

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DE MESQUITA FILHO” (UNESP)
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANDO AS VIVÊNCIAS DE UMA
ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO REGULAR**

BRUNA FERNANDA LOPES

Bauru
2023

BRUNA FERNANDA LOPES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANDO AS VIVÊNCIAS DE UMA
ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências, campus Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Coorientadora: Prof.^a Súsel Fernanda Lopes

Bauru
2023

Lopes, Bruna Fernanda.

Educação Inclusiva: Acompanhando as vivências de uma estudante com paralisia cerebral no ensino regular, 2023 x f.: il.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Monografia (Dissertação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, curso de Licenciatura em Pedagogia, Bauru, 2022.

Palavras-chave. I.Educação. II.Atendimento Educacional Especializado. III.Estudo De Caso Educação Especial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANDO AS VIVÊNCIAS DE UMA ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO REGULAR

AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos a meus familiares, em especial a minha mãe que sempre me incentivou e me apoiou desde o início da graduação. Agradeço também a minha amiga Mariana por toda motivação nos momentos de crise e por todo encorajamento durante todos esses anos.

Sou grata pela Professora Doutora Vera Lucia Messias Fialho Capellini que aceitou orientar essa pesquisa e pela minha coorientadora Súsel Fernanda Lopes por toda paciência, dedicação e suporte. As professoras Janaina Fusco e Aleteia Bergamin pelo ensinamento durante a graduação e por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora.

Agradeço também aos meus colegas de curso que fizeram parte desse precioso momento que foi a graduação.

RESUMO

Essa pesquisa é um estudo de caso que visa analisar o processo de inclusão de uma estudante com paralisia cerebral matriculada no ensino regular. Refletindo que mesmo com a legislação brasileira abrangendo a Educação Especial se há de fato a inclusão na escolarização e em como a educação inclusiva faz parte do processo de socialização e do desenvolvimento pleno dos alunos. Este trabalho foi realizado através da observação do cotidiano escolar em que a aluna está inserida, a relação com seus professores, colegas e demais colaboradores da unidade escolar. Juntamente com a coleta de dados, por meio de entrevistas com os familiares, professores e da própria estudante acerca desse processo de inclusão escolar. Com a exposição de informações expressivas sobre a convivência de Maria (nome fictício) com os demais colegas. A adaptação de conteúdos pedagógicos, a inclusão na rotina e a acessibilidade arquitetônica da escola. Através desses discursos foi possível analisar que a participante do estudo conta com uma rede de apoio familiar que busca estimular o seu desenvolvimento. Propiciando acesso à educação, e a todo um conjunto de terapias complementares, como também, uma escola com professores e colaboradores, que buscam incluir Maria nas atividades do cotidiano escolar e a incentivam na interação com os colegas de turma. Conclui-se que a participante se mostra satisfeita com seu ambiente escolar, sendo um reflexo da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Estudo de Caso.

ABSTRACT

This research is a case study that aims to analyze the process of inclusion of a student with cerebral palsy enrolled in regular education. Reflecting that even with the Brazilian laws covering Special Education, there is indeed inclusion in schooling and how inclusive education is part of the process of socialization and the full development of students. This work was conducted through the observation of the school routine in which the student is inserted, the relationship with her teachers, colleagues and other collaborators of the school unit. Along with data collection, through interviews with family members, teachers, and the student herself about this process of school inclusion. With the exposition of expressive information about the living of Maria (fictitious name) with the other colleagues. The adaptation of pedagogical contents, inclusion in the school's routine and architectural accessibility. Through these speeches, it was possible to analyze that the study participant has a family support network that seeks to stimulate her development. Providing access to education, and a whole set of complementary therapies, as well as a school with teachers and collaborators, who seek to include Maria in daily school activities and encourage her to interact with her classmates. It is concluded that the participant is satisfied with her school environment, which reflects Inclusive Education.

Keywords: Education; Special Education; Specialized Educational Assistance; Case Study.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

EE: Educação Especial

EEEE: Estudante Elegível à Educação Especial; plural EEEEs

EI: Educação Inclusiva

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PEE/SP: Política de Educação Especial do Estado de São Paulo

PC: Paralisia Cerebral

PCD: Pessoa com Deficiência; plural: PCDs

PCDI: Pessoa com Deficiência Intelectual (PCDI)

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Tipos e definição de deficiências, de acordo com o Glossário da EE	19
Quadro 2 - Lista de participantes, função e identificação	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Um breve histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1. Conceitos sobre a Paralisia Cerebral	17
2.2. Os Estudantes Elegíveis à Educação Especial	18
2.3. Educação Inclusiva: diversidade e cultura	22
3. OBJETIVOS	24
4. METODOLOGIA	25
4.1. Local da pesquisa	25
4.2. Participantes	27
4.3. Instrumentos	28
4.4. Procedimentos de coleta	29
5. DISCUSSÃO E RESULTADOS	30
5.1. Impressões iniciais junto aos familiares	30
5.2. Conhecendo e reconhecendo Maria	32
5.3. Acompanhando a rotina pedagógica e a perspectiva docente	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	46
Apêndice I - Roteiro de entrevista semiestruturada com a Maria	46
Apêndice II - Roteiro de entrevista semiestruturada com familiares	47
Apêndice III - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores	48

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos milênios, a Educação evoluiu, e assim, desenvolveu os hominídeos primitivos para os seres humanos que somos hoje, da pedra lascada ao smartphone. A Educação veio antes da invenção das escolas, assim como os seus intercessores perante a toda a sociedade, os docentes, professores, licenciados, mestres, doutores e demais títulos destinados aos profissionais destinados a se dedicar ao ensino. O ensinar e aprender foram gerados juntamente com o planeta, bastou aos seres humanos se dedicarem para descobrir o mundo.

Essencial à vida humana, a Educação foi estabelecida como um direito humano fundamental, por meio do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma, no inciso 1º que “todo ser humano tem direito à instrução” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). De acordo com a concepção das autoras, destaca-se o uso da frase “todo ser humano” como uma visão prévia de Educação Inclusiva (EI), sem a necessidade da adição da palavra “inclusão”. E que reafirma essa visão inclusiva em seu inciso 2º, que diz:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A Educação foi, e ainda é, marcada por grandes educadores que se destacaram por apresentar suas reflexões e concepções próprias de Educação. Um deles foi Martinho Lutero, que acreditava que a educação deveria ser ofertada pelo Estado para todos, a fim de atingir mais pessoas (BARBOSA, 2007). No Brasil, um país de proporções continentais, isso é uma realidade, ensino público para todos. É o Estado brasileiro (leia-se políticos) que regulamenta e propõe os programas de Educação. É por esse mesmo motivo que ainda é necessário que diferenciemos os termos Educação, Educação Especial (EE) e EI. Assim, este trabalho será iniciado com alguns conceitos históricos e teóricos que embasaram a pesquisa.

1.1. Um breve histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Foi a partir da década de 30 do século passado, que a Educação brasileira começou a tomar forma, por meio do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e com as criações do Conselho Nacional de Educação (atualmente um órgão colegiado do Ministério da Educação, MEC). E com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que orienta um “sistema escolar público, gratuito e obrigatório” (BRASIL, 2022).

Em 1947, lançou-se uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, com participação de todos os estados brasileiros (BRASIL, 2022). É neste período que vemos o trabalho do professor Paulo Freire, Patrono da Educação no Brasil, ganhar o destaque que o deixou mundialmente reconhecido, não apenas por seus resultados positivos e livros, mas também pela visão de inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem. E no ano de 1948, segue para a Câmara do Deputados uma proposta de estatuto para o ensino brasileiro, é o rascunho do que, 13 anos mais tarde, viria a ser o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/1961 (BRASIL, 2022). Na LDB de 61 é citado o direito dos “excepcionais” à Educação (BRASIL, 2007a).

Na década de 70 a LDB passa por uma reformulação, a Lei nº 5.692/1971, que propõe um “tratamento especial” aos estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2022). Esse texto ainda não propunha um atendimento especializado para esses estudantes, acabando por perpetuar ações em turmas excludentes em “escolas especiais” (BRASIL, 2007a).

