência é resultado tanto das barreiras ambientais quanto das condições de saúde ou das lesões, deve ser transformado em agendas internacionais de pesquisa, a fim de se ter uma avaliação dos avanços do CIF.

A primeira geração do modelo de teóricos do modelo social da deficiência partia de duas afirmações: 1. As desvantagens resultam mais diretamente das barreiras que das lesões; e 2. retiradas as barreiras, as pessoas com deficiência seriam independentes. A premissa do modelo social era a da independência como um valor ético para a vida humana, e o principal impeditivo da independência das pessoas com deficiência eram as barreiras sociais, em especial as barreiras arquitetônicas e de transporte. O agente responsável por impedir que estes indivíduos experimentassem a independência era a organização social capitalista. (DINIZ, 2007, p.59). Para a autora, durante quase duas décadas, a premissa da independência como um valor ético para o modelo social manteve-se livre de críticas. Os primeiros teóricos do modelo social eram homens, em sua maioria portadores de lesão medular, que rejeitavam não apenas o modelo médico curativo da deficiência, como também toda e qualquer perspectiva caritativa perante a deficiência. Princípios como o cuidado ou os benefícios compensatórios para a pessoa com deficiência não estavam na agenda de discussões, pois se pressupunha que este sujeito seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não – deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades.

O ICDH propõe uma classificação da conceituação de deficiência que pode ser aplicada a vários aspectos da saúde e da doença, sendo um referencial unificado para a área. Estabelece, com objetividade, abrangência e hierarquia de intensidades, uma escala de deficiências com níveis de dependência, limitação e seus respectivos códigos, propondo que sejam utilizados com o CID pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social. Por essa classificação são conceituadas:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (Rev. Saúde Pública 2000. p.98).

No CIDID evitou-se utilizar a mesma palavra para designar as deficiências, incapacidades e desvantagens. Assim, para uma deficiência foi adotado um adjetivo ou substantivo, para uma incapacidade, um e para uma desvantagem, um dos papéis de sobrevivência no meio físico e social, como podemos conferir no Quadro 1, retirado da Revista Saúde Pública (2000).

Quadro 1 - Distinção semântica entre os conceitos

| Deficiência | Incapacidade | Desvantagem |
|---|---|---|
| Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão | De falar De ouvir (de comunicação) De ver | Na orientação |
| Músculo-esquelética (física) De órgãos (orgânica) | De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza) De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar | Na Independência física Na mobilidade Nas atividades de vida diária |
| Intelectual (mental) Psicológica | De aprender De perceber (aptidões particulares). De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência | Na capacidade ocupacional Na Integração social |

O documento atribui à “incapacidade” o conceito de limitação funcional resultante de uma deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais podem possuir natureza transitória ou permanente. Em relação ao termo “desvantagem”, este significa a limitação de possibilidades de participar da sociedade, em condições de igualdade aos demais cidadãos. Essa concepção procurou levar em consideração o modelo de organização da sociedade e o espaço físico.

Stephens & Héту (1991) realizaram análise e aplicação desses conceitos na audiolgia. Apontaram aspectos que poderiam esclarecer o conceito de deficiência, que seria subdividido em simples e complexo (sem e com a influência de fatores cognitivos). O conceito de incapacidade poderia ser avaliado por meio das respostas diretas do próprio indivíduo sobre suas dificuldades. O conceito de desvantagem seria definido por seis dimensões: orientação, independência física, mobilidade, ocupação, integração social e autossuficiência econômica. Concluíram, com uma proposta de ampliação do conceito de desvantagem relacionada à perda da qualidade de vida, que há aumento do estresse e da ansiedade, redução da satisfação e da qualidade da interação social e autoimagem negativa.

Hutchison⁴(1995) firmou que a incapacidade seria socialmente construída e imposta às pessoas com deficiência. Propôs que se considerem as potencialidades das pessoas com deficiência e não suas desvantagens. Sugeriu que se especificasse:

As dimensões da deficiência: locomoção, motricidade fina, cuidados pessoais, continência urinária e fecal, audição, visão, comunicação, aprendizagem, comportamento e integração social, saúde física, consciência; - o grau de severidade; - as desvantagens em relação ao ambiente.

Assim, os dados fornecem indicações da importância da CIDID como referencial básico na conceituação da deficiência. A terminologia utilizada deve contribuir para maior proximidade entre as pessoas, favorecendo a comunicação e possibilitando a construção de pontes culturais, conforme a sugestão de Fernald (1996). A CIDID permite que profissionais da área se comuniquem sobre o nível de comprometimento que uma doença ou distúrbio acarreta para a pessoa.

Mesmo identificando-se diversas dificuldades na CIDID, tanto no nível dos conceitos como no de sua utilização, alguns teóricos concordam que o importante avanço conceitual dessa classificação, assim como o seu valor pedagógico e preparatório para revisões posteriores. Assim, considera-se importante que as discussões e propostas não se restrinjam à terminologia, mas possam avançar, tanto na orientação quanto no uso da CIDID para diversos modelos teóricos e tipos de deficiências, incapacidades e desvantagens.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 2º considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Assim no inciso 1º: A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação. No inciso 2º, o Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Importante ressaltar que existem diferentes grupos de pessoas com deficiência, dessa forma, é necessário realizar a conceituação do termo, para que possa haver uma identificação das necessidades comuns dentro dos diferentes grupos e assim, entender como as normas de inclusão social se direcionam.

No próximo capítulo, apresentaremos como se deu a construção do processo metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados e como será feita a análise dos dados.

5. CAMINHO METODOLÓGICO E DIÁLOGO SOBRE OS DADOS

5.1. O método da pesquisa qualitativa

Carvalho (2010, p. 122) aponta sobre a importância da pesquisa:

[...]considerando-se a pesquisa como um dos mais significativos princípios científicos e educativos para a construção do conhecimento, entende-se sua prática como facilitadora da inclusão de quaisquer alunos no mundo do saber, do saber fazer e do saber ser, exercitando -se como cidadãos críticos, produtivos e participativos da sociedade em que vivem.

Assim, esta pesquisa parte da consideração do importante papel da educação inclusiva nos processos de transformação da sociedade e, também, do fato de colocar-me sensível às preocupações de ordem prática dos que vivem diariamente a expectativa de encontrar meios viáveis para melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno com deficiência no contexto escolar, pois sabemos que é direito de todos o acesso ao conhecimento. Para compreender o processo investigativo da pesquisa, que é como os professores de uma escola municipal de São Francisco do Conde, Bahia tem desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas considerando as potencialidades e necessidades de seus alunos com Paralisia Cerebral?

No contexto da temática, a problemática da pesquisa somada à determinação dos seus objetivos, a pesquisa proposta é caracterizada como descritiva e fundamenta-se na abordagem qualitativa. Que, segundo André (2002, p.15-30):

[...] visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Neste tipo de estudo, o pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados, busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não, sua testagem. Visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Partindo da compreensão contida no artigo: “Métodos e técnicas de pesquisa em Educação, relatados pelos autores e que enfocam, a partir da citação de Creswell (2012), pontuando as sete características fundamentais na sua categorização:

[...] interesse na interação humana, localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes, ênfase na interpretação e compreensão da existência humana, processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista, abordagem tipo estudo de caso, desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações.

Percebemos que os autores colaboram para o entendimento a esse tipo de pesquisa, pois o pesquisador deve tornar-se cada vez mais participante e ter acesso às pessoas e ao campo. Se não ocorre essa vivência, uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, o trabalho de campo e análise qualitativa não fazem sentido. A partir do estudo de Mazzotti (1998) e Rudio (1986), sobre a pesquisa qualitativa e as características próprias a esse tipo de pesquisa:

As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Entre os mais aplicados, estão a entrevista em profundidade (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não. O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (MAZZOTTI, 1998; RUDIO, 1986).

Pensando nas particularidades, escolhemos uma trajetória metodológica, a partir das contribuições supracitadas, como também a compreensão da Fenomenologia, para contribuir também nesses aspectos, pois entender como ocorrem esses fenômenos é fundamental. Assim, o termo da fenomenologia:

[...] significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno como o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno. (<https://www.ibnd.com.br/blog/o-que-e-fenomenologia-veja-mais-sobre-essa-filosofia.html>).

Para buscar responder à pergunta da pesquisa tentamos buscar a melhor solução para as situações lançadas, com os objetivos apresentados. Entende-se assim que as análises por ele levantadas devem ser entendidas como “hipóteses a serem exploradas/discutidas ao lado de outras, oferecendo uma alternativa, abrindo o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar fórmulas dogmáticas (FONSECA, 1999).

O método de observação participante, com apoio nos princípios da fenomenologia, dá ênfase à construção de um modelo de ator, formulada a partir da compreensão de suas estruturas de relevância e da cotidianidade compartilhada, nas quais se forja a biografia e se define a situação. O observador científico necessita de uma teoria que forneça um modelo do ator, o qual está orientado para agir num meio de objetos com características

atribuídas ao senso comum. O observador precisa distinguir racionalidades científicas, que usa para ordenar sua teoria e seus resultados, das racionalidades do senso comum que atribui aos atores estudados (FONSECA, 1999).

Compreendemos assim, que o pesquisador participante, tem maior familiaridade com o(s) sujeito(s) pesquisado(s). Faz-se presente de forma particular durante o processo da pesquisa, onde os dados são adquiridos, levando em consideração que os signos e significados devem estar atentos à ética da pesquisa e não o achismo ou construção de hipóteses "infundadas".

5.2. Procedimentos metodológicos

5.2.1. Sujeitos do estudo e critérios de inclusão

Para definição dos participantes desta pesquisa foram definidos os seguintes critérios: ser professor da escola onde os alunos com PC estão matriculados; ser ou ter sido docentes dos alunos com Paralisia Cerebral durante o período de 2017 a 2022 na escola onde está sendo desenvolvida a pesquisa; demonstrar interesse em participar da pesquisa. Os docentes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, foram informados que os questionários que eles iriam responder seriam enviados por e-mail. Participaram da pesquisa 11 docentes. No Quadro 2 são apresentadas informações sobre a formação dos docentes que participaram da pesquisa. Considerando o direito ao anonimato, optamos por preservar a identidade de cada um, identificando-os como D1, D2 [...] D11.

Quadro 2 - Informações relacionadas à formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa.

| Professores | Idade | Formação | Período de atuação na área |
|--------------------|--------------|--|-----------------------------------|
| D1 | 56 | Licenciatura em Ciências da Computação | 6 anos |

| | | | |
|-----|-----------|---|---------|
| D2 | 36 | Licenciatura em Computação | 3 anos |
| D3 | 28 | Licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação em andamento | 7 anos |
| D4 | 31 | Licenciatura em Pedagogia | 9 anos |
| D5 | 31 | Licenciatura em Letras: Língua portuguesa/Libras e Especialista em Letras/Libras | 5 anos |
| D6 | 28 | Licenciatura em Educação Física, pós-graduada em Educação Física escolar, mestranda no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) | 5 anos |
| D7 | 35 | Licenciatura em Língua Estrangeira | 13 anos |
| D8 | 32 | Bacharelado e Licenciatura em Dança | 10 anos |
| D9 | 42 | Licenciatura em Pedagogia | 19 anos |
| D10 | 31 | Licenciatura em Pedagogia. | 5 anos |
| D11 | 33 | Licenciatura em Pedagogia. | 10 anos |

Fonte: dados da pesquisa, 2022

A diversidade de profissionais na escola, pode se remeter ao modelo adotado, o ensino integral, esse geralmente implementa a extensão do tempo em turno e contraturno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte. Dessa forma, o ensino integral é muito mais do que passar mais tempo na escola. Ao oferecer a educação integral, o colégio assume a garantia do desenvolvimento intelectual, físico,

emocional, social e cultural de seus alunos. Para isso, além das aulas tradicionais, o espaço conta com estrutura física mais ampla para garantir vivência diversificada aos alunos durante o dia.

Desta forma, adotaremos por base as práticas pedagógicas inclusivas como recurso para o acesso a esse conhecimento e para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral, conforme o CID 10 - G80, que cursam a educação básica no Ensino Fundamental I na Escola Municipal de São Francisco do Conde, Bahia.

5.2.2. Instrumentos da pesquisa

Foi utilizado o meio eletrônico para adquirir as informações: questionários, via e-mail. Os questionários são formados de uma série de questões que serão submetidas a um determinado grupo de pessoas a fim de se obter informações específicas sobre um determinado assunto (FACHIN, 2006).

Os dados coletados, por meio da observação ocorreram, apenas com os docentes, por meio de reunião de planejamento (ACs - Atividades Complementares, por meio da Plataforma do Google Meet) dos professores e coordenadores pedagógicos, pois no momento que os dados foram coletados, contexto pandêmico, não foi possível um encontro presencial. Além dos questionários, que se configuram como instrumentos da pesquisa, os documentos obrigatórios para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), como por exemplo: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Anuência; Termos de Compromisso, entre outros necessários também foram enviados aos participantes da pesquisa por meio de correio eletrônico (e-mail).

5.2.3. O cenário

Para apresentarmos o contexto da pesquisa, recorreremos, inicialmente ao contexto histórico do município onde foi realizada a pesquisa, o município de São Francisco do Conde, cidade situada a 45 minutos de Salvador.

São Francisco do Conde é uma das principais cidades do Recôncavo Baiano, limita-se com os Municípios de Santo Amaro, São Sebastião do Passé, Candeias, Salvador e as águas da Baía de Todos os Santos. A cidade está edificada sobre um promontório que avança para a Bahia de todos os Santos na foz do Rio Sergipe do Conde, em frente à Ilha de Cajaíba. Atualmente é centro de lavra e destilação de petróleo e destilação. O Município possui três distritos: São Francisco do Conde (sede), Mataripe (em Santo Estêvão e depois Nossa Senhora do Socorro) e Monte Recôncavo.

Segundo o catálogo turístico intitulado: São Francisco do Conde: Capital da Cultura Popular do Recôncavo, produzido pela Secretaria de Cultura e Turismo da própria prefeitura do município, o nome da cidade é uma homenagem à nobreza e ao clero. Nascido a partir da construção do Engenho Real do Sergipe do Conde pelo terceiro Governador Geral do Brasil, Mem de Sá, em 1563, e do Convento de Santo Antônio pelos frades franciscanos, o município foi um dos principais centros de produção de açúcar e palco de inúmeros acontecimentos históricos de grande relevância como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada e a Independência da Bahia.

O Município de São Francisco do Conde, possui um maior número de escolas da Educação Infantil, uma menor parte do fundamental I e II, e uma Escola Estadual, distribuídas na sede e nos distritos. Para esta pesquisa, foi escolhida uma escola de ensino Fundamental I, onde estão matriculadas as crianças, com a especificidade de Paralisia Cerebral (PC).

Em relação a estrutura física, a escola em análise, em sua maior parte atende o que exige as leis de acessibilidade, a Lei 10.098/00 e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que contempla as normas arquitetônicas, tanto das áreas externas como as internas, para atender a necessidade do aluno com deficiência, como rampas, banheiros adaptados, algumas portas com a largura específica para a entrada dos alunos que fazem uso de cadeiras de rodas, rede de proteção nas janelas, entre outros espaços, como biblioteca, sala de música, laboratório de informática e de ciências, sala de artes, de teatro, dança.

Para entender um pouco sobre as características apresentadas no contexto da pesquisa, local, público e escolha da temática, a seguir iremos adentrar um pouco, sobre a escola como espaço inclusivo.

Para a proposta, recorreremos a Carvalho (2010, p. 91), pois a autora apresenta para nós uma escola como espaço inclusivo, com seus desafios e possibilidades. Diante a esse questionamento, onde a escola é vista e apresentada como esse espaço onde as diferenças compõem e contribuem para a inclusão. Podemos pensar na escolha da temática da pesquisa e o contexto dela, pois também acreditamos nessa filosofia educacional. Ela faz referência a sociedade atual, onde essa tem assumido, “progressivamente, funções cada vez mais complexas, algumas das quais, eram consideradas atribuições de outras instâncias educativas, como a família, como exemplo”. Carvalho (2010, p.91) descreve:

A ampliação das funções da escola não decorreu das iniciativas nem das escolhas dos professores e gestores. Tal expressão pode ser considerada como imposição da realidade, marcada pela velocidade com que ocorrem mudanças em todas as áreas do saber e do fazer humanos. Essas constatações põem em destaque a importância de discutirmos a intencionalidade educativa das escolas à luz das exigências com as quais ela convive, hoje em dia.

De acordo com a autora, o repensar a escola e sua intencionalidade educativa, no contexto atual, onde o ressignificar o papel da escola do fazer além do pedagógico, pois este está embutido suas crenças, atribuições políticas e sociais. O espaço escolar vem tomando formas diversificadas, principalmente o alunado e das complexidades das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Ou seja, pensar a escola como esse espaço inclusivo, é redefinir as nossas ações, desde o ser professor, gestor, coordenador, psicopedagogo, as secretarias aos agentes, porteiros, merendeiros, entre outros, todas fazem parte dessa filosofia educativa.

O total de alunos matriculados no período de realização da pesquisa foi de aproximadamente 292, distribuídas entre dez turmas do primeiro ao quinto ano, entre eles estavam os alunos público-alvo da educação especial. Nesse caso tínhamos, as crianças com a especificidade em estudo, as com diagnóstico de Paralisia Cerebral.

