

MARIA DO SOCORRO MOREIRA DE LIMA

**A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO ALUNO COM
PARALISIA CEREBRAL PELO PROFESSOR:
IMPACTOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO
PROCESSO DE INCLUSÃO**

Orientadora: Prof^a Doutora Aline Oliveira Machado

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

MARIA DO SOCORRO MOREIRA DE LIMA

**A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO ALUNO COM
PARALISIA CEREBRAL PELO PROFESSOR:
IMPACTOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO
PROCESSO DE INCLUSÃO**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 12 de Maio de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 192/2015, de 30 de Abril de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogal:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:

Prof.^a Doutora Aline Oliveira Machado – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Coorientadora:

Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

*Nunca deixe que lhe digam
Que não vale a pena acreditar no sonho que se tem
(...)*

*Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

(Renato Russo)

Dedico este Trabalho a Gilton e a sua mãe Dona Isaura pela oportunidade de conhecê-los e com isso crescer como pessoa, mãe, avó e pesquisadora, espero também ter contribuído de alguma forma em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus e todos os espíritos de luz, pela presença em minha vida, pelos ensinamentos no dia-a-dia e concretização dos meus sonhos.

À minha família, pais José e Heloísa (*in memoriam*) pelo dom da vida, minha tia Penha por acreditar no meu potencial, meus irmãos fonte de inspiração e todos os sobrinhos.

Ao meu companheiro Marciano que contribuiu direta e indiretamente na concretização deste trabalho, meus filhos Janaina e Nano, razões da minha vida, Miguel e Priscila que presenciaram em alguns momentos as minhas angústias e as minhas netas Heloísa e Úrsula que dividiram momentos de estudos entre mamadeiras e brincadeiras.

As minhas amigas Lúcia, Santana e Aparecida que acompanharam as etapas desse processo, apoiando, ensinando, criticando e orientando em momentos decisivos.

Ao Centro Estadual de Educação Especial em nome de Irma e Adriana pelo apoio e atenção durante a elaboração dessa dissertação.

A minha orientadora Professora Doutora Aline Oliveira Machado pelas contribuições, os questionamentos, atenção, compreensão e por ter respeitado o meu tempo durante a elaboração do trabalho.

A minha coorientadora Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Siva pela atenção, disponibilidade e contribuições importantes para finalização deste trabalho.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por me ter ajudado a concretizar o sonho de me tornar Mestre em Ciências da Educação.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar quais são as Representações Sociais elaboradas pelos docentes frente aos alunos com paralisia cerebral e como essas refletem no processo de inclusão. As Representações Sociais que o professor constrói sobre o aluno com paralisia cerebral se tornam importantes para a pesquisa, pois vão indicar as influências deste olhar sobre o desenvolvimento e reconhecimento das potencialidades do aluno com paralisia cerebral incluído na sala de aula regular. Como instrumentos e técnicas foram utilizados: questionário semiestruturado e a entrevista em profundidade, os dados coletados em duas etapas foram processados e analisados pela técnica de análise de conteúdo temática e ancorados na Teoria das Representações Sociais. Os resultados refletem a desinformação sobre a paralisia cerebral, desconhecimento sobre a lei que garante o atendimento do aluno com paralisia cerebral em sala de aula e uma visão de um processo inclusivo considerado difícil de acontecer, com barreiras e discriminações. Evidenciam e reconhecem a importância da acessibilidade que favoreceria também a inclusão de todos os alunos com deficiência física na escola. A expectativa é que os resultados deste estudo possam oferecer dados para o desenvolvimento de novas pesquisas que venham a proporcionar reflexões e maiores discussões sobre a temática.

Palavras-chave: Representação Social. Paralisia Cerebral. Inclusão.

ABSTRACT

This research has the goal to identify the Social Representations elaborated by teachers towards the students with brain paralysis and how they reflect in the inclusion process. The Social Representations those the teacher buildson students with brain paralysis become important for the research because they will indicate the influences of this lookon the development and recognition of the potential of students with brain paralysis included in the regular classroom. The instruments and technics used were: semi-organized questionnaire and the deep interview, the data was collected in two stages and was processed and analyzed by the Content Analysis, anchored in the Social Representation Theory. The results still reflect mis information about brain paralysis, unknowing about the law that make sure the reception of the student with brain paralysis in the classroom and a vision of an inclusive process considered hard to happen with barriers and discriminations. It shows and recognizes the importance of accessibility that would also support the inclusion of all students with physical disabilities in the school. It is expected that the results of this research will provide information for new researches that can bring reflections and more debates about the theme.