Somente em 1973, que o agora denominado MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (BRASIL, 2022), instituição que se tornou o polo responsável pela EE no Brasil. Até então, a regulamentação da EE brasileira era uma incógnita, onde a demanda acabava sendo direcionada às instituições caritativas e filantrópicas, como o Instituto Benjamin Constant, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Instituto Dorina Nowill, entre outras (BRASIL, 2007a; CAPELLINI, 2006). Ou ficando a critério, muitas vezes, de instituições de saúde física e mental (hospitais e manicômios), que em vários casos

não atendiam as demandas necessárias ao ensino dessas pessoas (CAPELLINI, 2006).

A Educação no Brasil passou por um longo e tortuoso caminho até que as leis, que asseguram o direito à EE fossem elaboradas e implantadas. É visto que a EE é um direito humano fundamental, garantido, também, pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), como direito social dentro das unidades gerais de ensino. Cita-se o artigo 205 (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto da Constituição (BRASIL, 1988), garante ainda o acesso à EE, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em seu artigo 208, inciso III, que diz que é dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Levou um bom tempo desde a promulgação do texto da Constituição, até que seus efeitos práticos pudessem ser vistos, levando em conta também toda a efervescência do período, e não apenas no âmbito do ensino. Essa situação fez com que a EE ficasse em segundo plano, na maioria das vezes sendo tratada de forma ampla e não muito funcional.

Foi no ano de 1994, inspirado pela Declaração de Salamanca, que o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). A PNEE estabelece o ensino nas modalidades: atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de EE; ensino com professor itinerante; e escola especial (BRASIL, 1994). Esse documento serviu de base para proporcionar a integração entre as instituições de ensino, acolhendo os estudantes com deficiências nas classes do ensino regular (BRASIL, 2007a).

O estabelecimento do AEE (BRASIL, 1988) e os desdobramentos da publicação da PNEE (BRASIL, 1994), auxiliaram para que a LDB passasse por mais uma revitalização. Assim, foi implementada a Lei de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse documento (BRASIL, 1996), a concepção de Educação abrange todos os

processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O artigo 58 da LDB (BRASIL,1996), aponta a EE como a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Sendo que esse último trecho foi atualizado para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” em 2013 (BRASIL, 2013).

Esse processo lento, de proposição e promulgação de leis, seguida de inúmeras adequações, correções, reestruturações e outros processos de desenvolvimento e atualização, não apenas das leis, mas também de estatutos, instituições e até dos currículos pedagógicos (desde a Educação Infantil até o Ensino Superior), recebeu um empurrão no início dos anos 2000. No ano de 2007, no contexto progressista do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007b), como uma reafirmação dos deveres nacionais de inclusão das Pessoas com Deficiência (PCDs). O PDE (BRASIL, 2007b), no âmbito da EE, tem como eixos, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o AEE (BRASIL, 2007a).

O Brasil segue nesse histórico de mudanças contínuas, como é o caso da Secretaria de Educação Especial, que foi extinta para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Os termos e conteúdos também vêm sendo adequados para a real necessidade dos estudantes, juntamente com o acesso às tecnologias e profissionais formados para a inclusão.

Percebe-se a evolução da trajetória da EE no Brasil e do surgimento das leis que deram início à estrutura educacional que temos hoje. No princípio de leis que visavam a integração, depois o surgimento de segmentos que deveriam assegurar esses direitos, mudanças na estrutura física e depois planos de formação para um sujeito integral que desenvolvesse os mesmos campos que os demais alunos. Muitas dessas evoluções só aconteceram por causa do esforço de professores da EE, ainda que sem leis ou secretarias para ampará-los, mas sim da prática diária em

salas de aulas com os estudantes que precisavam desse suporte educacional apropriado às suas necessidades (CAPELLINI, 2006).

Dessarte, a EE vai se fortalecendo para poder proporcionar o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiências. E essas pessoas sendo acolhidas nas escolas de ensino regular, por professores do ensino regular formados para a inclusão e/ou docentes especializados do AEE, tendo acesso às Tecnologias Assistivas necessárias para sua educação e contato diário com a comunidade escolar são a base para a construção da EI..

Um dos princípios do ensino inclusivo, é que os professores precisam conhecer o público com o qual eles trabalham, para que possam ofertar seus conteúdos da forma mais adequada ao indivíduo. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, e criar alternativas para superá-las. Por isso, ao entender como uma aluna e as pessoas de seu convívio entendem a EI é possível gerar saberes que serão de grande valia para a pesquisadora e para a EE. Assim, justifica-se esta pesquisa, pelo aporte de conhecimento prático e pela riqueza, que as vivências da atuação docente junto a uma estudante com deficiência, inserida no ensino regular, podem proporcionar a uma estudante da Licenciatura em Pedagogia. Tudo com base na reflexão entre o sistema educacional brasileiro, a inclusão de estudantes com deficiência e nas leis que asseguram o direito desses alunos de acesso à Educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar de Pessoas com Deficiência Intelectual (PCDI) é assegurada a partir da década de 90 com a construção de um conjunto de normativas oficiais para subsidiar a organização dos sistemas de ensino e promover a expansão do acesso e permanência de estudantes (BRASIL, 2007a). Juntamente a PNEE em 2008, bem como, com o apoio dos Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Visando essa integração Schwartzman (2011) afirma que alguns defensores da inclusão irrestrita tentam demonstrar as suas vantagens, apontando para os ganhos que a presença de um estudante com deficiência traria para os colegas com desenvolvimento típico, uma vez que estes aprenderão a conviver com as diferenças. Esse mesmo autor afirma que o processo de integração escolar se dá de forma gradual e dinâmica, que busca a interação dos alunos no mesmo grupo, com e sem deficiência (SCHWARTZMAN, 2011). Nesse contexto, em muitos casos, não há uma preparação desse ambiente escolar e, até mesmo, espera-se que os docentes estejam “naturalmente” preparados, mesmo sendo uma população muito variada em formação, currículo, entre outros elementos que podem influenciar o atendimento educacional na perspectiva inclusiva.

É consenso, que é indispensável que estes profissionais repensem seus atos educativos, objetivando transformar a realidade, e, sobretudo, que sejam capazes de fazer com que a inclusão escolar aumente as oportunidades que têm sido oferecidas aos estudantes com deficiência (MEDEIROS, 2002; ANDRETTO, 2001). Bem como, não basta apenas a existência de políticas públicas de inclusão escolar, é necessário formar professores que compreendam que EI significa acolher a todos (ANDRETTO, 2001). Pois um dos maiores problemas observados em escolas que recebem um estudante com deficiência pela primeira vez é a dificuldade que muitos professores relatam (MEDEIROS, 2002).

Considerando o cenário em que os próprios professores de classe regular sentem dificuldade em trabalhar com alunos atípicos, entre eles, os estudantes com Paralisia Cerebral (PC) (GOMES; BARBOSA, 2006). Esses mesmos autores observaram que muitos professores apresentavam atitudes negativas quanto à

política educacional inclusiva. Talvez o mais grave, no entanto, foi perceber que uma parcela significativa dos participantes não considerava ser de sua responsabilidade e competência educar alunos com PC (GOMES; BARBOSA, 2006).

Destaca-se o artigo de Araújo *et al.* (2009), que faz um apontamento quanto aos professores especializados em EI. De acordo com os dados coletados em sua pesquisa, ele afirma que a formação dos professores na área da inclusão e no atendimento de pessoas com deficiência não aprofunda questões específicas da inclusão das várias deficiências (ARAÚJO *et al.*, 2009). Assim, é preciso pensar a formação de professores direcionada à realidade escolar e em consonância com a política educacional.

Tendo em vista a efetividade do trabalho pedagógico, é válido pontuar que a escola e os profissionais que atuam nela estejam preparados para auxiliar e ensinar esse aluno. E que o ambiente escolar seja adaptado, caso necessário, e que haja materiais para facilitar esse aprendizado. Quando se trata da adaptação curricular compreende-se que é um objeto necessário para que os alunos com deficiência alcancem os conteúdos curriculares propostos e que para que isso se aconteça deve haver parceria com os profissionais da educação (MARQUES; DUARTE, 2013).