Quadro 3 - Distribuição dos alunos matriculados durante o ano de 2017 a 2022.

| ANO/ INFORMES | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total de alunos matriculados durante o ano. | 233 | 223 | 227 | 292 | 223 | 216 |
| Número de alunos com deficiência matriculados durante o ano. | 02 | 03 | 06 | 07 | 06 | 10 |
| Número de alunos com paralisia cerebral? | 02 | 03 | 04 | 03 | 03 | 01 |

Fonte: Dados fornecidos pela escola.

Por meio, dos dados oferecidos pelo quadro, notamos que houve uma redução de 17 alunos matriculados durante o ano de 2017 a 2022. Por outro lado, é perceptível um avanço de alunos matriculados com deficiência durante esse período. Observa-se também uma redução no número de alunos com Paralisia Cerebral, o que se deve ao fato destas crianças terem sido promovidas ao Ensino Fundamental II, não ocorrendo novas matrículas de alunos com esta deficiência no Ensino Fundamental I durante o período sob investigação.

Diante das características específicas dos sujeitos, como pensar nesse espaço escolar que garanta a esses alunos equidade para com seus, na participação plena das propostas pedagógicas construídas para atender as demandas da diversidade. Miranda *apud* Padilha, Oliveira e Silva (2016, p, 167):

[...] a escola tem um papel central em criar situações favorecedoras da aprendizagem e promover o desenvolvimento, promovendo uma substancial mudança de foco, no qual as dificuldades não são apreendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, centrada na deficiência em si, mas também são provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar.

Segundo Carvalho (2010, p. 91), o espaço escolar precisa passar por mudanças, talvez, o maior desafio seja levá-las a consciência da necessidade urgente de modificação para o que, precisamos estimular as ações comunicativas entre os sujeitos que nela estão permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações.

Para reforçar sobre essa filosofia da escola como espaço inclusivo, a autora salienta algumas questões que nos levam a algumas respostas e perguntas se de fato a escola pode ser um espaço inclusivo para além da dimensão espacial, enquanto dimensão física. A primeira questão a saber: por que é importante discutir sobre intencionalidade educativa? E recorrer a questões particulares, como a maioria dos educadores não têm consciência da importância dessa discussão como um ideário filosófico e sociológico que inspiraram a elaboração do Projeto Político – Pedagógico. Uma das falhas quando não existe a interação na construção, preferem escrever de imediato sobre currículos e cronogramas de aulas. Ou poucos grupos são convidados redigir o Projeto, sem gerar debates mais amplos e anteriores, envolvendo toda a comunidade escolar, objetivando refletir sobre as intenções que movem a escola no contexto atual de ampliação de suas funções.

Dando continuidade a essa questão inicial, todas as escolas estabelecem relações de poder, que se manifestam não apenas na organização do currículo, mas nas formas de relação com os saberes exercidos nas salas de aulas. Por isso, discutir a intencionalidade educativa servirá para inferir a natureza dos valores que estão subjacentes, permitindo aos educadores analisarem a ideologia que inspira a ação pedagógica.

A partir desse contexto, compreendemos a importância da interação do PPP, com todas as esferas do contexto escolar, caso isso não seja pontuado e colocado em prática, simplesmente será apenas um documento, sem intencionalidade a atender a toda diversidade que existe nesse espaço.

Ao abordar sobre intencionalidade educativa e político-pedagógica de uma escola a autora Carvalho (2010, p.92 e 93), se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seres jovens alunos, sujeitos sociais, repletos de necessidades, desejos e sonhos, e traduz seu compromisso em responder aos desafios de nossa sociedade (Abramovay et al. 2004).

Assim, repensamos qual escola e ensino queremos, e o que podemos fazer para que as garantias dos direitos sejam efetivadas e o ensino de qualidade promova o acesso e permanência dos nossos educandos, respeitando seus valores e estimulando as relações interpessoais.

5.2.4. Coleta dos dados

O processo de coleta de dados ocorreu durante a pandemia do Coronavírus, Covid -19, o que ocasionou adaptações nos instrumentos utilizados para aquisição das informações, ao longo desta pesquisa. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia foi classificada como surto e Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A OMS, traz dados que até 5 de março de 2023, 675.963.120 casos foram confirmados em 228 países e territórios, com 6.877.088 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das mais mortais da história.

Assim a principal crise de saúde global da contemporaneidade, tornou-se muito mais que uma crise de saúde, mas também uma crise socioeconômica sem precedentes, com efeitos sociais, econômicos e políticos, repercussões de difícil dimensionamento.

Sendo assim, diante da situação pandêmica foram necessárias ações preventivas para o combate dessa pandemia, como por exemplo, o isolamento social. Neste sentido, foi necessário mudar os instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo que na maior parte da pesquisa, foram realizadas atividades remotas.

Desta forma, o trabalho foi enviado ao CEP e posteriormente foi aprovado e todo o processo de coleta de dados ocorreu de forma a minimizar possíveis desconfortos aos participantes. Através da utilização dos instrumentos de pesquisa e reconhecendo a importância de se considerar a relação existente entre o objeto de estudo e o contexto social e histórico envolvido, buscou-se refletir, como os professores têm se organizado para propor práticas pedagógicas inclusivas que atendam a necessidade dos alunos com Paralisia Cerebral. Por fim, após a realização do questionário que foi enviado por e-mail aos professores que participaram da pesquisa, em seguida aos dados adquiridos pelos questionários, elencamos as categorias de análise, para tentar responder a problemática da pesquisa.

Desse modo, acreditamos que a pesquisa levantada sobre as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Paralisia Cerebral, numa escola do município de São Francisco do Conde – BA, a qual proponho aqui, tem como meta contribuir com a Educação na perspectiva inclusiva, em particular com a área em que atuo, professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. E acreditar na Inclusão e suas potencialidades/ possibilidades (ensino colaborativo), apesar das dificuldades vivenciadas diariamente, desde as atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas entre outras; e no Ser Humano, a partir de sua especificidade, por considerar que o conhecimento se articula à prática, educativa, filosófica, histórica, política e/ou social.

5.2.5. Processo de análise dos dados

Para a análise dos dados, a metodologia empregada recorreremos a Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (2016, p. 16). A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados qualitativos muito utilizada. Com frequência, o livro Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, é citado como uma referência a este tipo de técnica. Por ser muito didático, ele facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos.

Para a análise de conteúdo, foram seguidas as três fases descritas por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e, posteriormente, o tratamento dos

resultados, a inferência e a interpretação. Os dados coletados foram analisados e organizados em categorias de análise. Conforme Marconi e Lakatos (2003), é nesta fase do trabalho, ao analisar os dados, que o pesquisador, ao ter maior contato com os resultados informados nas respostas, pode fazer as necessárias relações com as hipóteses formuladas, podendo comprová-las ou refutá-las (OLIVEIRA, 2022, p. 58-59).

Segundo a concepção Adorno (2019) citado por Oliveira (2022, p. 59) é o momento da elaboração de técnicas que permitam contemplar opiniões, atitudes e valores que são capazes de revelar as tendências ideológicas dos sujeitos através de manifestações indiretas, ainda que de forma inconsciente. Assim, nessa primeira fase, a pré-análise, que objetiva a organização e sistematização dos documentos, iniciamos com uma leitura flutuante que de acordo com Bardin (2016, p. 126) “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A composição do corpus da pesquisa considerou as regras propostas por Bardin (2016) citado por Oliveira (2022, p. 59) entre as quais destacamos: a) *regra da exaustividade*: deve considerar todos os elementos desse corpus sem deixar nenhum de fora; b) *regra da representatividade*: análise de uma amostra ou parte representativa do universo inicial; c) *regra da homogeneidade*: o material selecionado deve obedecer a critérios que não apresentem demasiada singularidade fora destes critérios; d) *regra de pertinência*: estabelece que os elementos que compõem o corpus devem ser informações adequadas e pertinentes aos objetivos da análise. Na sequência, e considerando a relevância da interpretação e da classificação nessa fase, realizamos a exploração do material com a finalidade de definirmos as unidades de registro. De acordo com Bardin (2016):

a unidade de registro pode ser [...] recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’. [...] A palavra não tem definição precisa em linguística, mas para aqueles que fazem uso do idioma corresponde a qualquer coisa. Contudo, uma precisão linguística pode ser suscitada se for pertinente (BARDIN, 2016, p. 134, grifos do autor).

Desta forma, realizamos uma análise mais profunda do material adquirido com o questionário cuja finalidade foi definir os temas iniciais, que agrupados formam os eixos temáticos. De acordo com Franco (2018) citado por Oliveira (2022) os registros, para a composição dos temas iniciais, podem ser de diferentes tipos e

podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Assim, definimos a “palavra” para os temas iniciais, agrupadas por se apresentarem com maior frequência nas respostas das participantes, e foram contabilizadas com o uso do contador de palavras disponível no próprio Word, que no decorrer do processo originou vinte e dois temas, que agrupados deram origem a seis eixos temáticos, correspondentes às unidades de contexto, conforme pode ser observado no Quadro 4, em conformidade com Bardin (2016).

Quadro 4 - Temas iniciais agrupados para formação de Eixos Temáticos

| TEMAS INICIAIS | EIXOS TEMÁTICOS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alunos • Diferenças • Deficiência • Escola Inclusiva • Famílias • Comunidade • Possibilidades | <ul style="list-style-type: none"> • Um percurso para atender às diferenças na escola inclusiva. • A interferência social nas possibilidades do desenvolvimento do aluno com deficiência. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pedagógico • Práticas pedagógicas inclusivas • Escuta e atenção diferenciada • Atividades digitais inclusivas • Metodologia de ensino • Atividades específicas • Atendimento Educacional Especializado – AEE • Parceria • Trabalho individualizado • Atividades Adaptadas | <ul style="list-style-type: none"> • Ações pedagógicas inclusivas • O AEE como prática colaborativa no processo inclusivo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada • Conhecimento • Aprendizagem • Quantitativos de alunos • Políticas Públicas Inclusivas | <ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores no contexto da Educação Inclusiva. • O papel das Políticas Públicas para a efetivação da Inclusão. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Acreditamos que os temas selecionados, tiveram como principal objetivo, abordar a formação continuada de professores, pois acreditamos o quanto é necessário para o processo de ensino aprendizagem. Apesar que o contexto que foi realizado a pesquisa, período pandêmico, não foi possível desenvolver a parte prática da pesquisa com a colaboração dos professores na realização da oficina. Em seguida a composição dos eixos temáticos, com base nos temas iniciais, foi dado prosseguimento à construção das categorias de análise, considerando as possíveis

confluências entre os seis eixos temáticos que originaram três categorias finais, conforme pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 - Agrupamentos dos Eixos Temáticos para as categorias finais de análise.

| EIXOS TEMÁTICOS | CATEGORIAS FINAIS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Um percurso para atender às diferenças na escola inclusiva. • A interferência social nas possibilidades do desenvolvimento do aluno com deficiência. | <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de deficiência para os docentes. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações pedagógicas inclusivas • O AEE como prática colaborativa no processo inclusivo | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos sobre as Práticas Inclusivas para Educação Básica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores o contexto da Educação Inclusiva. • O papel das Políticas Públicas para a efetivação da Inclusão. | <ul style="list-style-type: none"> • A Contribuição das Políticas Públicas Inclusivas para processo formativo dos professores. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os temas iniciais que originaram os eixos temáticos e definiram as categorias finais, explicitados anteriormente nos Quadros 4 e 5, são resultado da análise das

informações obtidas com o questionário e determinaram os elementos comuns, destacados no corpus da pesquisa.

5.3. Os questionários dos professores, em tempos remotos: análise dos dados e produto.

5.3.1. Categorias de análise

Nesta seção serão apresentadas as categorias de análise, organizadas de acordo com a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

a) O conceito de deficiência para os docentes.

Essa categoria apresenta dados referentes à compreensão dos participantes da pesquisa no que tange a forma como entendem a deficiência no contexto escolar e social. Como parâmetro tomaremos os estudos de Diniz et al. (2007), no intuito de aprofundarmos os saberes e perspectivas apresentadas pelos docentes. Para esta autora, “a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo e sim, diz respeito a um conceito que **denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos**”. Pessoa com Deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdade condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Os anos 90 registraram alguns movimentos em favor da Pessoa com Deficiência, com particular enfoque nas políticas educacionais. A ampliação do acesso ao espaço educacional favoreceu o aumento de matrículas dessas no ensino regular e, por conseguinte, a entrada no ensino superior. O percurso educacional ampliado até o ensino superior, favoreceu a formação profissional de Pessoas com Deficiência com opção de escolhas que incluam a atividade docente (GIABARDO; RIBEIRO, 2017).

Nos últimos quatro anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31/01/2019. No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns. Em 2014, eram 886.815 os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão. Entre 2017 e 2018, houve aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas. De acordo com dados do Censo, na rede pública está o maior índice dos estudantes em classes comuns. Nas escolas, 97,3% dos alunos com necessidades educacionais especiais estavam nessas classes em 2018.

Por lei, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil deve incluir todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola. Os estudantes com necessidades especiais devem ser matriculados preferencialmente em classes comuns. Para isso, o Brasil deve garantir todo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Segundo os dados do Censo, 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 55,6% dos privados têm banheiros para pessoas com necessidades especiais. Além disso, também no ensino fundamental, 28% das escolas públicas e 44,7% dos particulares têm dependências adequadas para pessoas com necessidades especiais. No ensino médio, 60% das escolas públicas e 68,7% das escolas particulares dispõem de banheiro especial e 44,3% das públicas e 52,7% dos privados têm dependências adequadas

O Artigo 7 da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência estabelece que:

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito. (BRASIL, 2007).

Desta forma, constituiu o compromisso com a adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais. O documento internacional também resolveu a polêmica da coexistência entre um sistema segregado de educação, que se baseia na condição de deficiência, e um sistema comum, que reconhece e valoriza a diversidade humana presente na escola, ao explicitar que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Convenção estabelece que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços”. No que diz respeito à educação, ela garante, além de acesso, participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante.

À luz desses preceitos legais, a resolução nº 5/2009 do Conselho nacional de educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI), adotando os pressupostos da educação inclusiva. Assim, as creches e pré-escolas passaram a se constituir em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, destinados à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, por meio da implementação de proposta pedagógica elaborada e desenvolvida por professores habilitados, superando o modelo assistencialista e fragmentado, divorciado do sistema educacional.

Os professores foram questionados sobre como e onde tiveram o primeiro contato com uma pessoa com PC.

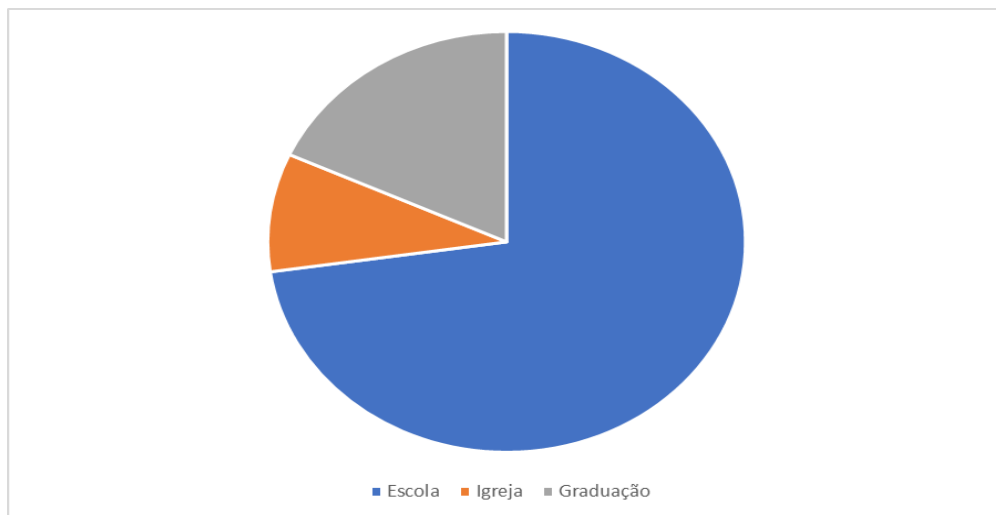
O meu primeiro contato com alunos com PC foi a partir de 2017, recém-formada, em uma escola inclusiva localizada no município de São Francisco do Conde-BA (P5).

Na igreja enquanto atuava como voluntária cuidando de crianças (P7).

Durante a graduação tive a oportunidade de cursar 3 disciplinas específicas para o trabalho de dança com PCDs, estagiando na APAE da cidade por 1 ano. Apesar disso, meu foco foi com crianças autistas (P8).

As respostas foram sistematizadas na Figura 1. Dos onze participantes, oito declaram que tiveram o primeiro contato com uma criança com PC na escola, uma na igreja e duas na graduação como disciplina.

Figura 1– Local onde os docentes tiveram o primeiro contato com uma pessoa com PC.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Diante das falas dos professores notamos que apesar das dificuldades encontradas no espaço escolar, é possível esse ser o lugar de acesso à criança com deficiência. A participação de crianças com deficiência na escola é um direito (BRASIL, 1996), que para ser acessado depende, entre outros aspectos, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e

participação de alunos com necessidades educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores como Martins (2006), Vitaliano (2007), Hummel (2007), Beyer (2003). Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula.

Essa rede de apoio voltada para a construção de possibilidades de inclusão de crianças com deficiências na escola pode envolver além de diferentes profissionais do campo da educação, profissionais da área da saúde, como o terapeuta ocupacional, por meio do trabalho de apoio direto ou indireto ao professor, à família, à comunidade escolar e também à criança.