Key-words: Social Representation. Brain Paralysis. Inclusion.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo identificar las Representaciones Sociales elaboradas por los docentes frente a los alumnos con parálisis cerebral y como ellas reflejan el proceso de inclusión. Las Representaciones sociales que el profesor construye sobre el alumno con parálisis cerebral se tornan importante para la investigación, pues van indicar las influencias de este mirar sobre el desarrollo y reconocimiento de las potencialidades del alumno con parálisis cerebral incluido en la clase regular. Como instrumentos y técnicas fueron utilizados: cuestionario semiestructurado y entrevista en profundidad, los datos fueron colectados en dos etapas e procesados y analizados por la técnica de análisis de contenido temática anclados en la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados reflejan la desinformación sobre la parálisis cerebral, desconocimiento la ley que garantiza el atendimento do alumno con parálisis cerebral en la clase y una visión de un proceso inclusivo difícil de acontecer, con barreras y discriminaciones. Evidencian y reconocen la importancia de la accesibilidad que favorecería la inclusión de alumnos con deficiencia física en la escuela. La expectativa es que los resultados de este estudio puedan ofrecer datos para el desarrollo de nuevas investigaciones que vengan a proporcionar reflexiones y mayores discusiones sobre el tema.

Palabras-clave: Representación Social. Parálisis Cerebral. Inclusión.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especial
AME	Amigos Metroviários dos Excepcionais
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVA	Etil Vinil Acetato
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representação Social
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TRS	Teoria da Representação Social
UC	Universo Consensual
UEx	Unidades Executoras Próprias
UR	Universo Reificado
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

Introdução	13
Capítulo I. Representação Social	16
1.1. Origem e Evolução do Conceito de Representação Social	17
1.2. Processos Formadores da Representação Social: Ancoragem e Objetivação	20
1.3. A Representação Social e o Campo Educacional	22
Capítulo II. Paralisia Cerebral.....	26
2.1. Paralisia Cerebral: Definição, Etiologia e Tipos.....	27
2.2. PC: Desenvolvimento e Possibilidades no Contexto Educacional	31
Capítulo III. A Inclusão do Aluno com Paralisia Cerebral Através daTrajetória das Políticas Públicas	35
Capítulo IV. Problemática	45
4.1. Objectivos	46
4.1.1. Objectivo Geral.....	46
4.1.2. Objectivos Específicos.....	46
Capítulo V. Estudo Empírico	47
5.1. Primeira Parte.....	48
5.1.1. Método	48
5.1.1.1. Instrumental.....	48
5.1.1.2. Caracterização do locus da pesquisa	49
5.1.1.3. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	50
5.1.2. Análise e discussão dos dados	52
5.2. Segunda Parte.....	55
5.2.1. Método	56
5.2.1.1. Instrumental.....	56
5.2.1.2. Caracterização do locus da pesquisa	58
5.2.1.3. Caracterização dos participantes no estudo em profundidade.....	58
5.2.2. Análise e Discussão dos Dados	59
Considerações Finais	64
Referências Bibliográficas	67
Apêndices.....	I
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	II

Apêndice B - Questionário.....	III
Apêndice C: Banco de dados dos questionários aplicados	VI
Apêndice D: Banco de dados das entrevistas aplicadas.....	XII
Apêndice E: Categoria e subcategorias para utilizar para a análise de conteúdo	XV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Perfil Geral dos Professores	52
Quadro 2. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Efetivação das Leis e Capacitação	54
Quadro 3. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Recursos Pedagógicos Adaptados e de Acessibilidade.....	55
Quadro 4. Caracterização do sujeito quanto sua experiência docente com alunos com deficiência.....	58
Quadro 5. Descrição das Categorias	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de opiniões sobre em que grupo de deficiência a PC está classificada:	53
Gráfico 2. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Efetivação das Leis e Capacitação	54
Gráfico 3. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Recursos Pedagógicos Adaptados e de Acessibilidade.....	55

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como ponto de partida o desenvolvimento desde 2003, de estudos, projetos e pesquisas sobre as temáticas: representação social (RS), deficiência, desigualdade social, educação e inclusão.