Para Araújo *et al.* (2009) trabalhar com adaptação é construir ações em que o professor irá flexibilizar o objetivo, as estratégias e as atividades direcionadas para os alunos com deficiência, essas ações não visam reduzir os conteúdos, mas busca ajustar de forma que atenda às condições de desenvolvimento para que todos os alunos participem e aprendam os mesmos conhecimentos. Pensando nessa questão de adaptação de conteúdos, deve-se ressaltar o currículo pedagógico, que por sua vez deve ser abrangente para que todos os alunos possam aprender:

O currículo inclusivo, explicitado no projeto pedagógico da escola, caracteriza-se por ser aberto, dinâmico, flexível e que responda à diversidade. Ele deve ser operacionalizado de tal forma que atenda a todos os estudantes. Nesse sentido, a flexibilidade curricular ou diferenciação curricular, compreendida a partir dos níveis político, organizacional e pedagógico, está relacionada com as práticas curriculares e os dispositivos didático pedagógicos (SOUSA *et al.*, pag 4. 2021).

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da EI, como o fato de que abrange diversos fatores que colaboram para o desenvolvimento pleno do aluno

com ou sem deficiência (DAMASCENO, 2020). E mesmo sendo um assunto muito comentado, ainda há um imenso déficit na propagação desses conhecimentos, o que acaba por gerar alguns desafios, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no processo de inclusão desse aluno (DAMASCENO, 2020).

Para incluir um estudante com PC, é necessário conhecer as suas potencialidades e dificuldades, para utilizar dessas potencialidades para motivar a aprendizagem e a inclusão desse aluno. E que as suas dificuldades sejam pedagogicamente orientadas, de acordo com as necessidades individuais, de modo que sejam minimizadas, e se possível, sanadas.

2.1. Conceitos sobre a Paralisia Cerebral

Num levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2021, foi identificado que 8,4% da população brasileira têm algum tipo de deficiência, contabilizando 17,3 milhões de pessoas com deficiência (JANONE; ALMEIDA, 2021). E de acordo com a Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (2022), não há estudos que contabilizem a população de pessoas com PC no Brasil, mas estima-se que a incidência seja de 7 pessoas com PC para cada mil nascidos vivos em países em desenvolvimento.

A PC foi descrita pela primeira vez em 1843, por William John Little, um ortopedista inglês que estudou o nascimento de 47 crianças e identificou as possíveis causas para a PC (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). Posteriormente, o neurologista e psiquiatra Sigmund Freud, em 1893, constatou que os danos cerebrais que resultam na PC podem ocorrer durante a gestação, durante o nascimento, depois do nascimento ou até na primeira infância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). E desde então, surgiram diversas áreas de atenção às pessoas com PC com foco em saúde, acessibilidade, educação básica, ensino superior, entre outras políticas de inclusão.

De acordo com o Ministério da Saúde (2019), a PC é a deficiência mais comum na infância, sendo caracterizada por alterações neurológicas permanentes. Essas alterações neurológicas afetam o desenvolvimento cognitivo, mas afetam principalmente o desenvolvimento motor, apenas 50% das pessoas com PC

apresentam deficiência intelectual (MINISTÉRIO DA SAÚDE , 2019; ROSENBAUM *et al.*, 2007).

É considerada uma deficiência física, que pode afetar o equilíbrio, a postura e o movimento da pessoa (MINISTÉRIO DA SAÚDE , 2019; ROSENBAUM *et al.*, 2007). Essas alterações motoras da PC podem ser acompanhadas por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, epilepsia e alterações musculoesqueléticas secundárias (ROSENBAUM *et al.*, 2007). E pela incidência de associação com deficiência intelectual muitos professores agem de forma capacitista, acreditando que esses estudantes não apresentam possibilidade de permanência na sala regular.

A escola e toda a equipe escolar devem estar preparadas para acolher esses estudantes e seus responsáveis, lembrando-se de dialogar sobre as habilidades e necessidades que essa criança possa apresentar. E assim, planejar atividades pedagógicas que atendam essas pessoas, juntamente com um conjunto arquitetônico acessível às suas necessidades de locomoção.

2.2. Os Estudantes Elegíveis à Educação Especial

Os anos 2020 e 2021 foram de extrema dificuldade para todo o mundo, por tanto, não seria diferente com a Educação. E no caso da educação brasileira, além da desigualdade social, que ficou ainda mais visível com a pandemia, as dificuldades de aprendizagem se propagaram pelas escolas, bem com a evasão (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021; MACEDO, 2021). Os professores, acabam tendo que lidar com estudantes com dificuldades de aprendizagem, e muitos deles, tantos os professores quanto os estudantes, sofrendo de traumas e transtornos relacionados à ansiedade e depressão (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021). Tudo isso nas salas de ensino regular, junto aos estudantes que não apresentaram essas dificuldades. Aí foi identificada uma grande necessidade de atuação conjunta entre os professores para identificar, planejar e incluir esses estudantes (MACEDO, 2021).

É muito comum encontrar textos sobre EE tratando os estudantes da EE e da EI pelo termo Público-Alvo da Educação Especial, utilizando a sigla “PAEE”, o que neste trabalho ficaria confuso. Primeiro, pelo fato da utilização dessa sigla para os

professores de EE, e segundo, que na interpretação das pesquisadoras, o termo Público-Alvo isola o AEE para pessoas que apresentem laudos de suas deficiências, transtornos, dificuldades e até de altas habilidades. Sendo que, pela LDB (BRASIL,1996) portanto público-alvo da EE são os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. E que, mesmo a base sendo a Constituição (BRASIL, 1988) assegurando o direito ao ensino gratuito para todos, foi necessária a publicação da Nota Técnica nº 04/2014, detalhando, e até mesmo sendo repetitiva, sobre a não obrigatoriedade do laudo (BRASIL, 2014). Mas mesmo assim, ainda há relatos de escolas que exigem um laudo para ofertar o AEE.

O Glossário da EE (BRASIL. 2020), traz um panorama da visão de público alvo de acordo com a legislação brasileira. Onde considera-se como Público Alvo a PCD, como sendo a pessoa que tenha “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” (BRASIL. 2020. p.6). O Glossário identifica ainda, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como “quadro clínico”, e, traz também a pessoa com altas habilidades.

O documento Glossário da Educação Especial (BRASIL, 2020) segue, listando e definindo os tipos de deficiência coletados no Censo escolar (Quadro 1):

Quadro 1. Tipos e definição de deficiências, de acordo com o Glossário da EE.

Tipo de deficiência	Definição
Deficiência física	“Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.”
Deficiência auditiva e surdez	“Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.”
Deficiência visual	“Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.”

Cegueira	“Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.”
Baixa visão	“Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.”
Deficiência intelectual	“Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.”
Surdo-cegueira	“Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdo-cegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdo cega ou adquire a surdo-cegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.”
Deficiência múltipla	“Consiste na associação de duas ou mais deficiências. Esse campo não está disponível para marcação no Sistema Educacenso. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla.”

Fonte: Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2020 (BRASIL, p. 6-8, 2020).

Essa discussão sobre o termo mais adequado não fica apenas nos relatos e impressões das autoras. Isso vem sendo discutido também, no âmbito das políticas públicas, e até financeiro, da questão (MANZINI, 2018). Pois, para que a verba (federal, estadual ou municipal) seja suficiente às necessidades do AEE e dos estudantes da EE, é necessário que saibamos corretamente quem são as pessoas que utilizam, ou que podem vir a utilizar esse serviço. E tendo definidas quem são e quantas são essas pessoas, além de saber quais as necessidades para acolhimento e manutenção dessas pessoas no ambiente escolar, os governos podem adequar para onde a verba será direcionada (MANZINI, 2018).