A composição de uma equipe multidisciplinar é fundamental para apoiar e construir novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade.

Carvalho (2010, p.91), evidencia o ressignificar a escola para além do pedagógico.

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela vêm se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características de seu alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se, portanto, a importância de examinarmos os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática, ou seja, evidencia-se a relevância de examinar sua intencionalidade educativa.

Para a autora, as escolas precisam mudar e as estratégias utilizadas pelos professores na escola e na sala de aula devem possibilitar o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência levantando questões relacionadas ao envolvimento do docente com esse trabalho e à necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos.

De acordo com Bordenave e Pereira (2007), as estratégias pedagógicas estão relacionadas com a forma de oferecer ao aluno oportunidade para viver as experiências desejadas, são também as maneiras de estruturar a atividade, isto é,

estabelecer situações de ensino-aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam.

Assim, quando questionados sobre o que eles entendiam sobre a Deficiência: a Paralisia Cerebral, alguns responderam que não tinham conhecimento sobre o tema, outros disseram terem pouca informação, outros responderam:

Tenho conhecimento que se trata de uma condição cerebral congênita, manifestada em diferentes “níveis” de comprometimento cognitivo e motor, pois essa paralisia geralmente impacta no tônus muscular, podendo interferir significativamente no controle corporal, na marcha, coordenação motora, bem como a fala. Esses e outros aspectos podem ser estimulados e desenvolvidos através de um trabalho multidisciplinar, envolvendo uma equipe de professores/as que atuam com a criança em uma turma regular, docentes especializados em Educação Especial, fisioterapeuta, psicopedagogo/a, fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, médicos/as, entre outros/as profissionais que, em conjunto, contribuem com o desenvolvimento cognitivo, físico, psicomotor e socioafetivo do/a educando/a com Paralisia Cerebral (PC). A partir de atividades específicas às suas necessidades, as crianças com PC são estimuladas a superar suas dificuldades na sala de aula, ao longo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos núcleos de atendimento externos à instituição de ensino e nos espaços sociais, em família (D3).

Que é uma deficiência neurológica que afeta o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, mas que com o acompanhamento adequado, a depender do grau de severidade, a criança (consequentemente o adulto) pode levar uma vida produtiva. Possui caráter irreversível e pode ter como causa problemas durante a gestação ou o parto (D4).

É uma doença que acomete limitações cognitivas e/ou motoras na criança (D5).

Sei que é uma condição caracterizada por acometer o cérebro do indivíduo, onde os danos podem acometer funções desde motoras até sensoriais e cognitivas. Deste modo podem haver pessoas com PC com maiores limitações quando comparadas a outras acometidas pela mesma deficiência (D6).

Sei que está relacionada a algum tipo de complicação ou má formação durante a gestação (D7).

Sei que se trata de uma lesão cerebral que pode comprometer os movimentos, postura, fala e comportamentos do indivíduo. (D8).

Sei que é muito comum na infância, caracteriza por alterações do cérebro comprometendo o desenvolvimento físico, motor e neurológico desta criança. Vale lembrar que não é uma doença pontual e sim uma limitação que levará para toda vida, mas com um acompanhamento bem-organizado ela pode levar uma vida normal,

plena no que tange o desenvolvimento de habilidades e competências (D9).

Nada (D10).

A PC apresenta à pessoa afetada uma série de especificidades em relação às atividades cotidianas e processos de comunicação e aprendizagem. Pessoas com esse tipo de deficiência, além de apresentarem limitações físicas de movimento e postura, também apresentam comprometimentos neurais que interferem em sua aprendizagem e processo de aquisição da linguagem. Espasmos musculares e limitações musculares são comuns, o que exige cuidados específicos em relação à movimentação e postura das pessoas com essa deficiência (D11).

Conforme os relatos, a maioria dos professores conceituaram a Paralisia Cerebral como algo que acomete o cérebro, provocando alguns impedimentos neurológicos (físico/motor, falar, entre outros).

O professor D3, por exemplo, enfatiza a importância da Equipe Multidisciplinar para realizar um trabalho de qualidade e o quanto é fundamental a parceria do AEE para a estimulação e inclusão dos alunos.

As leis, decretos e artigos oficiais, instituíram que a inclusão fosse de fato realizada na escola regular, e propôs que o atendimento educacional especializado (AEE) também seja disponível e promova uma educação de qualidade. No contexto educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) mostra a importância do AEE para a permanência com qualidade de aprendizado do aluno na sala comum e aponta que é dever deste serviço atuar de forma articulada com os professores da educação básica, promovendo a orientação aos docentes e coordenadores a fim de se estabelecer uma gama de estratégias para um bom processo de escolarização de alunos público alvo da educação especial.

Vale ressaltar que o AEE, também deve ser realizado no contraturno, sendo uma complementação e/ou uma suplementação do ensino, e que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve estar disponível em todas as fases do ensino, desde a educação básica até a educação de jovens e adultos (EJA). Em relação ao aluno com deficiência, especificamente alunos com paralisia cerebral, o AEE, tem como principal função promover condições de acessibilidade física e de materiais

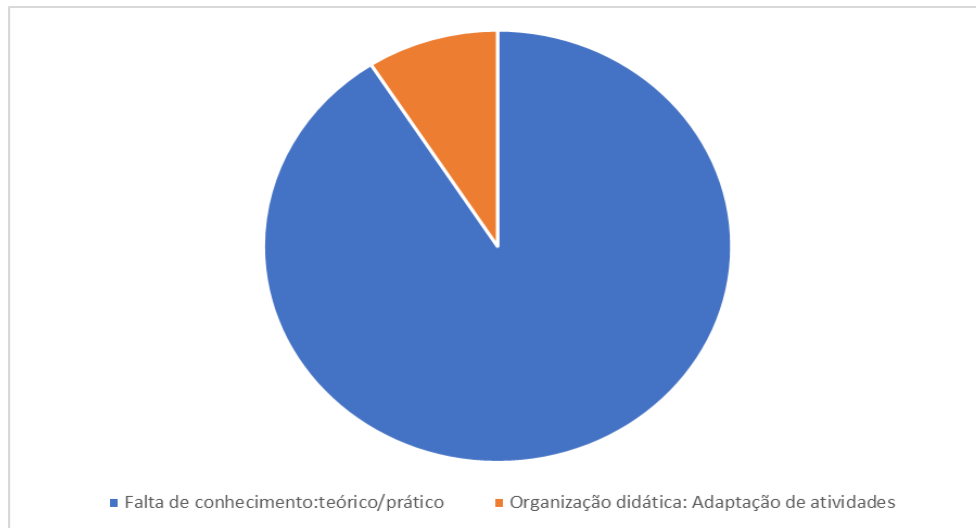
para efetivar a aprendizagem de conteúdos escolares, bem como demais atividades pertencentes ao contexto escolar.

Desta forma, podemos perceber um “olhar diferenciado” a partir dos conhecimentos adquiridos por meio do contato com o aluno ou em algum momento de formação. Houve uma mudança na maneira como entendiam a educação inclusiva e como ressignificam seus entendimentos sobre o tema.

Segundo Antunes e Glat (2011, p. 194), apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) privilegiar os alunos com deficiência para que sejam incluídos nas escolas regulares, no que diz respeito às licenciaturas, inclusive a de Pedagogia, as disciplinas que versam sobre inclusão são disponibilizadas de forma precária e/ou fragmentada e “os estudantes têm contato com tais conteúdos em determinados períodos do curso, sem que haja uma correlação com as demais disciplinas”. Nesse sentido, visando à qualidade na educação inclusiva e não somente o direito à matrícula e inserção do aluno no espaço escolar, são necessários investimentos e adequações quanto aos currículos das licenciaturas no intuito de que contemplem a educação inclusiva de forma mais abrangente, de preferência em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura, para que de fato o futuro professor/pedagogo tenha uma formação mais adequada para trabalhar no contexto inclusivo.

Ainda sobre a deficiência, ao questioná-los qual seria a maior dificuldade encontrada por eles para trabalhar com os alunos com PC. As opiniões mostraram, as diversas lacunas conforme apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Sobre a maior dificuldade encontrada pelos professores para trabalhar com os alunos com PC.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Observando a Figura 2 é possível constatar que 91% dos professores entrevistados pontuaram a falta de conhecimentos teórico/prático e a 9% relataram a organização didática: adaptação de atividades, como as maiores dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com os alunos com PC. Assim, podemos perceber nas falas dos entrevistados, D1, D3 e D10.

Falta de informação e de formação (D1).

Considero que a maior dificuldade foi a organização didática, tanto no sentido da adaptação das atividades de classe/casa, quanto em sala de aula. Isso porque a construção de atividades adaptadas requer um momento para a pesquisa, reflexões e, em certa medida, criatividade, pois entendia que a elaboração da tarefa deveria considerar as necessidades dessas crianças e, ao mesmo tempo, ser o mais próximo possível da temática abordada em sala de aula, junto a outros/as estudantes. Apesar de haver auxiliar de classe para a menina e o menino com PC, eu sentia a necessidade de ter mais tempo disponível para ambos, a fim de acompanhar seus retornos às atividades e o desenvolvimento pedagógico de cada um/a, então buscava estar cada vez mais próxima deles, mas a dinâmica de acompanhamento de toda a turma às vezes dificultava esse processo (D3).

Falta de conhecimentos teórico-práticos (D10).

Diante disso, percebemos que uma das grandes questões educacionais brasileiras é dar continuidade à formação docente para que estejam aptos a preencherem os anseios da aprendizagem, bem como as habilidades necessárias

para viver situações que exigem do professor uma nova postura diante dos obstáculos existentes no contexto educacional atual.

A participação de crianças com deficiência na escola é um direito (BRASIL, 1996), que para ser acessado depende, entre outros aspectos, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, necessita da destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

Percorrendo a história, constatamos grandes dificuldades educacionais vividas desde a oficialização do Brasil até os dias atuais, no qual se tem uma educação sistematizada, excludente, seletiva, dualista, marginalizadora e, sobretudo, descontínua. Apesar das várias tentativas de avanços no campo da educação, grandes interrogações circundam esse meio, reduzindo a mesma ao subdesenvolvimento cognitivo tão presente na atualidade.

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com deficiência, já foi objeto de estudo de diversos autores que analisaram as inúmeras dificuldades e despreparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e destacaram ainda, a urgência com que se faz a formação continuada visando atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula.

Com base nesses avanços percebeu-se a necessidade de mudança e inovação das práticas pedagógicas, onde o foco seja a formação continuada vista de maneira desmistificada e atual, sendo necessária à sua revisão e estruturação para atender as necessidades educacionais diferenciadas.

Pensar na formação continuada é oportunizar uma maior reflexão sobre o papel do educador e suas concepções do que vem a ser educar, pois é a oportunidade que ele tem de ter contato com novas pesquisas, novas experiências e um olhar inovador de pensar a escola. Com base neste prisma procura-se estabelecer um elo entre o que se ensina, o que se aprende e o resultado desse

aprendizado, que deveria ser o nascimento de um sujeito participante da sociedade não como espectador, mas como ator principal, protagonista.

Em se tratando de formação continuada, vale ressaltar que esta pode possibilitar a refletividade e a mudança nas práticas docentes, auxiliando os professores na tomada de consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando estratégias com o intuito de enfrentá-las.

De acordo com Almeida (2004), tais estratégias estão pautadas na forma de demonstrar ao aluno ocasião favorável para passar pelas experiências desejadas e são também modos de planejar a atividade, isto é, desenvolver condições de ensino aprendizagem, em que exista uma elevada viabilidade de que as experiências de fato aconteçam.

Neste sentido, não basta ter ciência sobre as dificuldades da profissão, faz-se necessário refletir e buscar soluções, preferencialmente, mediante ações coletivas. Na prática, é possível encontrar professores sem nenhum tipo de preparo para essa realidade, pois há falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade.

Segundo Almeida (2004) o professor continua tendo basicamente a mesma formação que não o prepara para enfrentar situações conflituosas [...] a formação inicial permanece assentada sobre as mesmas referências de 20 ou 30 anos atrás, quando os professores eram preparados para trabalhar com crianças e jovens com características mais homogêneas.

Embora o docente deseje contribuir para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, o mesmo encontra-se impossibilitado uma vez que sua formação não lhe proporciona conhecimentos que favoreçam essa prática.

Para assegurar o direito da criança com deficiência de participar ativamente do ensino regular a formação continuada dos professores deveria ter como principal pilar a elaboração de diretrizes que priorizem o aprendizado dessas crianças de forma que venham suprir suas necessidades de desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Considere-se que a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (FREITAS, 2006; p. 135).

Mas a realidade da maioria dos educadores aponta para um simples agrupamento de crianças no ensino regular sem a perspectiva de crescimento intelectual para os mesmos, uma vez que esse docente não se acha preparado para lidar com os diversos tipos de deficiência que a realidade educacional lhes apresenta.

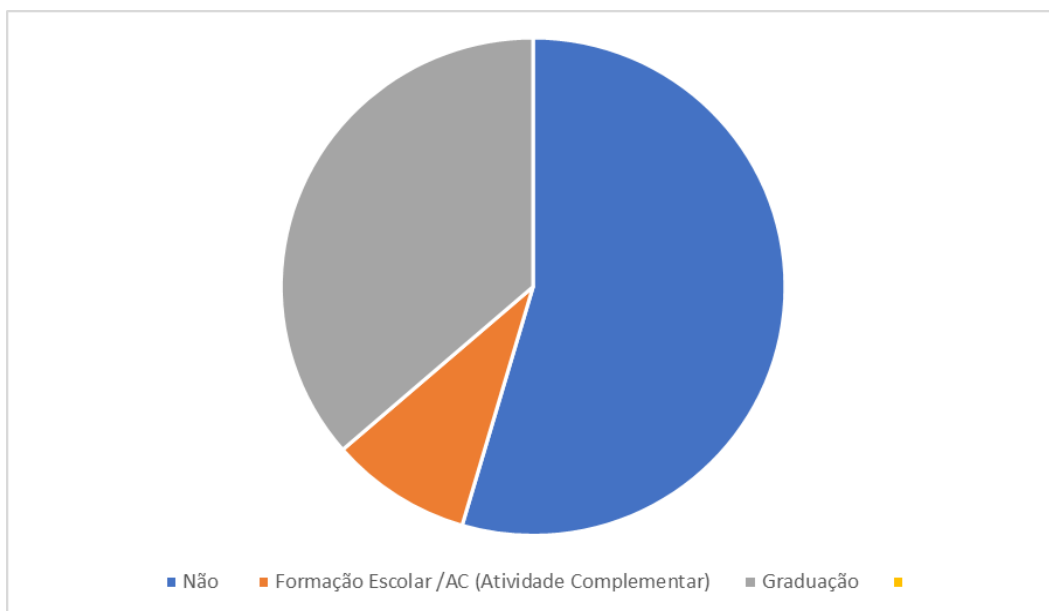
Por conseguinte, quanto à questão do preparo e formação do professor para atender as necessidades educacionais vigentes, dentre elas a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, torna-se necessário resgatar neste, a crença na sua habilidade de educar, respeitando as diferenças de cada um e buscando empenhar-se em promover o desenvolvimento de seus alunos através de aprendizagens que sejam significativas e funcionais para todos os envolvidos neste processo. Nesta perspectiva, cada professor deve buscar compromissar-se e contribuir, com seus conhecimentos, para a transformação estrutural da sociedade uma vez que a inserção de pessoas com deficiência torna-se legítima através de leis que asseguram a essas pessoas o direito de aprendizagem através do convívio com os demais. Para Saviani (2007), tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos. Assim, o educador perpassa a prática social e busca alterar qualitativamente sua prática, enquanto agente de transformação social, utilizando meios adequados para uma mudança satisfatória.

Desta forma, segundo Contreras (2002), percebe-se nas propostas de formação continuada de professores, a incorporação de discursos e “modismos” que, a bem da verdade, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano de todos os educandos. Assim, nessas políticas, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito este

que está substituindo o de saberes e conhecimentos, acarretando ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento.

Ao questioná-los se eles receberam algum curso de formação para atuar com o aluno com Deficiência os participantes tiveram que se posicionar sobre o curso de licenciatura ter ou não oferecido os conhecimentos necessários para ensinar todas as disciplinas da matriz curricular dos anos iniciais, as opiniões mostraram divergências, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Formação para atuar com o aluno com deficiência.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A partir da observação da Figura 3, percebemos que uma parte dos entrevistados relataram que não tiveram formação durante o curso de graduação. Já a outra parte pontuou que tiveram, apesar de ser insuficiente para adquirir conhecimentos necessários para atuação. Em seus relatos, demarcam a necessidade da formação continuada:

A escola disponibilizou uma palestra a toda equipe escolar, ministrada por fisioterapeutas, para tratar especificamente sobre a Paralisia Cerebral e fornecer orientações mais voltadas às crianças com comprometimento motor (por exemplo, como retirá-las da cadeira de rodas, já que se tratava de um dos casos de nossa escola). Nessa palestra, foi mencionada a importância de realizar essa atividade aparentemente simples, e promover espaços de

interação e locomoção aos estudantes com essa condição. Além disso, recebi orientações da professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da unidade escolar, a qual contribuiu com indicações de Atividades da Vida Diária (AVD), modos de adaptação das tarefas escolares e sugestões de materiais pedagógicos disponíveis na sala de recursos do próprio AEE (P3).

Não, somente o conteúdo básico na faculdade (P4).