Este trabalho teve como fontes de sustentação teórica, os postulados da linha de pesquisa sobre RS, na exposição de Moscovici (1978/2009), além da revisão de literatura sobre a deficiência física (DF) com enfoque na paralisia cerebral (PC), através de Souza e Ferrarreto (1998), Basil (2004), Melo (2008) entre outros. Sobre a perspectiva inclusiva foram reproduzidas as discussões de alguns autores, entre eles Mantoan (2000/2004), Carvalho (2002/2004), Melo (2008), Martins (2010), levando em consideração os preceitos legais que vão assegurar a construção de uma escola que atenda a todos os alunos.

A pesquisa teve como objetivo apreender as RS elaboradas pelos docentes frente aos alunos com PC e como elas se refletem no processo de inclusão. Sabendo que os alunos nascem numa sociedade estruturada pelas RS, e que estas se formam na dinâmica do cotidiano, no contato diário com o outro, no partilhar de experiências vivenciadas lado a lado e com o mundo, optou-se pelo constructo das RS desenvolvida por Serge Moscovici (1978), que vem buscando consolidação no meio científico e se consagrando em apoiar e fundamentar as discussões das diferentes temáticas que afloram no domínio educacional.

O Contexto retratado foi o ambiente escolar caracterizado por ser um lugar de grande diversidade de pessoas que formam grupos variados e que em suas interações reproduzem e reconstroem uma realidade comum.

Sobre a temática, Silva (2009, p. 26) comenta que as RS ratificam “o pensamento de um grupo, um povo, uma cultura”. E Moscovici (2009, p. 37) assegura que elas além de partilhadas são “repensadas, recitadas e reapresentadas”. Portanto o aluno com PC nasce num mundo estruturado pelas RS que ao entrar na escola terá que conviver e se desenvolver entre as representações do grupo.

A motivação para a elaboração da RS é reproduzida por Moscovici (2009) como uma tentativa de unir o diferente ao familiar assegurando que “todo desvio do familiar, toda rutura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador” (Moscovici, 2009, p. 207).

Neste processo de assimilação do que é diferente e ao mesmo tempo perturbador surgem dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. Ao ancorar encaixa-se o estranho em uma categoria comum e apropriada, enquanto que ao objetivar se traduz o conceito ancorado numa imagem concreta (Moscovici, 2009, Nóbrega, 2001).

O aluno com PC se constituirá como um elemento novo na realidade escolar e o educador irá se revestir de defesas, ao mesmo tempo em que se apropriará de pensamentos, conceitos e teorias do senso comum através dos Universos Consensuais (UC) construídos pela coletividade escolar.

De acordo com a legislação brasileira, através do Artigo 5º do Decreto-lei Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, a PC encontra-se inserida no quadro da deficiência física (DF), que é definida neste documento como uma:

“Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma, paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.” (DL 5296/04, Artigo 5º).

É necessário esclarecer que nem sempre a DF aparece isolada, em alguns casos ela apresenta-se associada a privações sensoriais, déficit cognitivo, etc. O aluno com PC apresenta uma deficiência motora causada por uma lesão encefálica não evolutiva, devido a causas pré-natais, peri natais e pós-natais, com manifestações da sintomatologia específica e dos transtornos associados em graus bastante variáveis (Basil, 2004; Schirmer, Browning, Bersch & Machado, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 garante atendimento às especificidades de todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, na sala de aula do ensino regular e defende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e suplementar, e não mais como substitutivo ao ensino regular. Além de garantir a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes etc. visando à construção de sistemas educacionais inclusivos que eliminem barreiras para a plena participação de todos os alunos, entre eles aqueles com alterações ou perdas do controle motor causada por uma lesão encefálica, isto é, o aluno com PC (Ministério da Educação [MEC], 2008).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução apresenta-se a estrutura da dissertação pontuando e justificando a escolha e importância da temática. O referencial teórico que embasa esse estudo encontra-se dividido nos capítulos 1, 2 e 3.

O capítulo 1 faz um resgate histórico e a partir da perspectiva moscoviciana reconstitui alguns conceitos de RS, seus processos formadores e seus reflexos no campo educacional. O capítulo 2 versa e esclarece sobre a conceituação, sintomatologia e desenvolvimento do aluno com PC no contexto educacional. No capítulo 3 analisa-se e discute-se sobre o desenvolvimento das políticas públicas a partir da perspectiva de organização e construção de um sistema educacional inclusivo de qualidade para todos.