Manzini (2018) explica que o direcionamento adequado de verbas não envolve apenas os serviços AEE, mas também a verba, e adequações necessárias, que serão destinadas ao transporte, alimentação, materiais e equipamentos. Tudo isso é previsto nas leis e estatutos, mas que, por não fazerem parte das mesmas

unidades governamentais, em muitos casos, não conversam entre si. Ou acabam por expressar conceitos vagos e, muitas vezes, de uso clínico e diagnóstico, que permitem diferentes interpretações, e até decisões unilaterais taxativas (MANZINI, 2018).

Dessarte, considera-se que, para esta pesquisa de perspectiva inclusiva, o termo mais adequado para ser utilizado atualmente¹ é Estudantes Elegíveis à Educação Especial (EEEEs). O mesmo termo que é empregado na Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (PEE/SP). Documento esse, que mesmo se baseando na legislação brasileira, apresenta um caráter mais inclusivo em seus termos e definições:

Diante dos conceitos e abordagens, entretanto, cabe ponderar que as definições com ênfase nas condições das deficiências não podem restringir a atuação da Educação, que deve permanecer centrada nas habilidades e competências dos estudantes. Assim, as diretrizes educacionais sempre estarão voltadas ao foco pedagógico e na progressão acadêmica do estudante, de modo que os serviços da Educação Especial sejam disponibilizados para a superação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2021, p.35)

Tendo em vista a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, de nº 149/16, em seu artigo 4º, que aponta as obrigações da escola com esses alunos como sendo, a adequação entre idade e série, a flexibilização curricular e o enriquecimento curricular (SÃO PAULO, 2016). Para os professores em sua formação a garantia de intérpretes de Libras, guias-intérpretes e cuidadores ou profissionais de apoio escolar, que trabalhem em atuação colaborativa com os professores de classe regular (SÃO PAULO, 2016). Para que, dessa maneira, “essas medidas garantam a efetivação da sustentabilidade do processo escolar, por meio da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe dos profissionais da unidade escolar - até mesmo pela indicação de uso do Desenho Universal para a Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016. p. 28).

Medidas como essas do governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2016; SÃO PAULO, 2020) constituem aos EEEEEs o direito à matrícula em turmas regulares do Ensino Fundamental e Médio, e também permanece assegurado o AEE em Salas de Recursos no contraturno escolar, compreendendo de atividades, recursos de

¹ De acordo com o conceito das pesquisadoras, por análise da literatura disponível e legislação vigente no Brasil no ano de 2022.

acessibilidade e de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e à plena participação discente (artigos 2º, 3º e 4º da Resolução SE nº 68/17).

Esse trabalho transversal entre docentes do ensino regular e de sala de recursos (ou sala de AEE), permite não apenas o AEE, mas também, o auxílio necessário para que sejam identificados casos não laudados e/ou de situações temporárias, mas que demandem das técnicas e recursos, que geralmente são utilizadas na EE. E é nessa transversalidade e colaboração entre os membros da comunidade escolar que está sendo semeada a EI da próxima década. Pois os profissionais recém formados, devem estar preparados para atuar de forma inclusiva, já que além do conhecimento sobre a LDB, outras leis e estatutos, o currículo dos cursos de licenciatura precisa estar em conformidade com a legislação vigente, o que inclui a oferta de disciplinas inclusivas específicas de cada área, e uma disciplina de Libras (BRASIL, 2002).

Considerando a aprendizagem ao longo da vida, a atual situação do ensino inclusivo brasileiro, propõe que o desafio da equidade requer compromisso de todos (poderes e população) com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, de acessibilidade curricular e arquitetônica, e da formação de profissionais de ensino aptos para a inclusão (desde o berçário até a pós-graduação). Destaca-se, que o objetivo PEE/SP é efetivar as ações que favorecem a inclusão de todos, com propostas que abrangem tantos os estudantes, quantos os professores em suas formações, com as vertentes de ensino e aprendizagem, garantindo a educação ao longo da vida. Fazendo dessas políticas, juntamente com a EI, a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem desses estudantes, o que conduzirá as ações para a inclusão de todos nas classes no ensino regular.

2.3. Educação Inclusiva: diversidade e cultura

A EI está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orienta que o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (BRASIL,

1998). A EI vai além dos estudantes com deficiência, pois engloba a todos, bem como orienta valores como o respeito, acolhimento e suporte para que isso aconteça em todos os âmbitos que a escola tem domínio.

Nesse sentido, as pessoas que atuam na e para a Educação da Diversidade precisam estar preocupadas com esses valores (BRASIL, 1998; CARDOSO, 2014). Como dito por Cardoso (2014) “[...]a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças”. Considerando assim, de extrema necessidade para a diversidade o desenvolvimento das competências e valores sociais como a tolerância, liberdade, igualdade e equidade. Para assim ponderar o respeito que se deve ter às pessoas em um contexto geral e plural, que é a realidade do mundo.

No ambiente escolar isso se reflete nos conteúdos didáticos, com os diálogos e as situações que ocorrem com os alunos diariamente. E considerando a diversidade humana devemos reforçar a relação de respeito entre todos os indivíduos da sociedade, independentemente de qualquer tipo de característica ou condição. A partir disso, promover o contato com a diversidade é enfatizar o respeito às diferenças e por consequência enriquecer o processo educacional de todos os alunos, preparando-os para a realidade do mundo.

Confia-se nessa integração, onde a escola é um lugar para todas, todos e todes, e a interação de alunos com deficiência com os alunos sem deficiência estimula grandemente o desenvolvimento cognitivo e social do educando da EE, e que, por sua vez, desperta maior interesse no ambiente escolar e no cotidiano do qual essa pessoa participa.

3. OBJETIVOS

O principal objetivo desta pesquisa foi acompanhar, analisar e relatar o processo de inclusão escolar de uma estudante com PC inserida em uma sala de ensino regular. Tendo como demais objetivos:

- Analisar se houve a efetivação da inclusão da estudante com PC no ambiente escolar;
- Refletir sobre o processo de inclusão escolar das PCD e a prática pedagógica, enquanto futura professora, e discorrer sobre as vivências inclusivas docentes;
- Compreender como se deu o processo de inclusão escolar para a estudante observada, por meio da análise e reflexão das vivências inclusivas discentes e relatos da participante.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa é um Estudo de Caso, qualitativo, observacional e descritivo do processo de inclusão de uma estudante com PC, inserida em uma escola de ensino regular. Tendo por base o caráter qualitativo que por sua vez envolve a interpretação do mundo, relata aos pesquisadores significados naturais e compreender as vivências pessoais Denzin e Lincoln (2006).

Assim, um estudo de caso apresenta uma descrição, podendo ser de uma pessoa ou de um lugar, focando no objetivo a intencionalidade da pesquisa (COZBY, 2003). Neste estudo foi observado a rotina de uma estudante com PC matriculada no ensino regular e tem por objetivo compreender se houve de fato a inclusão desta estudante, por meio da análise das vivências desta estudante dos relatos de professores e familiares.

4.1. Local da pesquisa

O local da pesquisa foi escolhido por ser a escola em que a pesquisadora trabalha, local onde conheceu aluna com PC e por conta da possibilidade de realizar a pesquisa neste ambiente. A partir disso, a pesquisa foi realizada no colégio da rede particular de ensino em uma cidade do interior do estado de São Paulo, após autorização da direção da unidade e da autorização dos participantes.

A escola é uma instituição privada de ensino, fundada em 1998, no interior da cidade de São Paulo, que atende turmas desde o maternal até o ensino médio, nos períodos da manhã e tarde, de segunda a sexta. Instituição de ensino que segue o atendimento em período regular e integral que oferta futsal e judô no contraturno.

A população atendida nesta escola é de alunos de classe média, de um bairro central do município, que recebe cerca de 900 alunos, e dentre eles, são cerca de 40 alunos identificados como EEEE. Dessa parcela, a grande maioria é de estudantes com TEA e somente uma pessoa com PC, que foi a participante acompanhada nesta pesquisa.

Os professores da instituição têm diferentes formações, apenas alguns², docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, têm formação continuada relacionada à EE. Assim, nota-se que mesmo com a existência de políticas públicas de inclusão, os professores não têm de fato uma formação que abrange esse ponto (ANDRETTO, 2001).