Durante a graduação fiz a disciplina Educação Inclusiva, sou especialista em Letras/Libras, recentemente fiz a disciplina Tecnologia Assistiva para Inclusão Escolar como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da UFRB. O estudo direcionado para PC vêm acontecendo mais efetivo dentro da própria escola por intermédio das docentes de Educação Especial (P5).

Sim. Entretanto é insuficiente, visto que há vários tipos de deficiência e os cursos de formação oferecidos geralmente são generalistas (P11).

Percebemos assim, nas falas dos entrevistados o quanto é necessário a formação continuada, para compreender e adquirir novos conhecimentos sobre a diversidade do contexto da educação especial inclusiva. As falas dos participantes são condizentes com estudos que demonstram a existência de lacunas no processo de formação inicial das Licenciaturas. Entre as pesquisas, destacamos a de Gatti (2016) que afirma que as estruturas curriculares das licenciaturas, entre estas, as dos cursos de Pedagogia, não têm apresentado inovações ou avanços que ofereçam ao licenciando uma base sólida de conhecimentos que permita iniciar a carreira com pleno domínio de saberes necessários à sua atuação. A autora chama a atenção para a formação continuada e infere:

Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada (GATTI, 2016, p. 167).

De acordo com Oliveira et al. (2022), Vitaliano e Dall'Acqua (2012), a preocupação em formar professores para trabalhar no contexto inclusivo e com alunos com deficiência é recente, considerando que, até o início da década de 1990, esses alunos vivenciavam a segregação em escolas ou salas especiais, com o ensino realizado por professores especialistas em Educação Especial.

De acordo com as autoras, a partir da proposta da educação inclusiva é que todos os professores passam a trabalhar com alunos com deficiência, e nesse contexto passa a existir a preocupação com a formação docente que dê conta de trabalhar na diversidade. Nesse sentido, o atual contexto educacional tem exigido cada vez mais um profissional com conhecimentos que possam dar conta da diversidade encontrada nas salas de aula. De modo que a formação continuada tem se mostrado um meio de suprir e/ou reforçar saberes essenciais à atuação docente. Nesse sentido, os participantes P6; P8; P9, relataram também que não tiveram curso específico para trabalhar com crianças, somente disciplinas cursadas durante a faculdade, como podemos verificar nos relatos a seguir:

Não tive nenhum curso de formação específico para trabalhar com crianças com deficiência, porém, durante minha graduação cursei uma disciplina de cunho obrigatória do curso e uma optativa, as quais versavam sobre Educação Física e inclusão e esportes adaptados, respectivamente (P6).

Somente as disciplinas cursadas durante a faculdade e a experiência de atuação na APAE (P8).

Específico para esta criança não recebi nenhuma formação, pois quando se trata de deficiência ela é tratada de modo genérico, não levando em consideração as suas especificidades (P9).

Desta forma, no que se refere à formação inicial de professores, é necessário que eles sejam capacitados para atuação em classes inclusivas, nas quais as diferenças estão presentes, devendo ser entendidas, respeitadas e valorizadas.

Nesse sentido, Oliveira (2009) afirma que há impropriedades na compreensão de como se daria essa formação. Para a autora,

Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (IDEM, p. 240).

Ainda de acordo com a autora, é essencial, nesse processo formativo, o amplo debate dos princípios da Educação Inclusiva e dos fundamentos da Educação Especial, conhecimentos esses que “capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação

pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais [...]” (IBIDEM, p. 240).

b) Diálogos sobre as Práticas Inclusivas para Educação Básica.

De acordo HORA (2020), as práticas pedagógicas inclusivas:

Refere-se às leituras que o professor faz quando se vê diante de suas práticas pedagógicas em sala de aula comum e do aluno com deficiência na Educação Básica. É aí nessa intercessão que se encontram opções relativas às práticas, entre ‘o saber e o como fazer’, ‘possibilidades de conhecer as estratégias de ensino’, ‘como dominar esses conteúdos’ para saber ‘de que forma vou alcançar o que ele já sabe’ (p.257).

Assim, as estratégias utilizadas pelos professores na escola e na sala de aula possibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência levantando questões relacionadas ao envolvimento do docente com esse trabalho e à necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos.

Destacamos aqui relatos acerca de quais práticas pedagógicas inclusivas eram utilizadas para os alunos com PC.

Atividades adaptadas (P 2).

Construção de tecnologias assistivas, focar nas potencialidades deste educando, promover junto com toda a turma um ambiente acolhedor e afetivo (P 10).

Adaptação de atividades; adaptação de material pedagógico adequado ao estudante; adaptação da linguagem utilizada com os estudantes; preparo do ambiente para receber o estudante; apresentação da proposta à escola e à família que é um dos pontos centrais da prática com esses estudantes (P 11).

Analisando o exposto, P2, P10 e P11 reconhecem que o recurso didático adaptado é um elemento facilitador para a aprendizagem dos alunos com deficiência. É direito dos alunos o uso de materiais e métodos específicos que possam favorecer o acesso ao conhecimento escolar. A falta desses recursos dificulta a efetivação da inclusão, contudo, a disponibilidade desses materiais dentro das escolas não é suficiente, pois é necessário que o professor se aproprie deles

ajustando-os a sua prática no momento de ensinar os conteúdos (STELLA; MASSABNI, 2019).

Assim, pensar em recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência, Cerqueira e Ferreira (1996) afirma que, “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes” (p.24). A manipulação de diferentes materiais ajuda no desenvolvimento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e propiciando a movimentação dos dedos. Njoroge (1994) salienta que é preciso auxiliar os estudantes com visão subnormal a alcançarem a utilização máxima de sua visão com a maior quantidade de adaptações. Também é preciso ajudá-los a manter um equilíbrio real entre o que é possível e o que é prático. Assim, para o professor que tem em sua sala um aluno com necessidades educacionais especiais, não deve haver limite para a criatividade e para a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e estratégias adequadas que motivam sua vontade de aprender.

Para introduzir o assunto nas aulas, em muitos momentos contava histórias com o apoio de fantoches (muito utilizado também em leituras para deleite) e costumava levar as crianças à biblioteca semanalmente. As atividades eram realizadas com acompanhamento (comigo ou a auxiliar, mas também em dupla ou em grupo, junto aos colegas), e com o auxílio de materiais concretos, como alfabeto móvel, caixa de areia adaptada, pregador, boliche e material dourado, além de fichas de imagens com sequência narrativa e temporal. Quando possível, utilizava as próprias atividades dos livros didáticos, em sintonia com as demais crianças da turma, adaptando-as com a orientação de colagem de imagens ou palavras nos espaços indicados à escrita (P3).

Diante disso, os componentes do processo didático sempre foram desafios, pois os alunos apresentavam dificuldades de linguagens, e a P3 declara sua percepção pedagógica reflexiva e crítica de sua formação e das situações didáticas. Devem ser realçadas suas falas referentes às potencialidades do ensino colaborativo entre os professores, auxiliares como um suporte de trabalho, que contribui, significativamente, para a permanência do aluno no ensino comum. Ainda que a Educação, por mais simples que pareça, requeira do profissional e do sistema condições de trabalho, o exercício da docência na Educação Inclusiva envolve atividades complexas, sendo influenciadas por condições internas e externas (HORA, 2020).

Para que o processo de inclusão possa ser direcionado ao atendimento com eficácia dos alunos que apresentam deficiência, no atual modelo escolar, devemos repensar a instituição escolar e suas práticas pedagógicas, visando o benefício de todos os alunos e professores. Sendo assim, “[...] é preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta” (FRIAS; MENEZES, 2008).

Porém, de acordo com os autores acima, é possível estabelecer algumas adaptações que possam de tal modo, contribuir de forma simplificada, prática e abrangente às várias situações, dificuldades e necessidades especiais existentes no âmbito escolar, uma vez que os alunos com deficiência, já estão presentes na escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que o espaço escolar, seja um ambiente rico e eficaz da aprendizagem.

Neste sentido, adaptar um currículo para muitos, pode ser representado por uma forma de reorganizar conteúdos e metodologias a serem vivenciados com aprendentes que apresentam alguma deficiência, tendo como objetivo não predeterminar se o sujeito tem ou não condições de aprender (COSTA, 2009). Nesta perspectiva, Sá (2008) salienta que as propostas de adaptações curriculares apresentadas pelo MEC, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial propõem a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar, baseando nos seguintes aspectos:

1. Atitude aderente da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
2. Identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
3. Adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;
4. Flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos;
5. Possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional (SÁ, 2008).

Desse modo, conforme tais diretrizes, os critérios de adaptação curricular para o aluno com deficiência indicam o que os estudantes devem aprender, de como e quando aprender, dos distintos estilos de organização do ensino e de avaliação da

aprendizagem com evidência na necessidade de fornecimento de recursos e apoio adequados (SÁ, 2008).

O currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. Nunca será permitida a adaptação do currículo com a intenção de selecionar quais conteúdos o aprendente com deficiência terá condições ou não de aprender. Seria um equívoco pensar adaptação de currículo neste formato (COSTA, 2009).

Assim, pensar no processo didático inclusivo, é pensar na Adaptação curricular que são modificações nos recursos pedagógicos, espaciais, materiais e de comunicação que vão contribuir para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas potencialidades, facilitando de maneira positiva o aprender (CRÓ, 2009). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) argumenta que a adaptação curricular tem como proposta procurar auxiliar a prática docente sugerindo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento, elaboração e desenvolvimento dos conteúdos, no perpassar de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno que tem ou não algum tipo de deficiência.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), destacam que as adaptações curriculares para o aluno com deficiência não devem ser percebidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis:

no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) – tem como finalidade focalizar em especial a organização da escola e os serviços de apoio, assim como as condições estruturais. • no currículo desenvolvido na sala de aula – são realizadas pelo professor, destinando-se principalmente, a programação das atividades realizadas em sala de aula, visando assim, tornar possível a participação da aprendizagem do aluno em sala de aula. Nesse nível, o professor pode contar com a orientação do psicopedagogo. • no nível individual – atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno com deficiência.

Sendo assim, os mesmos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), descrevem que “[...] essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem”. Nesta perspectiva, Pereira e Moura (2005)

concordam quando argumentam que adaptação curricular está relacionada “[...] à formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles, atuarem criticamente na realidade que os cerca”. Sendo assim, a finalidade é favorecer a construção de um currículo que promova a inclusão e garanta aos educandos o acesso e permanência com qualidade na escola, a partir das necessidades, experiências e vivências próprias de cada fase do desenvolvimento humano.

Em períodos de aulas presenciais buscava atividades que fossem possíveis de serem realizadas pelos alunos da turma de modo geral, ao passo que também viabilizasse a criança com PC realizá-la só, ou sendo conduzida, por um colega, cuidador ou professor. Utilizava muitos circuitos, porque além de possibilitarem execução com maior autonomia por parte dos alunos com menor restrição motora (a maioria da turma), o que permitia dar mais atenção a criança com PC, também eram de fácil adaptação, caso as crianças de modo geral (e em especial a com PC) tivesse alguma dificuldade.

Durante o período remoto não consegui contato direto com os alunos com PC. Recorri a assistência da professora de Educação Especial para me instrumentalizar sobre como poderia adaptar as atividades impressas que eram enviadas para os alunos. P6)

Percebemos inicialmente, que o participante P6 relata a dificuldade encontrada durante o período pandêmico, pois a pandemia de COVID-19 trouxe medos, mudanças e muitas perdas, as formas de ensinar e aprender também se reinventaram nesse percurso. Com as escolas fechadas e o ensino remoto padronizado como “novo normal”, os professores precisaram se adaptar às múltiplas telas e tecnologias, descobrindo novas técnicas, materiais e abordagens com os alunos.

Do mesmo modo, o participante P6 incluiu no seu discurso o termo “ensino colaborativo”, é quando um trabalho é realizado em conjunto, com a participação do professor de sala comum e do professor do AEE, e juntos planejam e ensinam colaborativamente. Ao mesmo tempo, eles contribuem para o campo científico, realizando formação continuada no próprio contexto de ensino, juntamente com professores envolvidos na pesquisa de campo. Para as professoras que participaram da pesquisa que resultou nesta dissertação, “[...] o ensino colaborativo em contexto educacional é uma oportunidade para identificar, na prática, os caminhos e as perplexidades que permeiam a educação inclusiva” (HORA, 2020, p. 259).

A temática 'colaboração' configura-se a partir de sua originalidade no cotidiano das escolas, devido à necessidade de os docentes constituírem novos desenhos metodológicos que possibilitem a investigação da própria temática. O termo 'colaboração' também sugere expandir as discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas sob a perspectiva dos conceitos, dos princípios e da estrutura do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), tornando o design e a arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações. (HORA, 2020, P.259).

Diante da citação de Hora (2020), o ensino colaborativo se aproxima do DUA, porém diverge do pensamento da adaptação do currículo enfatizado por P6, ou seja, o processo usual para tornar os currículos existentes mais acessíveis é fazer adaptações que os tornem mais praticáveis para todos os estudantes. Frequentemente, os próprios professores são forçados a fazer complicadas tentativas de ajustar os elementos curriculares inflexíveis, do tipo tamanho único para todos, que não foram projetados para atender à diversidade individual dos alunos. O termo DUA geralmente se aplica erroneamente a essas adaptações feitas posteriormente.

Entretanto, o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subseqüentes modificações e adaptações dos currículos inadequados podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio.

A colaboração também se aproxima da temática da pesquisa realizada por Hora (2020) *apud* Mendes, Zerbato e Vilaronga (2014), com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca do coensino para professores da Educação Especial que atuam na rede regular de ensino. Nesse contexto, as pesquisadoras analisam experiências práticas vividas pelos professores que participaram da formação baseada em um trabalho de colaboração.

Assim, a narrativa sobre a prática pedagógica dos Professores, deixa clara as angústias vivenciadas, apesar de serem a favor da inclusão do aluno com deficiência no ensino comum e não delibera todos os problemas e dificuldades enfrentados diariamente nas salas de aula. E, para ampliar tais reflexões, Hora (2020) *apud* Oliveira (2016) provoca o ato de perguntar, dizendo que a curiosidade é eminentemente humana, faz parte da construção de sua autonomia como sujeito [...], e a consciência crítica torna-se um processo liberador. Além disso, referenciando os pressupostos éticos de Dussel e Freire, que apontam para as seguintes diretrizes para a Educação Inclusiva, Oliveira (2016, p. 33) afirma:

a) A escola é um espaço contraditório: de opressão e de resistência; b) Os educandos, como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura, precisam ser formados para o processo de sua humanização e autonomia; c) A prática inclusiva dimensiona-se como dialógica e crítica, sendo problematizadora e inquiridora da realidade social; d) A prática inclusiva deve ser direcionada para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando-se as diferenças individuais e culturais, o que implica em aceitar o outro como diferente, escutá-lo e aprender com ele; e) A prática inclusiva caracteriza-se como democrática, na qual todos são partícipes, têm direito à voz, compartilhando coletivamente as ações educacionais; f) A prática inclusiva visa superar o ensino meritocrático e competitivo por meio de ações educacionais coletivas, dialógicas e solidárias.

Assim, segundo da Hora (2020, p.258), aqui se faz necessário evidenciar as formações docentes para a perspectiva inclusiva e estratégias didáticas, com usos de metodologias pedagógicas mais adequadas, a fim de que “o fazer” e “o pensar” caminhem conectados com os objetivos de enriquecimentos desses “fazer docentes,” para que o profissional se sinta beneficiado e saia das disputas de poder curricular. Para tanto, a formação do professor deve estar ligada para as demandas da escola. Uma vez apontadas suas reais necessidades de formação; e que estejam vinculadas à realidade cotidiana desses que estão imersos e devem desenvolver seus próprios processos de aprendizagem. Nesse pensamento, se percebem aproximações com as ideias de Freire que assinala a reflexão crítica sobre a prática, como o momento fundamental do processo de formação permanente. As disputas de poder do currículo podem produzir tensionamentos, decisões e conquistas que repercutem tanto na formação quanto na execução de políticas públicas no cotidiano escolar. Para a Educação Inclusiva não é diferente.

Diante a essas práticas os professores foram questionados se houve capacitação para o uso dessas práticas, a maioria respondeu que sim, como podemos analisar nas falas a seguir:

Sim. Tive orientações iniciais com a professora de Educação Especial do AEE da escola, que por diversas vezes contribuiu com indicações de atividades e realização de adaptações das tarefas impressas. Mas quando compreendi como o trabalho deveria ser realizado, prossegui com mais autonomia em minha prática pedagógica, fazendo as adaptações de modo mais independente e encaminhando as tarefas para a escola, para que pudessem ser analisadas (P3).

Houve uma palestra na escola com a psicopedagoga e as professoras de educação especial que foram muito enriquecedoras para buscar em nós essa sensibilização e maior conhecimento das limitações e habilidades das pessoas com os diferentes tipos de deficiência (P7).

A prática do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados. A finalidade do trabalho de cada professor é diferente: ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino comum (BRASIL, 2009). Para tanto, o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

A maioria dos participantes concordam que é possível promover a participação efetiva dos alunos com PC, por meio da prática pedagógica inclusiva.

Sim, é possível, mas também é um caminho com muitos percalços, devido à falta de condições adequadas às crianças em muitas instituições de ensino públicas e privadas de nosso país, a saber: ausência de formações continuadas a professores/as destinadas ao trabalho inclusivo; pela inadequação estrutural de muitas escolas, tanto no que se refere ao espaço físico quanto a precariedade de recursos materiais; e também por conta da ausência, em muitos casos, de profissionais que possam contribuir com o aprimoramento

de um trabalho inclusivo (como professores/as de Educação Especial, por exemplo). Entretanto, é importante destacar que a inclusão é um processo de muita reflexão, pesquisa, adequações, erros, acertos e recomeços, portanto, é uma aprendizagem constante para educadores/as e educandos/as (P3).