A estrutura escolar é um prédio que possui 2 andares, sendo térreo e 1º. Com uma estrutura ampla, conta com hall / recepção / 2 pátios amplos, 23 salas de aula, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 sala referentes à administração, 1 sala dos professores, 1 cozinha utilizada pelos funcionários nos horários de almoço e intervalos, 1 refeitório destinado às crianças de período integral, 2 parques sendo um parque de areia e outro com brinquedos, 1 sala de informática, 1 laboratório de ciências, 1 sala de descanso para os alunos do período integral e 1 brinquedoteca com espaço para leitura. Em todas as salas de aula há equipamento multimídia e computadores, com mesas, cadeiras e armários novos e em bom estado. Anualmente, a escola passa por reformas para ser atualizada e revitalizada, e assim melhor atender seus alunos.

No quesito acessibilidade arquitetônica, a instituição conta com rampas com corrimão nos principais locais da escola, exceto na quadra poliesportiva, que possui um degrau. E também, um elevador, com capacidade para transportar uma pessoa cadeirante, que ascende ao 2º andar, onde são acolhidos o Ensino Médio no período da manhã e o Fundamental II no período da tarde, espaço de circulação da participante da pesquisa. No local da unidade escolar foi observado que a estudante não fica impossibilitada de acessar nenhum dos locais da escola, entretanto o acesso a quadra poliesportiva conta com um degrau que dificulta o acesso da cadeira de rodas.

² Os docentes da unidade escolar relatam diferentes tipos de formação em EE, em graduação concluída, em cursos de formação contínua, alguns estão em formação no momento, outros possuem conhecimento pedagógico formal sem especificar EE.

4.2. Participantes

A presente pesquisa possui uma participante principal, foco da intervenção, e participantes complementares, que atuaram nas situações pedagógicas observadas no decorrer da pesquisa.

A participante principal é uma estudante com PC, que aqui chamaremos pelo nome fictício de “Maria”, de 14 anos de idade, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental durante o período desta investigação. Ela apresenta um grau de praxia elevado que afeta diretamente na comunicação, assim algumas palavras são verbalizadas com clareza e outras não, o que favorece na interpretação da forma com que ela se comunica é a convivência pois assim as pessoas a sua volta podem se apropriar de seu vocabulário. A participante utiliza majoritariamente cadeira de rodas para se locomover na escola e em outros locais por conta da praticidade.

Há um acompanhamento particular com profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional semanalmente. Em sua rotina ela frequenta esses acompanhamentos no período da manhã de segunda a sexta, e no período da tarde na escola.

A Participante Complementar 1 (PC1) é a mãe da aluna, com 42 anos, é formada em Administração e optou por não dar detalhes da gestação. O participante complementar 2 (PC2) é o pai da estudante, com 45 anos, formado em Engenharia Civil em uma faculdade particular do Rio de Janeiro. Ambos autorizaram a pesquisa e forneceram os dados que se sentiram confortáveis em compartilhar, e assim foram respeitados os limites solicitados.

Os 5 docentes que atuaram com a participante principal, são formados em licenciatura nas disciplinas de Português e Redação (PC3), Espanhol (PC4), Ciências (PC5), Geografia e Histórias (PC6) e Educação Física (PC7). Os docentes tiveram contato direto, adquirindo experiência, com a Participante Principal pelo período de 1 ano letivo, na modalidade presencial.

Lista-se os participantes no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Lista de participantes, função e identificação:

Participante	Função na pesquisa	Identificação
--------------	--------------------	---------------

Principal	Foco da pesquisa	Maria
Complementar 1	Mãe da Maria	PC1
Complementar 2	Pai da Maria	PC2
Complementar 3	Atuação pedagógica inclusiva em Português e Redação	PC3
Complementar 4	Atuação pedagógica inclusiva em Espanhol	PC4
Complementar 5	Atuação pedagógica inclusiva em Ciências	PC5
Complementar 6	Atuação pedagógica inclusiva em Geografia e História	PC6
Complementar 7	Atuação pedagógica inclusiva em Educação Física	PC7

Fonte: De autoria da pesquisadora.

4.3. Instrumentos

Ao longo do acompanhamento da pesquisa foram realizadas observações com anotações em diário de campo, e também, entrevistas aplicadas com o suporte de um roteiro semiestruturado. Os registros foram coletados de forma individual descritas abaixo:

- Diário de Campo da Pesquisadora: anotações sobre as observações realizadas durante o período da pesquisa, acompanhamento da participante principal e complementares, além de reflexões sobre as situações observadas;
- Roteiro de entrevista semiestruturada com a Maria (Apêndice I): questões acerca das percepções pessoais sobre a convivência escolar;
- Roteiro de entrevista semiestruturada com familiares (Apêndice II): questões acerca das percepções pessoais sobre a convivência escolar, sendo aplicado aos participantes PC1, PC2;
- Roteiro de entrevista semiestruturada com professores (Apêndice III): questões acerca da formação, experiência e convivência escolar de estudantes com PC, sendo aplicado aos participantes PC3, PC4, PC5, PC6, PC7.

4.4. Procedimentos de coleta

A observação e o acompanhamento da rotina da participante foram realizados ao longo do ano letivo de 2022, que compreende o período de janeiro até dezembro. As entrevistas ocorreram em novembro do mesmo ano de acordo com a disponibilidade dos participantes, ocorreu com perguntas pré estruturadas e as respostas foram registradas através de anotações.

Observações seccionadas sobre a coleta de dados:

- A. **Com a estudante:** Neste período em que a pesquisadora teve contato com a participante, seus professores e familiares ocorreu a apropriação do vocabulário que a participante utilizava. Assim a coleta de dados foi feita através do diálogo com perguntas pré elaboradas e registrados através de anotações e gravações de áudio. Juntamente com a observação do cotidiano e da rotina da participante.
- B. **Com os familiares:** por meio de uma conversa com perguntas previamente elaboradas sobre a infância da participante, compreendendo a trajetória escolar, a dinâmica familiar, os amigos e os atendimentos especializados que fazem parte da rotina de sua filha e a opinião sobre a socialização da mesma dentro do ambiente escolar.
- C. **Com os professores:** foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada para os professores participantes, para coletar suas concepções sobre a PC, sobre o processo de inclusão escolar da Maria e seu percurso escolar.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Esta pesquisa visou acompanhar e analisar as vivências de uma estudante com PC no ensino regular e o seu processo de inclusão. Portanto, através do acompanhamento da rotina escolar foi possível analisar o processo como um todo, pela observação ter a periodicidade de um ano houve diversas situações do cotidiano que levaram aos resultados desta pesquisa, como eventos escolares, atividades em sala de aula e o contato com os outros estudantes da escola.

Durante a coleta de dados foi relatado pelos pais que a participante sempre estudou em escolas de ensino regular e que durante a infância a escola que ela frequentava tinha uma sala de recursos próprios para alunos PCD e que na opinião eles julgam que ela estava incluída dentro das atividades escolares.

Ao analisar o processo de inclusão no ambiente escolar atual nota-se que a estudante participa de todas as atividades do cotidiano de sua turma e de todos os eventos proporcionados pela escola. Em sua rotina ela interage com todos os funcionários da escola e com diversos alunos além da sua turma, corroborando com Cardozo (2014) em uma convivência respeitosa entre todos.

Na prática pedagógica apesar de durante as aulas ocorrer a adaptação dos conteúdos trabalhados em aula, os professores da aluna mostraram que se sentem inseguros quanto a isso, por se sentirem despreparados para dar aulas para EEE. A prática pedagógica dos professores pautados na EI deve viabilizar metodologias que garantam o desenvolvimento como apontado por Leonardo (2008).

Considerando as informações observadas, coletadas e relatadas constata-se que a participante está incluída no ambiente escolar, com o conjunto de adaptações curriculares, convivência e interação com funcionários e colegas, além da participação ativa das atividades escolares constata-se que a participante se envolve com tudo o que é proposto pela escola e do cotidiano escolar.