Em relação ao apoio oferecido pela escola, sabe-se que este é fundamental a todos os alunos, em especial aos que têm deficiência. Quando questionada sobre as práticas pedagógicas, mais uma vez é pontuado como principal apoio o AEE. Observa-se o reconhecimento do trabalho que é feito pelo professor de educação especial, visto que é esse profissional que acompanha esses alunos. A educação inclusiva parte do pressuposto de que a escola precisa fazer adaptações necessárias, para garantir o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua deficiência, LBI (BRASIL, 2015). No Brasil, uma dessas adaptações que a escola precisa fazer para garantir a inclusão é oferecer o AEE. A partir desses relatos, verifica-se a importância e credibilidade dada ao trabalho do AEE, sendo a primeira fonte de inclusão na escola. A inclusão escolar é um trabalho coletivo de toda escola, família, comunidade, esta síntese revela que há ainda muita coisa a ser feita, para que a escola atenda às expectativas dos professores de forma integral.

É possível sim promover a participação efetiva dos alunos com PC, porém é crucial:- Reconhecer as limitações do aluno e saber criar estratégias para viabilizar a participação do aluno;- Que o professor esteja assistido por formações pedagógicas e apoio de demais funcionários, tais como um auxiliar ou cuidador para o aluno;- Que a turma em que este aluno se encontra não seja super lotada, pois a depender do grau de comprometimento do aluno ele pode precisar de alguém que execute a atividade com ele e o professor precisa se sentir seguro para auxiliá-lo sem se preocupar em desviar a atenção dos demais alunos da turma.- E que seja construída com a turma uma relação de cooperação e respeito, para garantir que o aluno não seja vítima de críticas e rejeição por conta de sua condição (P4).

Sim, respeitando o ritmo e transmitindo confiança para que ela perceba suas capacidades, pois uma prática inclusiva foca nas competências e não nas dificuldades, o conhecimento individual de cada aluno ajudará neste ensino mais humanizado (P5).

Sim, é possível desde que haja investimento no ambiente, recursos e recursos humanos em prol desta iniciativa. O mesmo deve ocorrer através da mobilização da família, profissionais e comunidade em que essas pessoas estão inseridas, caso contrário boa parte dos esforços serão ineficazes no processo de inclusão (P6).

No ponto de vista do P4, existem várias estratégias que ajudariam a participação do aluno com deficiência em particular o aluno com PC, como por exemplo a assistência ao professor com formações pedagógicas e apoio aos demais funcionários. E dando continuidade ela aponta, o cuidador para o aluno com deficiência, redução de alunos por sala, ações de cooperação como pontos fundamentais para essa efetivação de fato.

Para reforçar esse pensamento P5 e P6 trazem nas suas falas o ensino humanizado, como ferramenta para esse acesso e permanência desse aluno. Pois acreditar em uma educação humanizada é levar em consideração a subjetividade de cada estudante, reconhecendo que cada indivíduo é completo, com sonhos, frustrações, medos etc. Diante desse cenário, cada pessoa deve ser compreendida em sua totalidade, sendo que os aspectos emocionais ganham importância no processo de ensino.

O que você acha que seria necessário para que as práticas pedagógicas inclusivas fossem efetivas e garantisse a permanência e acesso dos alunos com PC?

Acredito que seja necessário intensificar a formação continuada de professores/as dentro da perspectiva inclusiva, que não deve ser meramente focado em crianças com deficiências, mas é importante promover orientações para lidar com condições mais específicas, principalmente com orientações práticas de adaptação curricular e das atividades escolares. É preciso, também, preparar o espaço físico da escola, oferecendo condições de acessibilidade para crianças com PC em todas as instituições: salas de aula ventiladas e com recursos audiovisuais; carteiras adequadas; impressora com tinta colorida; ampliação da quantidade de impressão; entre outros. Além disso, é importante pensar nos recursos humanos, como auxiliar de classe específico a essas crianças, profissionais para o AEE e psicopedagogo/a institucional; disponibilização de tempo para as devidas adaptações curriculares, tanto para refletir sobre a seleção das principais aprendizagens quanto para a organização do quadro de horários das disciplinas, de modo que crianças com PC que não possam estar presentes na escola todos os dias (ou em tempo integral) possam ter acesso ao máximo de ações possíveis disponibilizadas pela unidade de ensino, considerando também as suas especificidades(P3).

A partir da fala de P3, percebemos o quanto é importante pensar em práticas pedagógicas inclusivas que garantam o acesso e permanência dos alunos com PC no contexto escolar. Pensar que essas práticas vão além das ações atitudinais

pedagógicas. Segundo Sanches (2005) a inclusão escolar somente se efetiva se foram criadas, inseridas e praticadas em sala de aula estratégias e práticas distintas das que comumente são praticadas, contudo tal condição é dependente de condutas, conhecimento, competências e habilidades dos docentes para renovarem e com a criatividade criarem contextos para um processo de ensino que satisfaça as necessidades e potenciais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, percebe-se que criar uma sala de aula inclusiva representa um desafio.

Acredito que a efetividade das legislações vigentes. Com os movimentos em favor da inclusão escolar caminhamos muito para a escola inclusiva com conquistas como a Declaração de Salamanca (1994); LDB 9394/96; Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão (2015). Porém, não vemos uma efetivação das leis supracitadas, precisamos que o governo cumpra com as limitações atitudinais e arquitetônicas presentes nas escolas (P5).

Percebemos os elementos abordados pela P5, sobre os caminhos que levaram para a existência da educação inclusiva. Nessa perspectiva chamaram atenção para a redução da dissonância entre teoria e prática das políticas de inclusão para fazer chegar às escolas ações mais inclusivas, conforme apregoa a LDB (BRASIL, 1996) em um de seus Artigos, o Art. 58: “Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Além disso, o referido documento ressalta que: “O sistema de ensino assegurará: serviços de apoio especializado, na escola regular; sala de Recursos; currículo, métodos e técnicas adaptados; terminalidade específica dada a deficiência do aluno; professores com especialização; Educação para o trabalho; Acesso igualitário aos programas sociais” (HORA, 2020, p. 270-271).

Dessa forma, é necessário analisar as articulações entre os setores sociais e os órgãos responsáveis pela Educação, para que eles identifiquem suas finalidades e deliberem políticas sociais e estratégias educativas para que a inclusão aconteça na prática. Se ela fosse uma realidade, a exclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) seria extinta. Tais setores precisam se empenhar para que todos os alunos retornem às escolas (HORA, 2020, p. 271).

Segundo Hora *apud* Brasil (2019), nesse sentido, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (PCD), em seu Art. 27 determina que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal, 2019, p. 19).

Assim, as políticas públicas, ao estabelecer suas ações e metas, têm como diretriz atuar no combate a qualquer desigualdade, exclusão ou restrição feita com o propósito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, desfrute e exercício dos direitos, em igualdade de condições, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas de cada uma das pessoas. Reconhecimento e participação sustentam a noção de políticas públicas na perspectiva da inclusão social, pois pertencer a uma comunidade e estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, o acesso e permanência à educação e ao trabalho é direito de todas e todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades.

Ao questioná-los sobre se a instituição onde eles trabalham era um espaço inclusivo e por quê?

Foi identificada a compreensão dos professores, sujeitos da pesquisa, de como a escola e as diferentes abordagens da inclusão são vivenciadas, centrando-se nas suas percepções no contexto específico com base nos discursos adotados pelos professores, quando atuam na Educação Especial e Inclusiva e como esse espaço pode ser inclusivo ou não. Ao serem questionados sobre a temática, a maioria dos entrevistados pontuaram que o espaço desenvolve ações para se tornar inclusivo.

Sim, pois os profissionais são dispostos e disponíveis para aprender e colaborar (P1)

Sim, pois oferece ambiente favorável para esta prática. Sempre pode melhorar, mas acredito que oferece sim (P2).

Afirmar que sim, seria afirmar que não há exclusão. Mas, considero que caminhamos de maneira positiva para o desejo de inclusão (P5).

Percebe-se nos relatos que os profissionais estão envolvidos no processo e que o espaço escolar vem por meio das práticas inclusivas, buscando novos

caminhos para que de fato a inclusão aconteça. A presença de aluno(s) com deficiência na sala de aula tem contribuído no aspecto teórico, porque tem impulsionado a conhecer e ler mais sobre o assunto e na prática com enriquecimento de recursos pedagógicos.

Sim. A unidade escolar, em geral, apresenta aspectos alinhados à perspectiva inclusiva, como por exemplo, ambientes largos, salas mais amplas e rampa para acesso ao andar superior. A escola, de tempo integral, também possui uma equipe escolar que contribui com um trabalho focado na educação integral e inclusiva, disponibilizando aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Dança, Música, Teatro, Educação Física, Informática, Artes visuais e Língua Inglesa – componentes curriculares esses que também são de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo dos/as discentes, além das disciplinas “comuns”. Somado a isso, a instituição de ensino tem uma professora de Educação Especial do AEE e de uma psicopedagoga institucional que sempre estão disponíveis para contribuir com a perspectiva de um trabalho inclusivo (P3).

Ao que tudo indica, os professores investem no seu trabalho pedagógico, apesar da falta de apoio às demandas pedagógicas apresentadas. Mostram-se comprometidas no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência e atentos para a Educação Especial e Inclusiva.

[...]para a inclusão escolar, se faz necessário, a todo instante, convidar a todos para atentarem para os princípios, as características e os processos reflexivos. Como exemplo, estar a todo tempo analisando o passado, o presente e o futuro, a partir da (re)elaboração de suas narrativas, das ações que serão estabelecidas com pessoas e os contextos socioculturais. Ao afirmarem que atuam como ‘especialistas’ para atender às inúmeras demandas das salas de aula comuns, essas professoras admitem fazer atendimentos individuais nas várias ações pedagógicas, desde dar assistência aos demais professores, famílias, até atuar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), segundo as necessidades educativas, buscando sugestões de atividades, de recursos especializados que possam fazer a diferença nas aprendizagens desses (HORA, 2020, p.275).

Assim, na prática ainda há muito a se fazer e modificar para garantir a aprendizagem de todos os alunos, cabendo considerar que o professor tem autonomia sobre a sua prática e, nesse sentido, a concepção que cada um tem sobre inclusão vai influenciar diretamente em sua ação pedagógica.

Considerando a relevância da parceria do professor da sala regular e o professor do AEE, no que se refere à educação e ao desenvolvimento dos estudantes, os professores foram questionados: Você desenvolve ou já desenvolveu

algum trabalho com a (o) professora (o) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o atendimento de alunos com PC? Se desenvolve(eu), como ocorre(eu) essa parceria?

Sim. No laboratório de informática, aplicando atividades digitais inclusivas (P1)

Sim. Considero que a própria dinâmica de adaptações das atividades e dos recursos didáticos com a professora do AEE já foi um processo de parceria, visto que dialogamos sobre como tinham sido desenvolvidos até então, na escola, os processos de ensino e aprendizagem das crianças com PC. Também existiram alguns momentos específicos com a turma do 3º ano, tanto na sala de AEE quanto na própria sala de aula, de discussão sobre a inclusão e sistematização dessa temática através de atividades diferenciadas. Recordo-me que foram momentos significativos, pois muitos/as estudantes interagiram com as histórias narradas e participaram das propostas pedagógicas em torno da perspectiva inclusiva (P3).

Sim, as atividades são adaptadas após diálogos com intervenção mútua e colaborativa. A construção de materiais de apoio para o desenvolvimento do educando nas aulas, como algumas tecnologias assistivas são construídas em colaboração (P10).

Sim, essa parceria ocorreu através da preparação de atividades específicas nas quais a escola se envolveu na busca por encontrar metodologias de ensino e atuação específicas para atuar com os estudantes com tais necessidades especiais. Além do planejamento e execução há também a ocorrência do processo de avaliação que ocorre e merece ser revisto para que as práticas sejam ainda mais eficientes (P11).

Considerando o exposto, P1, P2, P10 e P11 reconhecem que o recurso didático adaptado é um elemento facilitador para a aprendizagem dos alunos com deficiência. E que essa parceria ocorre de forma colaborativa entre o professor regular e o professor do AEE, para garantir o direito de aprendizagem desses alunos. Pois, sabemos que é direito dos alunos o uso de materiais e métodos específicos que possam favorecer o acesso ao conhecimento escolar. A falta desses recursos dificulta a efetivação da inclusão, contudo, a disponibilidade desses materiais dentro das escolas não é suficiente, pois é necessário que o professor se aproprie deles ajustando-os à sua prática no momento de ensinar os conteúdos (STELLA; MASSABNI, 2019).

A disponibilidade desses recursos para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência é um importante meio de diminuir a discriminação, porque o uso deles pode promover a equidade. Os recursos didáticos adaptados às

especificidades dos alunos é uma maneira de possibilitar o acesso de todos ao conteúdo da aula, pois oferecem oportunidades de acesso ao conhecimento de forma justa, dando o apoio necessário para suprir as necessidades por conta das diferenças de cada um. Ademais, a forma como são elaborados e utilizados pelos professores pode ampliar as possibilidades de aprendizagem de toda a turma, pois favorecem a contextualização do conteúdo além de contribuir para a socialização dos alunos (STELLA; MASSABNI, 2019).

Ao declarar que faz adaptação dos materiais didáticos, podemos considerar como avanço no sentido de buscar meios, criar mecanismos que possibilitem a participação dos seus alunos. Ademais, se o professor encontra dificuldades, busca a colaboração da SRM, deixando clara a percepção de que o AEE e a sala comum devem ser parceiros na implementação da inclusão.

Para Hora (2020), o que se espera dos docentes “[...] é a coerência e consistência dos seus inúmeros saberes e fazeres, os conteúdos que articulados com a prática necessitam de uma sólida formação continuada para que ocorra uma devida qualidade no processo de inclusão [...]”. Nessa perspectiva, o “saber”, o conhecer os recursos e suas funções e o “fazer” coloca o conhecimento em prática, fazendo uso dos recursos disponíveis e produzindo ou solicitando outros, são ações pedagógicas com vista a implementar a inclusão, oferecendo as devidas condições de acesso dos alunos à educação escolar.

Crochík et al. (2013, p. 151) apresentam algumas sugestões para tornar a educação mais inclusiva, das quais destacamos:

- Não oferecer atividades diversificadas aos estudantes com deficiência em relação às que são oferecidas aos demais alunos da classe;
- Adaptar/adequar o conteúdo, o método e a avaliação quando for necessário; na adaptação (adequação), diferentemente da diversificação, o mesmo conteúdo é transmitido com graus diferentes de dificuldade;
- Não abandonar os objetivos escolares referentes à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades dos alunos considerados em situação de inclusão; Evitar criar hierarquias entre melhores e piores alunos.

Essa categoria mostrou que ainda temos muito a avançar no que se refere ao trabalho no contexto inclusivo, porém também deixou claro que os professores não estão estagnados e que a visão com relação a esses alunos e o que fazer a respeito da sua presença em sala de aula, já causa reflexão e exige mudança. O processo é

lento, mas o investimento em formação docente mostra-se um importante passo na direção da implementação da inclusão e, sobretudo, de uma educação justa, acessível e de qualidade para todos.

c) A Contribuição das Políticas Públicas Inclusivas para o processo formativo dos professores.

Nessa categoria os entrevistados falaram sobre seus conhecimentos a respeito das políticas públicas inclusivas atuais. Ao serem questionados sobre a temática, dos onze entrevistados, dois disseram não conhecer, como podemos ver nos relatos abaixo:

Não (P1).

Atualmente, não tenho conhecimento (P8).

Percebemos diante desses relatos, a necessidade e importância de formação que possibilite momentos de discussão a respeito da inclusão educacional e que permita ao graduando, futuro docente, aprendizagens básicas necessárias sobre a realidade escolar inclusiva. É pertinente considerarmos que a legislação vigente, como por exemplo: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) entre outras, estabelecem a relevância e o direito docente a uma formação continuada, que oportunize aos docentes conhecimentos teóricos que possam enriquecer e dar maior qualidade à sua prática pedagógica.

É sabido que os fundamentos da Educação Inclusiva passam, entre outros aspectos, por uma formação docente capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens. Neste sentido, é interessante entender em que medida os currículos dos cursos de formação de professores têm sido configurados para permitir discussões e reflexões sobre as diferentes características inerentes a esse público escolar. Entre o rol de políticas educacionais que impactam as ações referentes à Educação Inclusiva, resgatamos um trecho da Resolução CNE/CP 02/152 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11, grifo nosso).

Nessa perspectiva, interessa pensar como as universidades vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda do público da educação inclusiva, especialmente se considerarmos que esta formação é baseada em modelos e não em teorias. Nesse movimento, o currículo poderia ser um meio para que os professores pudessem (re)pensar sua prática, problematizando, por exemplo, como a educação inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro.

Quando questionados sobre os participantes se posicionaram a respeito da contribuição da formação e os conhecimentos adquiridos nesse percurso:

Fiz o trabalho de conclusão de curso no qual abrangeu parte desse tema me informei pouco sobre (P2, grifo nosso).

Sei que está relacionada com a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula comum para que possam aprender o mesmo e junto com os alunos “típicos” (P7).