5.1. Impressões iniciais junto aos familiares

O PC2, foi o responsável por relatar a infância de Maria, a participante estudava em uma escola municipal periférica na cidade do Rio de Janeiro, ele conta

que mesmo tendo condições financeiras de colocá-la em uma instituição particular de ensino, optou pela escola do município pois aquela escola, assim como outras, - da rede municipal do Rio de Janeiro - possuíam uma sala de recursos para alunos EEEE. Essa sala contava com diversos materiais e equipamentos que ajudaram muito no desenvolvimento da Maria nos primeiros anos na educação.

Foi relatado que quando a família se mudou para o estado de São Paulo teve muita dificuldade em encontrar escolas com os mesmos recursos que tinham na outra, afirmando ainda que não encontraram. Assim a matricularam em uma instituição privada de ensino no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e a transferiram para outra instituição privada em 2020 por conta da pandemia. Nessa nova escola - local observado - também não há a sala de recursos que eles tanto queriam, porém eles julgam que os métodos de integração e a socialização melhoraram muito, que é um ponto muito importante para eles, além do pedagógico.

Visando a inclusão escolar, os pais afirmam que atualmente a aluna está bem integrada na sala de aula e na escola como um todo, relatam o caso de que no aniversário de 14 anos de Maria que ocorreu no mês de setembro de 2022 ano da pesquisa, dos 22 alunos matriculados na sala, 19 estavam presentes na comemoração de aniversário e isso para eles foi uma realização ao ver que a filha interage e é querida pelos colegas de sala. Além disso, mencionam que é frequente que venham alunos de outras séries cumprimentarem a adolescente nos horários de entrada e saída da escola. A PC1 relata que é um alívio ver crianças e adolescentes interagindo com a filha dela pois seu objetivo era que a mesma tivesse uma experiência escolar boa e que estivesse incluída nesse meio.

Quando se trata das terapias complementares, a adolescente faz acompanhamento com fisioterapeuta, que trabalha as habilidades motoras como caminhar e pegar objetos; terapeuta ocupacional que abrange o tratamento para gerar maior autonomia no dia a dia como ensinar e praticar atividades como: se alimentar sozinha, beber água e escovar os dentes; fonoaudiologia para tratar a sequela da PC chamada Apraxia, que é uma dificuldade na fala, mastigação e deglutição, sendo essas terapias feitas desde os anos iniciais da criança. Recentemente incluíram uma psicóloga para lidar com questões comportamentais e emocionais da aluna.

A rotina semanal da Maria é composta pelas idas às terapias que ocorrem todos os dias de segunda a sexta na parte da manhã e na escola na parte da tarde. Durante o período de férias, a adolescente frequenta aulas de capoeira como forma de descontração para sair um pouco do ambiente de casa além de poder se exercitar de forma lúdica e divertida como é pontuado pelos pais. Os responsáveis trabalham presencialmente de segunda a sexta em período integral.

A rotina aos finais de semana foi mencionada com saídas frequentes ao shopping, eventos, teatros, algumas viagens para visitar a família mensalmente e confraternização com amigos, os pais dizem que tentam sempre mostrar coisas novas para os filhos, de forma tranquila e prazerosa. Os entrevistados relatam que não possuem parentes na cidade em que moram atualmente, sendo a família da mãe de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro. A rede de apoio atual é composta por duas funcionárias, uma que trabalha auxiliando nas coisas da casa, pois os pais trabalham fora de casa e a outra funcionária que se responsabiliza por levar a adolescente para os tratamentos. Com isso, pode-se observar que a aluna está integrada no meio social em que vive, frequentando com sua família locais públicos e realizando passeios e viagens com frequência, saindo assim da ideia retrógrada de exclusão de pessoas com PC que antigamente passavam predominantemente seu tempo fora desses espaços.

Um dos fatores importantes para o acontecimento do processo de inclusão escolar é o enfoque multidisciplinar e a variedade de meios e recursos que proporcionem o ensino do mundo a sua volta, isso inclui a participação de todas as pessoas do círculo de convivência, seja na escola ou em outros ambientes. A questão familiar e a relação com a escola quando se dá de forma amigável, trabalhando em conjunto se tem fatores primordiais para o aprendizado, pois assim como a escola os pais têm habilidades e experiências para ensinar seus filhos (CARDOZO, 2014).

5.2. Conhecendo e reconhecendo Maria

No decorrer do tempo em que a pesquisadora conviveu com Maria houve uma aproximação que facilitou no entendimento de como ela se comunica, por conta da praxia que afeta a verbalização. Assim, a interação e a convivência são pontos

fortes para compreender sua forma própria de comunicação. Maria verbaliza algumas palavras com clareza sendo algumas delas: mamãe, papai, vovô, água, pátio, sala, casa, escola. Portanto, seu vocabulário é curto, porém as pessoas a sua volta têm uma percepção pessoal dele que a fazem compreender e interpretar o que ela diz.

Ela retrata que gosta bastante do pátio da escola e da sala de aula, que são os maiores momentos de interação que ela tem. O pátio é frequentado durante a entrada, intervalo e saída. Foi observado que ela se incomoda um pouco com o barulho do pátio durante a saída, porém gosta da atenção que é dada pelos colegas de outras turmas nesse mesmo espaço.

Na sala de aula é comum que ela escolha algum colega para sentar-se perto durante a aula, trazendo uma maior afinidade com todos e sempre participando de atividades em duplas ou grupos. Apesar da praxia, os colegas encontram formas de conversar e compreender aquilo que ela fala, por exemplo fazendo perguntas no qual a respostas são sim ou não e pedindo a opinião para a escolha de como é feita essas atividades. Os colegas são atenciosos e afetuosos com ela trazendo um bom ambiente de convivência para a aluna, pois eles buscam integrá-la como um todo, perguntando sobre assuntos pessoais ou da rotina além dos assuntos escolares.

A aluna considera que aprendeu: o alfabeto e as vogais, os números, calendário - semana, meses e ano -, insetos e animais, partes do corpo, os sentimentos e emoções, contos e lendas populares brasileiras e arte durante o ano letivo (2022). Essas atividades pedagógicas seguem em partes os conteúdos do livro didático da escola e acontecem em grande maioria de forma adaptada utilizando recursos táteis para facilitar na compreensão e aprendizado, acontecem também com músicas e rodas de conversa, contando com recursos digitais para auxiliar.

Ao ser perguntada sobre se ela tinha algum sonho que gostaria de realizar logo ou na vida adulta foi respondido que o sonho de curto prazo é caminhar pois ela utiliza cadeira de rodas para se locomover com maior facilidade e atualmente com a ajuda e acompanhamento da fisioterapia está começando a caminhar com auxílio de uma pessoa apoiando ou com o andador, por isso caminhar sozinha é o seu sonho atual. Os amigos sempre a elogiam quando ela levanta da cadeira sozinha ou

quando consegue caminhar - com apoio - por percursos, como por exemplo nas aulas de educação física; eles reforçam que ela está evoluindo e a estimulam a continuar se esforçando. O sonho a longo prazo foi dito como ser uma artista, ela relata que gosta muito de pintar e por isso deseja se especializar no meio artístico na vida adulta.

O contato com os professores ocorre dentro de sala de aula de forma amigável, a aluna relata que gosta de todos os seus professores e que se sente bem em contato com eles. Durante as aulas, a aluna participa como aluna ouvinte e os professores interagem com ela nesses momentos e posteriormente fazem um breve resumo das aulas de forma didática para facilitar no aprendizado, pensando que a aluna não é apropriada de conceitos que fogem do seu cotidiano ou que já se passaram a muito tempo, por isso tem dificuldade em compreender alguns conteúdos de ciências, geografia e história, por conta disso os professores explicam para ela, contando também com as atividades adaptadas que são elaboradas pela amiga qualificada/mediadora.