Hoje conheço mais devido às experiências em sala de aula, que me fizeram ir em busca de mais informações (P10).

As ações promovidas no Brasil estão sendo voltadas para a abertura do debate sobre as questões relativas à inclusão, buscando o planejamento de iniciativas democráticas que contribuam para a melhoria dos espaços públicos e serviços prestados às pessoas com deficiência (P11).

As respostas acima evidenciam um vago conhecimento dos docentes no que se refere à temática e expõem a insuficiência da formação. E apesar de considerarmos a necessidade de uma formação inicial que possa contemplar mais a ação docente inclusiva, concordamos com Dias (2010) ao afirmar que nem um curso ou universidade dá conta de formar um profissional em toda a plenitude de conhecimentos. Desta forma salientamos o quanto é importante a formação

continuada e sobretudo que as escolas possam se mostrar palcos para essa formação a partir da abertura de diálogos e estudos constantes sobre o tema inclusão, de modo a fortalecer os saberes docentes, bem como abrir espaço de compartilhar dificuldades, desafios e possibilidades para o desenvolvimento dos alunos.

Vale ressaltar que as barreiras atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, sociais e de comunicação interferem para que educandos com deficiência tenham suas necessidades educacionais atendidas. Neste sentido, Carvalho (2007) faz menção de algumas ações que podem auxiliar as escolas a se constituírem em ambientes inclusivos de educação. A autora cita, dentre outras questões, a valorização profissional dos educadores; o aperfeiçoamento das escolas; o aproveitamento de educadores especializados como consultores, formando uma rede de apoio; o aperfeiçoamento também através de formação continuada; a atuação em equipe em um trabalho cooperativo e interdisciplinar; a flexibilização curricular e implementação de adaptações curriculares que assegurem aos educandos apropriação dos conhecimentos de acordo com a necessidade de cada um.

Dessa forma, compreender educação como um contexto de diversidade nos faz refletir sobre o que diz Amaral (2017), quando destaca que as atuais políticas públicas educacionais no Brasil vivem a efervescência de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência bem como outro tipo de necessidade educacional (AMARAL, 2017).

Cabe considerar que de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2021), entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Observamos, que os professores trazem consigo a relação com as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva durante a graduação e

definições. Sendo essas relacionadas a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Considerar conhecimentos das políticas públicas inclusivas atuais sugerem que as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) sejam removidas.

É necessário que haja vontade política, professores qualificados, metodologias e currículos adequados, escolas adaptadas para atender às necessidades específicas de todos, indistintamente, respeitando suas limitações e adequando iguais de aprendizagem. Além disso, toda a comunidade escolar precisa encarar os desafios existentes nas escolas. É o momento em que cada um terá que assumir responsabilidades quanto à melhoria do sistema de ensino, obter os resultados e alcançar os objetivos pretendidos com a Educação Inclusiva (HORA, 2020, p. 272 e 273).

LDB, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. nº 59, busca assegurar que os sistemas de ensino atendam aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo:

I –Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II –Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III –professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como educadores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2010).

Sobre esta perspectiva, Ribeiro (2015) afirma que o educador deve ser um profissional qualificado para responder às novas demandas da realidade socioeducacional, cabe à escola assumir a responsabilidade de criar as condições propícias ao desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, partindo da capacidade de compreender as contradições inscritas na realização do direito à educação concretizada pela escola, ao passo que exige a criação de mecanismos para superar as limitações e dificuldades decorrentes. Nesse sentido, ter uma prática pedagógica condizente ou baseada em políticas públicas educacionais pode refletir no desempenho docente.

Abaixo, alguns relatos dos entrevistados que disseram conhecer sobre as políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva.

Que se trata de uma política pública que preza pelo direito de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, transtornos ou qualquer outra condição, ao acesso à educação de qualidade, visando a superação de uma perspectiva fragmentada de integração e incentivo à participação efetiva desses/as discentes na educação formal, em parceria com as famílias. Assim, reitera a necessidade de as crianças viverem e interagirem no mesmo espaço educacional e social, mediante uma adaptação curricular e estrutural voltada às suas necessidades. Para isso, o documento explicita, entre tantas medidas, a importância do desenvolvimento de formações continuadas para professores/as e o direito de as crianças terem um acompanhamento escolar específico (P3).

É um documento nacional que traz dados e norteia a educação inclusiva nas escolas (P4).

É uma política com o intuito de garantir a inclusão de pessoas com deficiência globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular traçando estratégias de acesso e permanência do ensino infantil ao superior com ênfase no atendimento educacional especializado (P5).

Sei que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento fundamentado para garantir a inclusão de todos os alunos na escola respeitando suas diferenças/deficiências, sejam elas físicas, mentais, entre outras (P6).

Nos discursos os Professores 3, 4, 5 e 6 parecem considerar conhecimentos das políticas públicas inclusivas atuais e trazem fragmentos que as caracterizam. Sugerem parceria da família e a comunidade escolar como suportes para integração e incentivo dessas políticas, formações continuadas para os professores. Entretanto, sabemos que ainda existem barreiras que impedem a efetivação dessas políticas. De acordo com HORA (2020):

É necessário que haja vontade política, professores qualificados, metodologias e currículos adequados, escolas adaptadas para atender às necessidades específicas de todos, indistintamente, respeitando suas limitações e adequando condições iguais de aprendizagem. Além disso, toda a comunidade escolar precisa encarar os desafios existentes nas escolas. É o momento em que cada um terá que assumir responsabilidades quanto à melhoria do sistema de ensino, obter os resultados e alcançar os objetivos pretendidos com a Educação Inclusiva (HORA, 2020, p.272-273).

Assim, é necessário que de fato todas essas dimensões sejam realizadas, pois elas têm como intuito garantir o direito à educação de qualidade a todas as pessoas com deficiência ou outras necessidades de apoio educacional, garantindo-lhes equidade de direitos. No que tange ao ambiente escolar e a inclusão de pessoas com deficiência, tais dimensões devem estar todas asseguradas, pois, caso

qualquer uma delas não seja colocada em prática, estará por comprometer todo processo de equidade e garantia de direitos. Destacamos a fala de P9, que chama atenção para fatores como a desigualdade e a discriminação sofridas pelas pessoas com deficiência e demais diferenças que possam suscitar o preconceito.

Em relação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, destacando de uma visão de direitos humanos, onde as diferenças são concebidas como inerente ao processo de formação humana. E não como um fator divisor de direitos e forte indicador de fortalecimento das desigualdades. Objetiva combater toda e qualquer forma de exclusão dentro e fora da escola, vale lembrar que não são apenas este público que sofre discriminações, pessoas ditas normais também sofrem deste mal de uma sociedade perversa que descarta valores sociais e valoriza uma política capitalista (P9).

Discutir o preconceito e discriminação vivenciado em sociedade, torna-se urgente sobretudo diante de uma sociedade que se pretende inclusiva, considerando que atitudes preconceituosas são reais e ainda frequentes no contexto escolar e social, pois o simples fato de um aluno com deficiência não ter atividades condizentes com suas especificidades e ficar em um canto da sala enquanto os demais aprendem e participam da aula já é exclusão.

Enquanto a educação não reconhecer a beleza da singularidade humana e o direito a ser diferente, seja por fatores genéticos, sociais, culturais, religiosos, de gênero entre outros, teremos sempre um entrave no que diz respeito a vencer o preconceito, a violência, a intolerância de todos os tipos. É preciso que a educação seja um espaço de contradição para as injustiças e que possa resistir firmemente ao anseio de se adequar e tolerar paradigmas que não são condizentes com uma educação democrática (ADORNO, 1995a).

Nessa perspectiva a inclusão tem muito a contribuir para, ao menos, diminuir o preconceito, pois a depender da maneira como a escola trabalha e discute essas questões, poderá fomentar reflexões em torno do assunto de modo a contribuir para a equidade e valorização do ser humano na sua singularidade.

Desta forma, entendemos que uma sociedade inclusiva será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências, ou marginalmente, mas será uma sociedade melhor, mais digna, para todos (NASCIMENTO, 2014, p. 45). É

grande a possibilidade da inclusão. Sabemos que ainda há um longo percurso pela frente para que a inclusão escolar seja plena e não precisamos ir muito longe, basta olhar ao nosso redor, que logo veremos um grande caminho para construirmos uma sociedade inclusiva.

Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que afeta diretamente, através dos colegas, o desenvolvimento de potencialidades. Torna-se evidente o contexto mais produtivo, pois há promoção de habilidade de interação social, quando se compara com ambientes educacionais segregados. É a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa. A luta pela inclusão acontece no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência.

Percebemos que, quando de fato acontecer a inclusão de todos os indivíduos, podemos dizer que avançamos muito na mudança de mentalidade da sociedade. Não é uma tarefa simples, mas é possível. Devemos defender a causa, lutar para que as Políticas sejam efetivadas e seguir em frente para que tal cidadania realmente aconteça.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar algumas abordagens apresentadas neste trabalho, podemos inferir que tratar das práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com Paralisia Cerebral (PC) é acreditar nas potencialidades e possibilidades do sujeito, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças no espaço escolar. Pois, acreditamos que esse espaço é um lugar onde as diferenças, ideológicas, políticas e sociais estão presentes. E acreditar que essas práticas pedagógicas, possam favorecer não só as crianças com deficiência, mas promover uma nova chance de aprendizagem para todas as crianças. Assim, a interação do professor da classe comum, com o professor na sala de recursos, contribui muito mais para esse processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a mediação, por meio das práticas pedagógicas devem trazer em si, sua intencionalidade, que orientam para os objetivos a serem pensados e que queremos alcançar de forma articulada. Com o intuito de direcionar, apoiar o processo escolar que respeite a diversidade do sujeito, a autoestima, contribuindo assim para equipar alguns impedimentos ligados a especificidade neurológicas, ligadas principalmente aos processos cognitivos e afetivos que contribuem para a construção de aprendizagens. Pois, sabemos que o direito à educação e à perspectiva inclusiva tem levado para dentro das escolas alunos dos mais diferentes contextos sociais e com as mais diversas formas de aprender e de estar no mundo, o que tem provocado questionamentos, reflexões e a necessidade de um espaço educacional que faça valer o direito de aprender, de participar, de desenvolver todo o potencial dos estudantes e, sobretudo, a reivindicação de uma escola que se constitua um verdadeiro espaço para as diferenças humanas e de combate à discriminação e ao preconceito.

A pesquisa partiu da hipótese de que os colegas docentes apresentam lacunas formativas relacionadas aos conhecimentos da educação inclusiva que interferem no processo de ensino e aprendizagem para os alunos com PC. A hipótese foi confirmada a partir da análise dos dados, pois os participantes evidenciam a necessidade de buscar saberes que possam suprir as demandas de criar práticas pedagógicas inclusivas para esses alunos.

Desta forma, buscando atingir os objetivos estipulados para a pesquisa, a análise dos dados demonstrou que a formação relacionada à Educação Inclusiva, se faz necessário em todas as graduações, para que possamos criar diversas possibilidades pedagógicas, que respeitem a diversidade em sala de aula. Pois, ficou claro que os conhecimentos adquiridos na licenciatura não são suficientes para suprir as dificuldades e desafios enfrentados em uma sala de aula inclusiva.

Uma das questões discutidas sobre a formação continuada que atenda a especificidade dos alunos, voltou-se exatamente para a condição de ter a escola como espaço formativo. Repensar a formação dentro desse espaço é reconfigurar todo o olhar direcionado a ele, principalmente ao considerar as relações que a permeiam, quanto a importância de se analisar.

Na inclusão escolar de alunos com PC, situações específicas podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A acessibilidade (de comunicação, de recursos e de espaços), o ensino-aprendizagem e as interações sociais são algumas dimensões que, se não forem oferecidas com qualidade, podem impossibilitar ou dificultar a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como a participação dos alunos em uma vida social mais ampla. Desta forma, no Apêndice I, é apresentado como Produto Educacional, uma proposta de oficina para a produção do “Livro Sensorial: múltiplas linguagens”, que foi pensado no intuito de auxiliar os professores na construção de suas práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades pedagógicas do aluno com PC.

É sabido que a educação inclusiva hoje se constitui em um movimento político, social e educacional, que tem como meta a garantia de direitos e a participação ativa na sociedade não só das pessoas com deficiência, mas também de setores sociais excluídos historicamente. Esta é fundamental para a participação e cidadania de todos, por isso vem recebendo atenção nas práticas e processos educativos. Porém para que a Educação seja de fato Inclusiva, faz-se necessário também uma reorganização da estrutura e da cultura escolar.

Diante de tudo que foi vivenciado na escola, pode-se perceber que existe uma tentativa da mesma em torna-se de fato inclusiva, mas que ainda existem algumas barreiras que precisam ser superadas, para que de fato isso aconteça. A falta de capacitação/ formação continuada para todos os profissionais e também os agentes de inclusão, o excesso de trabalho para o professor da sala regular, com turmas lotadas, a grande quantidade de crianças com NEE, para poucos professores especializados, o fato de alguns alunos com deficiência não acompanharem os conteúdos curriculares e demais atividades da escola, e também a falta de práticas pedagógicas que quebrem as barreiras atitudinais entre os alunos com deficiência, e os demais, a falta de diálogo com suas famílias sobre os processos educativos, são alguns dos fatores que ainda impossibilitam que a Inclusão total desses alunos aconteça.

Nos discursos, percebemos que a escola em análise abraça a causa da Inclusão, mas ainda há muito o que se fazer, para que esta seja uma Escola Inclusiva de fato. Todos os profissionais que trabalham na escola participam do

processo educativo, todos precisam ter uma formação contínua, para que todos se atualizem sempre. Tornar outras escolas também inclusivas, e viabilizar os recursos, capacitação e profissionais de AEE que existem na escola pesquisada, também é uma alternativa para a Secretaria Municipal de Educação, isso diminuiria a demanda e a grande procura por vagas na escola, o que não a deixaria tão sobrecarregada. Tentamos aqui elencar algumas sugestões para que a escola desenvolva práticas que a tornem uma escola, de fato inclusiva, alcançando assim as metas propostas:

- Promover formação continuada aos professores generalistas e à especialista, com também aos agentes de inclusão.
- Promover capacitação regularmente para os demais funcionários da escola.
- Trabalho de fato integrado e colaborativo entre os professores das salas regulares, os da sala de AEE, apoio pedagógico e estagiários.
- Utilização de métodos e estratégias de abordagens adequadas às necessidades dos alunos, com múltiplos meios de envolvimento, de representação, e de ação e expressão, no ensino e na aprendizagem. Maior atenção à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.
- Promover palestras e ações educativas com todos os alunos, familiares e comunidade escolar pelo menos uma vez por bimestre, para de forma educativa, e por meio de diálogo, romper com as barreiras atitudinais existentes.
- Solicitar à Secretaria Municipal de Educação, profissionais de outras áreas, no sentido de formar uma equipe multidisciplinar, com Terapeutas Ocupacionais Psicopedagogos para melhor atendimento e desenvolvimento das crianças atendidas. Enquanto não houver a possibilidade, fazer encaminhamento para os setores de saúde, onde poderiam ser realizados tais atendimentos.
- Atendimento e reuniões permanentes com os familiares das crianças com deficiência, para informá-los sobre o desenvolvimento de suas crianças, bem como orientá-los sobre como eles podem contribuir para a formação destas crianças.

- Maior atenção e apoio das professoras da sala de AEE para com as crianças e aos estagiários que as acompanham em sala de aula, e nos demais espaços da escola.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO /Ministério da Educação, 2004.

ADORNO, T. W. Educação – para quê? *In*: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

ALMEIDA, C. **Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015.136f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos/SP, 2015.

ALMEIDA, L. M. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, nº 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>. Acesso em: 17 maio. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. Alonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANTUNES, K C. V; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. **Educação Especial**, p. 62, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=a+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva+nos+cursos+de+pedagogia&btnG. Acesso em: 17 maio. 2022.

ASSIS-MADEIRA, E. A; CARVALHO, S. G. Paralisia cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n.1, p.142-163, 2009.

BALEOTTI, L. R; DEL-MASSO, M. C. S. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, Sadao; p.38, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v.22, p.5, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral.** São Paulo: Manole, 1979.

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche.** 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-graduação em Educação, Catalão/GO, 2016.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRACCIALLI, L. M. P.; PAIVA, P. C. **Textura do recurso pedagógico e implicações em atividades de encaixe realizada por indivíduos com Paralisia Cerebral.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.15, n.2, p.307-318, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009b. p.138.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /** Secretária de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral.** Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Secretária de Educação Especial. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 11 de out. 2021.

BRUNO, M.M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão:** introdução. 4. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CARDOSO, M. **Paralisia cerebral:** possibilidades na aprendizagem escolar. 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n 5. p.15-20.dez.1996.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, 2.ed.rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2002.

COHEN, M. **Tratado de ortopedia**. São Paulo: Roca, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

COSTA, V. F. **Inclusão, sem risco de excluir**. Olinda, PE: Babecco, 2009.

CRESWELL, J. **Educational Research: planning, conduction anda evaluating quantitative and qualitative research**. (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa.) 4 ed. Boston: 2012.

CRÓ, M. D. L. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): formação no ensino superior. **Reflexão & Ação**, v. 17, n. 1, p. 140-163, 2009.

CROCHÍK, J. L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência** .2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2012.