Durante a pesquisa foi possível perceber que a estudante participa das diversas atividades coletivas que ocorrem na escola como: feira de ciências, eventos diversos e reuniões em grupo. Assim como um dos objetivos desta pesquisa é analisar a inclusão da estudante e se são abertas possibilidades para que ela ocorra efetivamente, ao se observar o conjunto de atividades que ela participa, gosta do ambiente escolar como um todo e sua interação com os colegas que a tratam com respeito e igualdade nota-se que no caso desta participante há de fato uma inclusão efetiva como lhe é garantido pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996)

O resultado disso trás para a aluna melhores qualidades de vida como mencionado por Schwartzman (2011) observando com clareza que o resultado da inclusão e da socialização favorece não somente os alunos com deficiência, mas também dos alunos da classe regular.

Na questão pedagógica se confirma que a adaptação e flexibilização dos conteúdos é extremamente importante para garantir o aprendizado da participante da pesquisa. É importante que esses alunos com PC quando inclusos tenham um suporte adequado para permitir um bom desenvolvimento escolar. Eles vão necessitar de recursos pedagógicos adaptados, adaptações no ambiente físico e

adequações no mobiliário da escola. Com isso se tem comprovado que a junção dos recursos utilizados e adaptação resultam em um processo de ensino aprendizagem garantido, que por sua vez também traz benefícios para a inclusão de alunos com deficiência.

5.3. Acompanhando a rotina pedagógica e a perspectiva docente

Os entrevistados responderam que atualmente nas escolas em que trabalham têm contato direto como educador de alunos EEEE, em grande maioria alunos com TEA ou com Síndrome de Down, sendo a Maria, a única com PC atualmente (questão 6 do roteiro). Dentro de suas carreiras apenas o PC7 afirma que já deu aula para alunos com PC nos anos anteriores, os outros quatro nunca tiveram esse contato (questão 7).

Durante a entrevista foi perguntado aos entrevistados “quais, você julga serem, as vantagens da inclusão escolar de alunos com PC?” (questão 8) e resultou em diversas respostas. Como:

- PC3: “Acho importantíssimo que esses alunos ocupem cada vez mais espaço nas classes comuns, trabalhando a inclusão não só dele como desenvolvendo nos outros alunos também, aumentando o contato com a diversidade.”
- PC4: “Para mim o aluno quando está inserido na classe comum, com o apoio certo tem uma integração completa e isso impacta positivamente todos a sua volta pois cresce no conceito de inclusão”
- PC5: “Creio que faz muito bem para os alunos de educação especial estarem nesses meios, ainda que ela (aluna) não fale muito, vejo que presta atenção e interage com todos a sua volta e percebo que ela se diverte com isso, para mim é um aumento na qualidade de vida dela e de outros alunos que são especiais, sendo uma vantagem e mérito da inclusão”
- PC6: “Antigamente não se via alunos com PC em escolas comuns, tanto que em toda minha carreira ela é a minha única aluna, é importante que os alunos tenham contato com essas crianças (especiais) pois tenho para mim que existe tanto preconceito de pessoas mais velhas pois não tiveram contato com pessoas com deficiência, essa oportunidade de conviver e estar aberto

ao que é diferente é enriquecedor para todos que estão em volta, os outros alunos, os professores e todos os funcionários”

- PC7: “Acho que ajuda a diminuir o preconceito e as frases capacitistas que repercutem por aí, dá para acompanhar o desenvolvimento dela, mesmo que em outro ritmo percebe-se a evolução. Mostra para os outros adolescentes que é importante respeitar o tempo de cada um, além de ser lindo ver o carinho que todos tem por ela”

Visando a inclusão, os entrevistados têm opiniões semelhantes, que indicam a importância da inclusão na vida do aluno com deficiência e dos outros alunos da classe comum comprovando o que foi mencionado anteriormente por Schwartzman (2011). Esses professores entrevistados ressaltam a importância das pessoas com deficiência ocuparem cada vez mais espaços da educação em classes comuns, que era algo que não se via anteriormente, o contato com a diversidade como forma de desenvolvimento positivo para todos também aparece como tópico, a interação e apontam a concordância que com essa inclusão se diminui o preconceito como foi visto no subcapítulo Diversidade e Cultura, presente nesta pesquisa. Assim, a equipe multidisciplinar - professores, mediadores, terapeutas, etc. - deve garantir a permanência do aluno com deficiência na escola, criando condições para sua adaptação, dando oportunidade para o desenvolvimento de suas capacidades, bem como a troca de experiências com os demais alunos. O que se nota que neste caso acontece efetivamente.

Posteriormente foi perguntado a esses profissionais “Quais os desafios de trabalhar com alunos com PC?” (questão 9) e suas respostas foram:

- PC3: “Pensando especificamente nela, pois nunca dei aula para outros alunos com essa deficiência, para mim inicialmente foi a comunicação, pela fala dela ser debilitada eu tenho dificuldade em compreender o que ela fala é preciso que outras pessoas me expliquem o que ela está dizendo, além de não saber do que ela se apropriando dos conteúdos.”
- PC4: “Creio que em um contexto geral o que me prejudica é a inexperiência e a falta de formação para lidar com alunos assim”

- PC5: “São vários fatores: nunca tive contato com crianças com PC, não estudei especificamente para isso, não compreendo exatamente o que ela fala e não sei o que realmente ela aprende das minhas alunas, apesar de sempre tentar contextualizá-la o máximo possível.”
- PC6: “Não estudei para isso e não me sinto preparada, tenho dificuldade em adaptar os conteúdos e foco bastante na contextualização e dou aulas de forma que ela possa participar, mas pedagogicamente minha dificuldade é na adaptação, se fosse apenas minha responsabilidade teria que procurar cursos de como fazer, é um ponto que pesa muito para mim.”
- PC7: “Tenho pouca experiência mas nas minhas aulas tento integrá-la o máximo possível das aulas práticas, porém na Educação Física para mim o desafio maior é garantir a segurança durante as atividades, tenho medo que ela se machuque durante os esportes com bola que são os mais recorrentes... e tenho dificuldade de compreender o que ela fala”

Dentro dessas respostas pode-se ver um padrão de apontamento particular sobre a aluna que é o desafio da comunicação, nota-se que os professores em grande maioria ressaltaram a dificuldade em compreender o que a aluna diz, por conta da sequela da paralisia cerebral, que por sua vez afeta uma a cada quatro crianças com esse diagnóstico que não conseguem falar de acordo com a Biblioteca do Ministério da Saúde (2019). Pensando assim, a comunicação parece ser o maior desafio para eles neste caso.

Outro ponto importante que aparece nessas respostas é a falta de preparo desses professores entrevistados na pesquisa para educar alunos com PC, que está diretamente relacionado à falta de formação continuada e específica dos mesmos e nota-se que por conta de terem tido pouco contato com a EE eles se sentem “perdidos”, não sabem se estão sendo compreendidos pela aluna ou se ela está aprendendo aquilo que é passado durante as aulas. Sabe-se que os professores se sentem despreparados para atender PNE e que a inclusão efetiva ainda é um desafio, muito disso se mostra com a falta de projetos inclusivos ou de metodologias que garantam o aprendizado e desenvolvimento desses alunos (LEONARDO, 2008).

A adaptação de conteúdo entra como um fator importante nesses casos porque além de contextualizar as aulas garante mais compreensão e facilita no processo de ensino-aprendizagem do aluno, todavia os professores não se sentem preparados para aplicar as adaptações necessárias para a aluna. Ao se falar sobre adaptação de conteúdos sabe-se que ela têm por objetivo propostas que viabilizam o aprendizado (OLIVEIRA, 2007).

A última pergunta foi referente à questão 10, sobre acessibilidade arquitetônica da escola em que a aluna estuda, “Você acha que a escola está preparada para receber alunos que utilizam cadeira de rodas?” e as respostas foram:

- PC3: “Em partes sim, tem rampas de acesso aos principais locais da escola, porém tem alguns lugares que tem degraus que acho que devem dificultar a locomoção”.
- PC4: “Sim, a escola possui rampas e banheiros adaptados”.
- PC5: “Sim, tem elevador e rampas”.
- PC6: “Sim, acho que tem tudo o que é necessário”.
- PC7: “Para as minhas aulas (de educação física) eu ajudo a aluna a entrar na quadra pois tem um degrau para entrar na quadra, mas tirando isso a escola tem rampas em todos os ambientes”.