DIAS, A. C. B. et al. Desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral participantes de tratamento multidisciplinar. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 3, p, 225-229, jul-set, 2010. Disponível em [:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sei_arttext&pid=S1809-295020100003000007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sei_arttext&pid=S1809-295020100003000007). Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

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

DORZIAT, A. **Atendimento especializado em educação especial: desafios atuais**. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Vitória/ ES. Anais [...]. Vitória/ES, 2011, v.1, p.1-12. DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

EMÍLIO, S. Aparecida; CINTRA, F. B. M. **Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível**. In: FRELLER, C. C; FERRARI, M. Á de L.D; SEKKEL, M. C (Org). **Educação Inclusiva: percurso na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79 - 92, 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo. Saraiva, 2006.

FERNALD, C. D.; Atkinson, D.; Keynes, M.; Hutchison, T. **Disability language preferences: towards some universal, culture free principles**. In: 10th World

Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Helsinki; p. 61, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, S.N. **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**/PROPESP– Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial, 2006.

FRIAS, E. M. A; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino Regular. 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

GALVÃO FILHO. T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**, 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Disponível

em:<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>.

Acesso em: 10 de jun. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 12 set. 2022.

GIABARDO, C.S.; RIBEIRO, S.M. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-387, 2017. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 04 jul. 2022.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOMES, C.; SATOS, C. A.; UBIRATAM, J.; SILVA, A.; LIANZA, S. Paralisia Cerebral. In: LIANZA, S. **Medicina de reabilitação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan. p.281-282, 2001.

HERRERO, J. M. R. S; MONTEIRO, C. B. M. Verificação das habilidades funcionais e necessidades de auxílio do cuidador em crianças com paralisia cerebral nos primeiros meses de vida. **Revista Brasileira de crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 18, n.2, p.163-169, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/19878/21952. Acesso 23 de Fevereiro de 2022.

HOEPLER, L. T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência**: mediações que se estabelecem no contexto imediato. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2007.

HORA, G. S da. **Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas.** 2020. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34509/1/Tese%20Final%20Consolidada.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

HUMMEL, E.I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LEITE, J. M.R. R; PRADO, G.F. **Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos.** *Revista Neurociências*, v.12, n.1.p.41-45, 2004. Disponível em: http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol112 / paralisia_cerebral.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEITE, L. P. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva.** Práticas educativas: Adaptações Curriculares. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LURIA, A. **Fundamentos de neuropsicologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MANCINI, M.C. *et al.* Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.8, n 3, p.253-260, set-dez, 2004.

MARANHÃO, M. V.M. **Anestesia e Paralisia Cerebral.** *Revista Brasileira de Anestesiologia*, v.55, n.6, p.680-702, nov-dez,2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rba/v55n6/en_v55n6a12.pdf. Acesso em 17 fev. 2012.

MARCONDES, E. *et al.* **Pediatria básica: pediatria clínica geral.** 9 ed. São Paulo: Sarvier, 2003.

MARCONI, M.de A; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-eindia. Acesso em: 25 mai. 2022.

MARGRE, A. L. M; REIS, M.G. L; MORAIS, R. L. S. Caracterização de adultos com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v 14, n. 5, p. 417 – 425, set -out, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v14n5/a11v14n5.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

MARTINS, L. A. Ramos. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e as Práticas Pedagógicas na Escola Regular. *In*: VITOR, S. L; DRAGO, R; CHICON, J. F (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação.** Araraquara: Junqueira&Marin, p. 115–127, 2011.

MAZZOTTI AJA, Gewandsznajder F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneiras. 5.ed.,1998.

MENDES, E.; VILARONGA, C.; ZERBATO, A. **Ensino Colaborativo com apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar. p 160, 2014.

MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

MONTEIRO, C. B. M. **Realidade virtual na paralisia cerebral**. São Paulo: Plêiade, 2011.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015.150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NJOROGE, M. **El trabajo con alumnos con baja visión**: algunas consideraciones útiles. Seminário para Profesores de Alumnos con Discapacidad Visual, Kajiado, Kenia, 1994.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. Temas em Educação Especial: avanços recentes (orgs.). São Carlos: EdUFSCar. p. 239-243, 2009.

OLIVEIRA, K. C. B da S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**, 2013.144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

OLIVEIRA, S. G da S. **Educação Inclusiva no Ensino de Ciências: percepção de professores dos anos iniciais**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2022. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202011537D.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais (org. e coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla)]. São Paulo: EDUSP; 2003.

PADILHA, A. M. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.../In: GÓES, Maria C. R de; LAPLANE, A. L F, (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, p. 85–111, 2013.

PELEGRINI, M. I. de A. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação infantil**. 2014.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2014.

PIMENTEL, S. C. **A dialética a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum**. Revista Artes de Educar. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.66-78, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29457/23555>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ROSENBAUM, P. L. et al. **Prognosis for Gross motor function in cerebral palsy: creation of motor development curves**. The Journal of the American Medical Association, [S.l.], v. 288, p. 1357-1363, 2002.

RUDIO F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis (RJ):Vozes;1986.

SÁ, E D. **Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial**. 2008. Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, n. 5, p.127-142. 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.

SILVÉRIO, C. C; HENRIQUE, C. S. Paciente com paralisia cerebral coreoatetóide: evolução clínica pós-intervenção. **Revista CEFAC**, v.12. n.2, p.250-256, mar – abr, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n2/37-09.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

STELLA, L. F; MASSABNI, V.G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n2/1516-7313-ciedu-25-02-0353.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

TEIXEIRA, É (et.al). **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo, SP ROCA, 2003.

TOLEDO, E. H de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: IX Congresso Nacional de Educação Nacional – EDUCARE 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 3, 2009, Curitiba, **Anais** [...] Curitiba: PUC-PR, p. 4127 – 4138, 2009.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de educação**. Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 12 mai. 2022.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. **Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais**. Teias, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124958>. Acesso em: 12 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZONTA, M. B.Z. *et, al.* Crescimento e antropometria em pacientes com paralisia cerebral hemiplégica. **Revista Paulista de Pediatria**. v.27, n.4.p416-423, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v27n4/v27n411>. Acesso em: 15 fev. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE OFICINA DE PRODUÇÃO DO “LIVRO SENSORIAL: MÚLTIPLAS LINGUAGENS”.

Figura 4 - Imagem da capa do livro



Justificativa da Proposta de Oficina

A troca de conhecimentos e informações entre professor da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado é imprescindível e pode contribuir com a qualidade educacional do aluno em situação de inclusão. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa e os critérios utilizados para a análise dos dados, tem como proposta uma oficina para a elaboração de recursos pedagógicos a serem usados pelos docentes que atuam com alunos com Paralisia Cerebral (PC). Logo, o produto foi confeccionado e descrito quanto a sua função, objetivos e recursos, de modo que acreditamos ser possível sua construção e utilização no contexto escolar inclusivo.

Pensando nisso, a oficina foi criada para atender algumas necessidades pedagógicas dos alunos com PC e também como os recursos produzidos poderiam compensá-las e ampliar a participação desses estudantes em sala de aula. A seguir serão descritos alguns critérios que foram pensados e que deverão ser observados no momento da confecção do Recurso Pedagógico:

Conhecer o aluno - contexto em que vive, suas características, suas necessidades pedagógicas, suas potencialidades e o tipo de apoio que necessita.

Valorizar os interesses dos alunos – buscar trazer os interesses do aluno para a sala de aula, associando-os aos conteúdos escolares e as situações de aprendizagem.

Fluir das potencialidades – estimular o que o aluno demonstra dentro de suas possibilidades de aprender e aproveitar em diferentes atividades de ensino e o que já foi aprendido.

Utilizar imagens – promover a associação de respostas orais e visuais, objetivando o uso de estratégias cognitivas de decodificação.

Motivar o aluno – confeccionar materiais e propor atividades de ensino que o aluno seja capaz de utilizar e realizar respectivamente, vivenciando experiências de sucesso.

Desenvolver a atenção – é essencial oferecer comandos breves e diretos, auxiliando o aluno a explorar o material sobre o qual ele deve trabalhar, evitando expor esse aluno a presença de outros objetos e estímulos que não tenham relação com a atividade proposta ou a elementos de distração da atenção.

Dessa forma, como produto dessa pesquisa, apresentamos um livro sensorial que foi pensado no intuito de desenvolver habilidades cognitivas, motoras, de linguagens, atenção, memória, percepção visuoespaciais, tendo como objetivo contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem de alunos em situação de inclusão, sobretudo crianças com PC (Figura 4). Entretanto cabe ressaltar que as atividades propostas podem ser úteis a qualquer criança, o que permite maior possibilidade de inclusão escolar. De acordo com Pimentel (2018, p. 73), “O estudante deve, então, ser visto como sujeito ativo, que interage com o meio (físico e social) e constrói seu conhecimento de forma mediada”. Assim, considerando que todos os alunos, independente de quaisquer especificidades, devem interagir e participar em todas as propostas pedagógicas sem estar afastado dos colegas e sem que seja ofertado atividades que o isole do grupo.

Para o desenvolvimento de cada uma das atividades presentes no livro sensorial foi realizada uma busca em sites¹ dos quais foram retiradas as ideias que constam no produto, sendo que algumas delas sofreram adaptações, como por exemplo tamanho das peças, textura e formato para que pudessem favorecer a interação e manipulação dos materiais de acordo ao que se considerou necessário ao público a ser trabalhado dentro das escolas. Os recursos utilizados são facilmente encontrados em escolas: EVA, cola quente, barbante, fita, palitos de picolé. Sugere-se que, a depender do tipo da paralisia, deve-se fazer uso do plano

¹ Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=fkIchzr5P5M&ab_channel=Arte%26Cia.LarissaMuriele acesso em: 03 out. 2022.

Disponível em: <https://www.elo7.com.br/apliques-lobo-mau-e-os-tres-porquinhos/dp/69EDB8> Acesso em: 03 out. 2022.

inclinado, para apoiar o livro sensorial na hora do manuseio e da mediação. O plano inclinado é uma tecnologia assistiva, ou seja, um instrumento que ajuda a superar barreiras e executar funções típicas de sua etapa de desenvolvimento. O objetivo é favorecer o desenvolvimento de habilidades que influenciam a aprendizagem. A sua utilização para apoiar textos, tablet ou jogos, por exemplo, na altura dos olhos, facilita a visualização e, com isso, favorece o aumento da velocidade da leitura, da percepção de detalhes, além do alinhamento postural, causando impacto positivo sobre a capacidade de aprendizagem da criança.






Objetivo

O principal objetivo da proposta da oficina “Livro Sensorial: múltiplas linguagens”, foi a confecção do recurso didático de baixo custo, a partir dos anseios para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, que atendesse às particularidades dos alunos com PC e que pudesse favorecer a interação com os demais colegas em sala de aula, bem como trabalhar habilidades cognitivas importantes ao desenvolvimento da aprendizagem e oferecer alguns conteúdos escolares de forma lúdica e prazerosa.

Assim, seguem imagens, descrições e objetivos apresentados no Quadro 6 que ilustram a confecção de cada página.

Quadro 6 - Livro sensorial: múltiplas linguagens

| Linguagens | Descrição | Objetivos |
|--|--|---|
| <p>- História: Os três porquinhos</p>  | <p>A história apresenta imagens que remetem às ações do texto, de modo que, pode ser contada pelo docente, pelo discente ou com a participação de ambos. Os estímulos visuais favorecem a sequência da narrativa, bem como possibilitam a interação através da manipulação do material na montagem de partes do conto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Promover o hábito e prazer pela leitura; -Estimular a linguagem oral e a socialização; -Desenvolver o pensamento reflexivo; -Trabalhar a coordenação motora, a atenção e memorização. |
| <p>Vogais</p>  | <p>Essa atividade permite à criança identificar as vogais e relacionar a letra inicial dos nomes às figuras correspondentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer as vogais; -Relacionar letras e sons. |
| <p>Pareamento das formas</p>  | <p>Formas geométricas em EVA para serem dispostas lado a lado realizando o pareamento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Explorar e reconhecer formas geométricas; -Estimular a percepção visual; -Discriminar cores e formas. |
| <p>Pareamento de cores</p>  | <p>Apresenta uma aquarela em EVA onde aparecem cores variadas em pares que podem ser nomeadas e sobrepostas em pareamento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer cores; -Estimular a concentração e a atenção; -Exercitar a coordenação motora; -Perceber e executar sequência de cores. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pareamento de frutas</p>  | <p>O pareamento das frutas consta de identificar e juntar pares iguais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer e nomear frutas; -Perceber diferenças e singularidades; Combinar ou emparelhar objetos ou figuras iguais. |
| <p>Imagem e sombra</p>  | <p>Esse jogo possibilita a discriminação e percepção de formas a partir do pareamento das imagens embasado no contorno das figuras e das sombras.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Associar figuras com suas respectivas silhuetas; -Exercitar a discriminação visual; -Desenvolver a capacidade atencional. |
| <p>Tamanhos</p>  | <p>Essa atividade consta de várias barras de EVA coloridas que deverão ser organizadas pela criança obedecendo uma sequência crescente ou decrescente de tamanhos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver as noções de grandeza; -Aprender os conceitos matemáticos, “maior e menor”; -Realizar sequência, considerando a ordem crescente ou decrescente. |
| <p>Números</p>  | <p>Essa atividade apresenta 20 fichas com números de um a dez e outras com imagens a serem relacionadas ao quantitativo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar e nomear os números de um a dez; -Estabelecer a relação entre números e quantidades; -Desenvolver o raciocínio lógico para a resolução de problemas. |
| <p>Jogo da velha</p>  | <p>O jogo apresenta um tabuleiro e dois símbolos, “O e X”. São dois participantes para jogar, cada um escolhe um símbolo e ganha quem conseguir organizar as suas peças em linha reta que pode ser na diagonal, vertical ou horizontal</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver habilidades matemáticas como: lateralidade, noção espacial, raciocínio lógico e coordenação motora; -Estimular a atenção e a capacidade de desenvolver estratégias. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Quebra cabeça</p>  | <p>Essa página apresenta um dinossauro dividido em partes, formando um quebra cabeça para ser montado pelo aluno.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Exercitar a memória visual; -Desenvolver a aptidão para a resolução de problemas; -Estimular a atenção e o pensamento lógico. |
| <p>- Meios de transporte</p>  | <p>Essa atividade expõe três meios de transporte: aéreo, aquático e terrestre que podem ser manipulados e deslocados em seus espaços dando a ideia do movimento exercido por eles quando em funcionamento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar e diferenciar meios de transporte; -Realizar e exercitar movimentos de coordenação motora. |
| <p>Corpo humano</p>  | <p>Essa atividade possibilita o reconhecimento de partes do corpo humano: cabeça, tronco, membros superiores e inferiores, que serão dispostos</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Nomear as partes do corpo; -Reconhecer o corpo humano. |
| <p>Higiene bucal</p>  | <p>Apresenta um jacaré, um creme dental e uma escova de dentes confeccionados em EVA. A criança poderá abrir a boca do jacaré e escovar seus dentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Criar e/ou reforçar hábitos de higiene bucal; -Identificar os efeitos negativos de uma má escovação; Reconhecer a boca, a gengiva, os dentes e a língua. |
| <p>Emoções</p>  | <p>Nessa atividade as crianças terão a oportunidade de identificar ou expressar emoções através de fichas em EVA que podem ser colocadas em um rosto que pode ser de um menino ou menina.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer e nomear os diferentes sentimentos e emoções; -Pensar sobre os próprios sentimentos. |

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Deise Ferreira dos Santos, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a Jacira Teixeira Castro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada ***“Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica para alunos com Paralisia Cerebral - PC*** desenvolvida pela Pós-graduanda Deise Ferreira dos Santos, discente do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os professores têm organizado ações para propor práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância. O interesse por esta temática justifica pelo interesse particular e profissional, por questões relacionadas ao desempenho educacional na perspectiva da educação inclusiva e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com essas particularidades. Bem como na prática profissional como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para definição dos participantes desta pesquisa foram definidos os seguintes critérios:

1. Ser professor da escola onde os alunos estão matriculados;
2. Ser ou ter sido professores dos alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância.
3. Demonstrar interesse em participar da pesquisa. Caso concorde em participar da pesquisa, a sua participação será voluntária e se dará por meio do preenchimento de Questionário enviado por email. Os resultados obtidos com suas respostas serão analisados poderão ser divulgados e/ou apresentados em encontros, congressos, artigos científicos, mas as informações obtidas através da entrevista serão confidenciais e assegurado o sigilo sobre sua identidade. Os dados serão publicados de forma que não seja possível a sua identificação e apresentados sem qualquer menção do seu nome.

Sendo garantido o anonimato, a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Sua participação no referido estudo consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora, sobre as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica para alunos com encefalopatia crônica não progressiva da infância. Você poderá esperar alguns benefícios indiretos da pesquisa a se realizar tais como a contribuição para a construção do conhecimento científico.

Há possíveis desconfortos e riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa como: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de estudo, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades estudantis e a necessidade de disponibilização do seu tempo. Vale destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio através de uma conversa atenta e sensível ao desconforto sinalizado, sendo aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas. Ao identificar possíveis desconfortos seja emocional, físico, bem como constrangimentos por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, você poderá optar por não responder à pergunta geradora de tal sentimento ou poderá interromper o processo e retomar posteriormente, se assim o desejar.

Essas ações/atitudes práticas serão tomadas a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver). Ademais, outras providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para resposta às entrevistas em meio remoto, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual terá duração de cerca de 30 a 40 minutos.

Ressaltamos ainda que você não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Nesta condição, poderá solicitá-lo, sem nenhum prejuízo, à pesquisadora responsável que está obrigada a lhe entregar a resposta de ciência do seu interesse em participar da pesquisa.

Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, será assegurado pelo pesquisador o pleito de indenização considerando, assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da sua imagem, a não estigmatização, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 510/2016.

Os dados levantados nesta pesquisa serão mantidos, por meio digital, sob a minha responsabilidade como Pesquisadora por um período de 05 anos, conforme apresenta o artigo 28 da Resolução 510/2016. O material será armazenado em local seguro, somente terá acesso a ele, a pesquisadora e seu professor orientador e co-orientadora. Em função das limitações das tecnologias utilizadas, existem limitações da pesquisadora para assegurar total garantia de não violação ou confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora responsável, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com os preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Você poderá ter acesso aos resultados deste estudo por meio do produto final da pesquisa através da cópia da dissertação a ser entregue na biblioteca do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, em Feira de Santana, bem como será convidado (a) para a defesa pública da dissertação. Me comprometo também a enviar para o e-mail informado uma cópia digital da dissertação para que você acompanhe os resultados da pesquisa. O acesso ao trabalho também poderá se dar por outros meios de divulgação, como publicações em revistas acadêmicas, apresentação em eventos em comunicações, mesas redondas, pôsteres, painéis e outras formas de eventos e participação acadêmica.

A presente pesquisa trará como benefício a visibilidade da percepção de quais práticas pedagógicas inclusivas necessárias para garantir o acesso e permanência dos alunos com encefalopatia crônica não progressiva da infância.

Comprometo-me, como pesquisadora, com o mínimo de danos e riscos, por ponderar que os participantes da pesquisa, segundo a Resolução 510/2016, I.25, também integram aos grupos de estudo considerados vulneráveis.

Ao concordar com a participação nesta pesquisa, uma cópia deste termo será enviada diretamente para o seu e-mail, pois em virtude desta etapa ser realizada de forma virtual, é importante que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico, conforme preconiza o Ofício Circular n.02/2021/CONEP/SEC/MS, Item 2.2.

Ressalta-se que este termo, bem como o Projeto de Pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFRB. Em caso de dúvidas ou denúncias referentes aos aspectos éticos da pesquisa este deve ser consultado através do telefone (75) 99969-0502 (WhatsApp), através do E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br ou Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro (Prédio da Reitoria), Cruz das Almas - Bahia, CEP: 44380-000.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja. Qualquer dúvida ou preocupação, você terá a oportunidade de esclarecer, por meio do seguinte endereço eletrônico: deisperolanegra@hotmail.com, Telefone: (73) 98132-9839 (WhatsApp) a qualquer momento, bem como dispor do tempo que lhe for

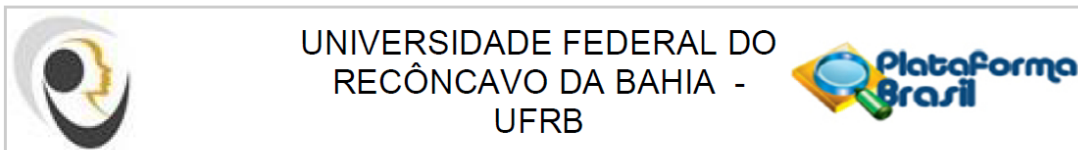
adequado para tomada de uma decisão autônoma, conforme a Resolução 510/2016, cap. III artigo 5º e § 2º.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Feira de Santana - BA, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ALUNOS COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA DA INFÂNCIA.

Pesquisador: DEISE FERREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55899822.0.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.357.850

Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022) e/ou do projeto completo (2PROJETO_COMPLETO_MODIFICADO_DEISE_FERREIRA_DOS_SANTOS.pdf de 31/03/2022).

Resumo

"Este estudo tem como objetivo compreender como os professores têm organizado práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância (ECNPPI) com comorbidade de Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, foi selecionada uma escola da rede pública do Fundamental I do Município de São Francisco do Conde, onde estão matriculados quase 200 alunos, entre eles, 04 crianças com diagnóstico de ECNPPI. Neste sentido será utilizado um método qualitativo e a técnica da observação participante, que visa esclarecer a questão norteadora inicial: Como os professores de uma escola da rede pública municipal de São Francisco do Conde – BA tem organizado práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos, em particular daqueles com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância? Como proposta para a construção do produto, serão sugeridas intervenções por meio de construção de oficinas com os professores que atuam com

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

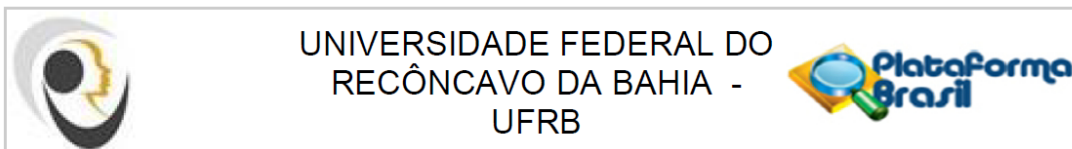
UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.357.850

essas crianças em sala, de forma a capacitá-los para atender as necessidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Para nortear nosso pensamento recorreremos alguns teóricos (CARVALHO 2010; DINIZ, 2017; GALVÃO, 2004; MIRANDA 2016; MENDES 2014; PADILHA, 2007; PIMENTEL 2014)". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf, 06/04/2022, p. 2)

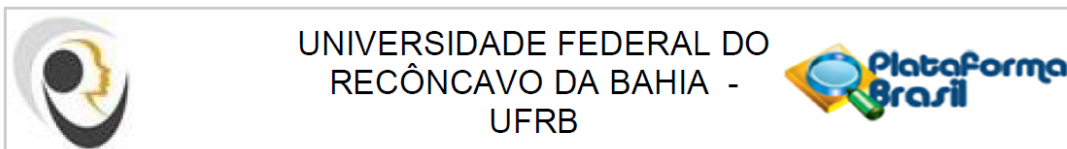
Hipótese:

"Diante da singularidade de atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com esse público e dialogar diretamente com os professores (pedagogos) que trabalham em sala com essas crianças e da escuta das inquietações levantadas por eles a respeito: como atuar? O que fazer? Como ensinar? surgiram outras indagações ao longo do processo, como criar práticas pedagógicas inclusivas que atendam os alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância? A partir desses questionamentos tentaremos elucidar durante o percurso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, buscando o diálogo entre teoria/ prática para encontrar formas de inserção desses alunos de fato no processo educacional". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf, 06/04/2022, p. 4)

Metodologia Proposta:

"No contexto da temática, a problemática da pesquisa somada à determinação dos seus objetivos, a pesquisa proposta é caracterizada como descritiva e fundamenta-se na abordagem qualitativa e a técnica da observação participante. Que, segundo ANDRÉ (2002, p.15-30): [...] visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Neste tipo de estudo, o pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados, busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não, sua testagem. Visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. A observação participante é uma das etapas do trabalho de campo, com isso durante o contato com o grupo, é possível compreender diferentes perspectivas que vão surgindo no decorrer do trabalho. Seu principal instrumento de trabalho é o diário de campo, que corresponde a um caderno, um meio de anotar as informações percebidas e que estão por fora das outras técnicas aplicadas na pesquisa, o questionário e a entrevista. Desse modo é possível anotar os fenômenos concretos e os acontecimentos que não podem ser registrados através de outras técnicas qualitativas (MINAYO,2002). Faremos uso do meio eletrônico (deiseperolanegra@hotmail.com) para adquirir as informações: entrevistas semiestruturadas, questionário, análise documental

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.357.850

encaminhados ou adquiridos via (e-mail). Assim, como instrumento de coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada, sendo está baseada em um roteiro constituído de uma série de perguntas abertas. OLIVEIRA (2011) define a entrevista semiestruturada como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado.

Como produto, será elaborada uma proposta de intervenção, por meio de construção de oficinas com os professores que atuam com essas crianças em sala. Tentaremos atender as necessidades dos participantes, relacionando a sua prática. Essas intervenções iniciarão por meio de levantamentos dos dados: quantitativos dos alunos matriculados na escola e profissionais que atuam diretamente com esses alunos. Esses dados serão levantados com a coparticipação da equipe gestora em seguida diálogo coletivo e colaborativo para análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) construído e desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental I, situada na cidade de São Francisco do Conde – BA para esses alunos. Bem como, o comprometimento dos dados oferecidos estarão condizentes com o TCLE". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf, 06/04/2022, p. 4)

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Compreender como os professores têm organizado ações para propor práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância.

Objetivo Secundário:

Identificar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores para atender as demandas de aprendizagens dos estudantes com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância.

Caracterizar as práticas inclusivas apresentadas por professores que atuam numa escola na rede municipal de São Francisco do Conde Propor oficinas formativas para os professores da educação básica, do Município de São Francisco do Conde /BA, sobre as práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes matriculados na educação básica com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância".

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022, pág.4)

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

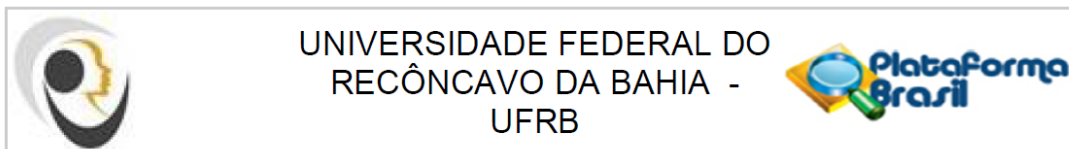
UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.357.850

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao ambiente de estudo do participante, a possibilidade de atrapalhar a realização das atividades estudantis e a necessidade de disponibilização de tempo dos estudantes. É importante destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio através de uma conversa atenta e sensível ao desconforto do participante, sendo aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas. Ao identificar possíveis desconfortos dos participantes seja emocional, físico, bem como constrangimentos que o entrevistado poderá sentir por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa se sentir incômodo em falar, destaca-se que o participante poderá optar por não responder à pergunta geradora de tal sentimento. Essas ações/attitudes práticas serão tomadas a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver).

Benefícios:

Nesse sentido, através da utilização dos instrumentos de pesquisa e reconhecendo a importância de se considerar a relação existente entre o objeto de estudo e o contexto social e histórico envolvido, busca-se refletir, como os professores têm se organizado para propor práticas pedagógicas inclusivas que atendam a necessidade dos alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância. Por fim, após a realização e transcrição das entrevistas e posterior análise dos dados obtidos acerca, práticas pedagógicas inclusivas que atendam a necessidade dos alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância será elaborado a minuta de uma resolução, como produto deste mestrado, afim de contribuir com a política institucional da escola em análise".

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022, pág.4-5)

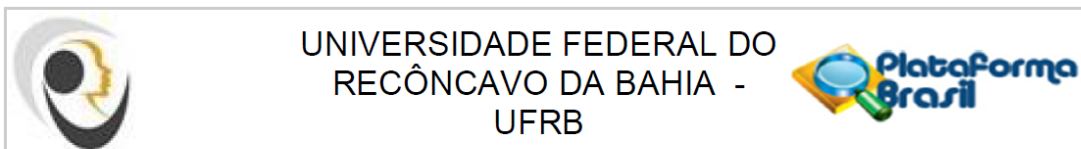
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, caracterizado como descritivo e fundamenta-se na abordagem qualitativa e a técnica da observação participante.

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção de título de mestre por DEISE FERREIRA DOS SANTOS.

(2PROJETO_COMPLETO_MODIFICADO_DEISE_FERREIRA_DOS_SANTOS.pdf de 31/03/2022).

| | |
|---------------------------------------|---|
| Endereço: Rua Rui Barbosa, 710 | CEP: 44.380-000 |
| Bairro: Centro | |
| UF: BA | Município: CRUZ DAS ALMAS |
| Telefone: (75)3621-6850 | Fax: (75)3621-9767 |
| | E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br |



Continuação do Parecer: 5.357.850

Número de participantes no Brasil: 10.

Previsão de início do estudo: 31/05/2022 (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022, pág.6)

Previsão do início de coleta de dados: 31/05/2022 (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022, pág.6)

Previsão de encerramento do estudo: 30/08/2022. (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022, pág.6)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer de Aprovado:

De acordo com a Resolução 510/2016 CONEP/CNS e a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03/03/2021:

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS

1.1 METODOLOGIA (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022).

Pendência atendida;

1.2 CRONOGRAMA (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf de 06/04/2022).

Pendência atendida;

2. TCLE (TCLE_MODIFICADO_DEISE_FERREIRA_DOS_SANTOS.pdf de 31/03/2022)

2.1 Pendência atendida;

2.2 Pendência atendida;

2.3 Pendência atendida;

2.4 Pendência atendida;

2.5 Pendência atendida;

2.6 Pendência atendida;

2.7 Pendência atendida.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

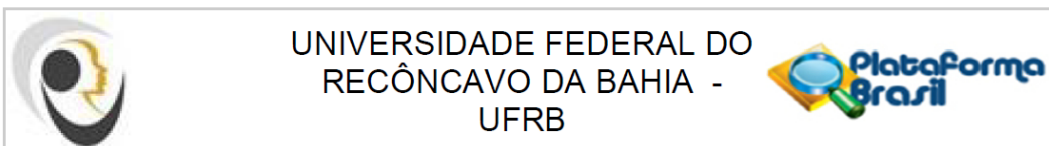
UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.357.850

Considerações Finais a critério do CEP:

Seu projeto foi Aprovado e a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos/às participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parciais e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, por meio de notificação via Plataforma Brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d.

O modelo dos relatórios encontra-se na página https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcial_ou_final.pdf

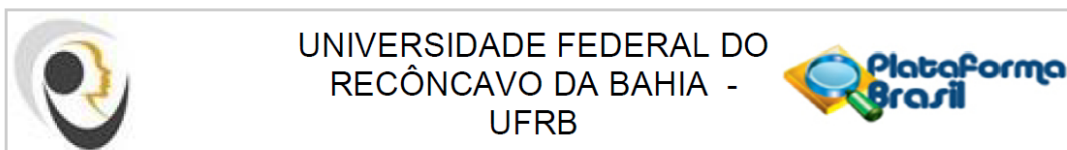
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866631.pdf | 06/04/2022 14:29:22 | | Aceito |
| Cronograma | 2CRONOGRAMA_MODIFICADO_DEISE FERREIRA DOS SANTOS.pdf | 31/03/2022 22:31:16 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_MODIFICADO_DEISE FERREIRA DOS SANTOS.pdf | 31/03/2022 22:30:38 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 2PROJETO_COMPLETO_MODIFICADO_DEISE FERREIRA DOS SANTOS.pdf | 31/03/2022 22:30:04 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | 2CARTA_RESPOSTA_DEISE FERREIRA DOS SANTOS.pdf | 31/03/2022 22:09:41 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | PDFTERMODEANUENCIAINSTITUCIONALASSINADO DEISE.pdf | 25/01/2022 16:16:49 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | TermodeconfidencialidadeAssinadoDeise.pdf | 22/01/2022 17:32:07 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | APENDICEIIIROTEIRODEENTREVISTA A SER APLICADA AOS PROFESSORES DOS ALUNOS DO COMPC MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DEISE.pdf | 13/01/2022 17:09:57 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO DEISE.pdf | 13/01/2022 16:40:32 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHADEROSTO DEISE.pdf | 13/01/2022 16:19:29 | DEISE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.357.850

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 19 de Abril de 2022

Assinado por:
RAMAYANA E SILVA COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

APÊNDICE IV - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaro para os devidos fins, que aceito a pesquisadora Deise Ferreira dos Santos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "**Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica para alunos com Paralisia Cerebral - PC**" que está sob a coordenação/orientação da Professora Dra. Jacira Teixeira Castro, cujo objetivo é compreender como os professores têm organizado ações para propor práticas pedagógicas inclusivas, considerando as potencialidades e necessidades dos seus alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Primeira Infância.

A pesquisa será nesta instituição, na Escola Municipal Arlete Magalhães sendo prevista a participação dos professores que atuam com os alunos com deficiência, em particular alunos com encefalopatia crônica não progressiva da infância A participação dos docentes acontecerá mediante a observação e, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins Científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CEP/UFRB através do Sistema da Plataforma Brasil, onde seguirá todos os trâmites legais baseados no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e em conformidade com a Resolução CNS no 466/12 e a Resolução CNS no 510/16,

Feira de Santana 28 de Dezembro de 2021.

Rosane da A. Conceição

Diretor(a)Escolar

ESCOLA ARLETE MAGALHÃES

Rosane da A. Conceição

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO

1. Perfil do (a) entrevistado (a)

Idade:

Formação:

Período de atuação na área?

Gênero:

2. Conhecendo a deficiência

Qual foi seu primeiro contato com uma criança com PC?

O que você sabe sobre esta deficiência?

Qual foi a sua maior dificuldade para trabalhar com alunos com essa deficiência?

Você recebeu algum curso de formação para atuar com o aluno com deficiência?

O que você conhece sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

3.A Prática e atuação

Quais as Práticas pedagógicas inclusivas você utiliza com os alunos com PC?

Houve capacitação para o uso dessas práticas?

É possível promover a participação efetiva dos alunos com PC, por meio da prática pedagógica inclusiva?

O que você acha que seria necessário para que as práticas pedagógicas inclusivas fossem efetivas e garantisse a permanência e acesso dos alunos com PC?

Você considera a escola em análise uma instituição inclusiva? Por quê?

Você desenvolve ou já desenvolveu algum trabalho com a (o) professora (o) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o atendimento de alunos com PC? Se desenvolve(eu), como ocorre(eu) essa parceria?