Os professores participantes da pesquisa - três dos cinco professores- consideram a escola como preparada para alunos que utilizam cadeira de rodas, por conta dos elevadores, banheiros adaptados e rampas de acesso; e dois dos cinco entrevistados comentaram sobre dificuldades arquitetônicas como degraus.

A escola por se tratar de uma da rede particular de ensino conta com reformas semestrais que visam a qualidade do ambiente para os alunos, é observado que há rampas para os locais de maior acesso dos alunos, além de elevadores e quatro banheiros adaptados. Entretanto há alguns locais que têm degraus, como relatado pelos participantes da pesquisa, que mesmo que pequenos, que dificultam a locomoção da estudante pela escola, como por exemplo a entrada do banheiro adaptado do pátio e a quadra de esportes.

Por conta disso, pode-se ressaltar que a escola ainda precisa fazer adaptações arquitetônicas para garantir melhores condições para alunos cadeirantes que por sua vez é um direito é assegurado na legislação brasileira vigente que diz que ao receber alunos com PC, a escola deve oferecer ajuda técnica necessária que permita o acesso às atividades escolares em igualdade de condições com os demais alunos, tais como: rampas de acesso, adaptações nos banheiros como barras de segurança e assento adaptado, carteiras e cadeiras adaptadas, entre outras adaptações que se façam necessárias (BRASIL, 2004). Nesta pesquisa é visto que a escola apesar de estar adaptada para receber alunos com deficiência física ainda faltam alguns pontos a serem melhorados, como a questão dos pequenos degraus que prejudicam a acessibilidade.

Aponta-se que as escolas em qualquer nível de ensino, sendo elas públicas ou privadas devem ter condições de acesso para pessoas com necessidades especiais em todos os espaços, inclusive em bibliotecas, auditórios e salas de aula. (BRASIL, 2004) Portanto, a eliminação de barreiras arquitetônicas é extremamente necessária para assegurar o acesso e a autonomia dos EEEE no ambiente escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é a estrutura base para o desenvolvimento da criança, os pais, familiares, amigos e demais colaboradores envolvidos na vida de Maria, formam uma rede que busca favorecer o seu desenvolvimento integral, com estímulos e apoio. A família deve ter a escola como um direito, um ambiente em que os alunos irão aprender a socializar e desenvolver suas habilidades para direcionamentos de uma vida futura. Diante disso foi relatado pela família da participante a sua satisfação com o ambiente escolar atual da filha, que para eles ela está incluída na escola em que estuda atualmente.

A escola se mostrou uma instituição acolhedora que conta com profissionais que enxergam a EI como fundamental na educação, que em seu dia a dia fazem a mediação com os conteúdos teóricos que apesar de não terem uma formação específica para EE buscam ter uma prática pedagógica pautada na inclusão.

Para a pesquisadora, os objetivos desta pesquisa foram alcançados, de forma geral através da observação foi possível constatar que a participante está integrada nas atividades escolares e por meio dos relatos foi apresentado que ocorre a inclusão dentro da sala de aula por meio da adaptação de conteúdos e há a interação com os colegas de turma, outros alunos e demais funcionários da escola. As questões arquitetônicas pautadas na pesquisa mostram que o ambiente escolar apesar de ter rampas de acesso, corrimão e elevadores ainda contém espaços com degraus que dificultam o acesso.

Este trabalho é sobre inclusão escolar, e concluímos que é preciso refletir, não apenas sobre o papel da escola em relação ao aluno com deficiência, ou com relação às possibilidades dos alunos com deficiência na escola, mas sim se nós, professores, estamos preparados física, mental, emocional, e academicamente para sermos inclusivos. Não é um processo natural, pois demanda atenção, tempo, cuidado, muito estudo e fica como sugestão para próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão da criança deficiente no ensino regular: um estudo sobre a inclusão de crianças com paralisia cerebral.** 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL. **Paralisia Cerebral.** Disponível em: <https://www.paralisiacerebral.org.br/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

ARAÚJO, M. V. *et al.* Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300010

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 163-183, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100011> Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. Constituição (1988). Art. 205 nº Art. 205, de 1988. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Nº 948 de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 09 out. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** São Paulo, 18 set. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%20&%20view=%20download%20&%20alias=428-diretrizes-publicacao%20&%20Itemid=30192 Acesso em: 16 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Governo Federal. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. Secretaria de

Educação Especial - SEESP. Disponível em:

<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. MEC (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 25 abr. 2002. Artigo 4º.

_____. Grupo de Trabalho Nomeado Pela Portaria Ministerial Nº 555. MED/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b. 43 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **Nota Técnica Nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE**. Brasília, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020**. Brasília, INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Conheça a história da educação brasileira**. 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Decreto Nº 72425, de 1973. **Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp)**. Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html> Acesso em: 13 nov. 2022.

_____. **Decreto Nº 5296, de 02 de Dezembro de 2004**. Brasília, 2004.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 25 nov. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. História da Educação Especial: em busca de um espaço na educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. **Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: Gráfica Fe, 2006. p. 208-209.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia

Messias Fialho; SANTOS, Danielle Ap. Nascimento dos (org.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 10-30.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. 2. ed. Curitiba: Crv, 2020. 296 p. (Coleção Inclusão em Educação).

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

GOMES, C. BARBOSA. A. J. G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100007>. Acesso em: 15 nov. 2022.

JANONE, Lucas; ALMEIDA, Pauline. Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, segundo IBGE: número representa 8,4% da população acima de dois anos. **CNN Brasil**. Rio de Janeiro. 26 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-mais-de-17-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-segundo-ibge/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.12, n.2, 2008

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio?: desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210203>.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista OnLine de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810-824, 1 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. **O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen, v 14, n. 23, p.87-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de Atenção À Pessoa Com Paralisia Cerebral**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_paralisia_cerebral.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Paralisia cerebral**. 2019. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/paralisia-cerebral-2/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MEDEIROS, W. A. Representações de professores sobre a educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, F. T. **Estudo do mobiliário escolar durante o desempenho de atividades lúdicas por alunos com paralisia cerebral espástica** 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91254> Acesso em: 22 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 dez. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Desafios e Perspectivas da Educação**: uma visão dos professores durante a pandemia. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Pulso_voltaaulas_esporte.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 149/2016, de 8 de dezembro de 2016. Conselho Estadual de Educação. **Estabelece Normas Para A Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino**. São Paulo, SP, 08 dez. 2016. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/cpe548/deliberacao_cee_149_2016_normas_ed_especial.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral em escolas/classes regulares**. Scielo.br/. Revista Paulista de Pediatria, 2011. 2 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/hW3hGfZWDvWq7dnzgyvq9bq/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão. (2011c). Terapias alternativas e controversas. In J. Schwartzman & C. Araújo (Eds.), **Transtornos do Espectro do Autismo** (pp. 255-262). São Paulo: 2011.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de *et al.* A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: a percepção dos professores do ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. 1-20, 15 mar. 2021. Departamento de Educacao da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14305>.

APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro de entrevista semiestruturada com a Maria

1. Nome:
2. Idade:
3. O que mais gosta na escola:
4. O que não gosta na escola:
5. O que considera que aprendeu:
6. Os amigos:
7. Sonhos:
8. Professores:

Apêndice II - Roteiro de entrevista semiestruturada com familiares

1. Nome:
2. Idade:
3. Como foi a gestação:
4. Como foi a Educação Infantil?
5. E os desafios?
6. Dinâmica familiar:
7. Amigos:
8. Equipe especializada:
9. Socialização na escola?

Apêndice III - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo de formação:
5. Tempo atuando com educação:
6. Você já teve experiência com alunos de educação especial?
7. Você já teve alguma experiência com alunos com paralisia cerebral?
8. Quais, você julga serem, as vantagens da inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral?
9. Quais os desafios de trabalhar com alunos com PC?
10. Você acha que a escola está preparada para receber alunos que utilizam cadeira de rodas?