O capítulo 4 expõe os objetivos da pesquisa, enquanto que no capítulo 5, destacam-se aspectos do percurso metodológico, que engloba caracterização dos sujeitos, campos de investigação, os procedimentos utilizados para coletar, analisar e discutir os dados levantados na pesquisa, momento em que se promove a integração da realidade estudada ao referencial teórico que sustenta a investigação.

Finaliza-se com as conclusões tecendo considerações sobre a pesquisa, revelando suas contribuições e apontando caminhos para novas investigações sobre a temática.

CAPÍTULO I.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL

1.1. ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Aborda-se a RS apresentada por Serge Moscovici e desenvolvida por outros teóricos que atuam no mesmo campo, como: Denise Jodelet, Wilhen Doise, Jean Claude Abric, entre outros.

Explora-se sinteticamente o conceito de RS considerando sua origem e evolução. A RS atualmente vem ocupando espaço nos diferentes setores das ciências humanas e sociais, à medida que vários trabalhos são publicados com temas que perpassam em vários domínios.

De acordo com Serge Moscovici (1994, p.8) “o conceito de Representação Social tem suas origens na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl”, porém foi Emile Durkheim, quem usou pela primeira vez a expressão “Representações Coletivas”.

Que eram vistas como formas estáveis de compreensão coletiva, logo o próprio Moscovici sugere a substituição do termo coletivo por social, para enfatizar a qualidade dinâmica das representações, em vez da característica mais fixa e estática anunciada por Durkheim em sua teoria (Moscovici, 2009).

Foi em seu estudo sobre a apropriação da psicanálise pelo público francês, cujo objeto principal era observar e compreender como se processava a penetração e difusão desse novo conhecimento na vida cotidiana da sociedade francesa, que Moscovici introduziu o conceito seminal de RS, voltado para a concepção do homem moderno: “As representações sociais são o mecanismo de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências” (Moscovici, 1978, p.44). Em suas observações preliminares, o conceito foi mencionado como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (ibidem, p.26).

Então, levando em conta a ação constante do real e do pensado assim como, do científico e do não científico o autor acima citado concluiu que:

“A representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.” (Moscovici, 1978, p. 28).

A realidade das RS configura-se de fácil apreensão, porém a compreensão do seu conceito não se apresenta com essa característica, por isso Moscovici inicia o seu trabalho caracterizando-as como “Entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam

incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (Moscovici, 1978, p.41).

Sobre o assunto Duveen (2009, p.10) constata que “o conceito de RS teve uma história problemática dentro da psicologia social” e que o próprio Moscovici tinha verificado, que essa dificuldade de apreensão do conceito de RS se justificava em razão do entrelaçamento que existia deste com os conceitos sociológicos e psicológicos. Fato este que levou o teórico a introduzir a fundamentação teórica do seu trabalho *La Psychanalyse* pelo capítulo intitulado ‘A Representação Social: um conceito perdido’ (Moscovici, 1978).

Nunca foi intenção de Moscovici apresentar um conceito definitivo, porém no âmbito do seu estudo sobre a RS da psicanálise, ele considerou indispensável discuti-lo (Moscovici, 1978).

Concordando com este pensamento, neste estudo tenta-se projetar através de alguns teóricos a perspectiva dinâmica e abrangente, deste conceito.

Com Moscovici ela é vista em seus traços de dinamicidade como:

“Conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior [...] sistemas que têm uma lógica e linguagens particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos.” (Moscovici, 1978, p.50).

Observa-se que em cada fragmento dessas formulações de conceito destacam-se relevâncias no aspecto dinâmico quanto à elaboração de comportamentos, de relações com o meio ambiente e ênfase na comunicação, justificando as modificações recíprocas.

O próprio Moscovici recusou-se a conceituar a RS definitivamente, dando margem a que vários estudiosos contribuíssem para o desenvolvimento, atualização e sua difusão.

Logo, as RS não são reflexos de uma realidade e sim produções comuns desta realidade que se fazem presentes através dos valores e influências recíprocas dos membros de um determinado grupo, que direcionam os comportamentos desejados ou reconhecidos.

Wilhem Doise¹ (1986) citado por Nóbrega (2001, p.67) considera que “seria difícil destacar uma definição comum a todos os autores que utilizam a noção de representação social”. Destacando-as como “princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções

¹Doise, W. “Les Représentations sociales: définition d’unconcept”. In: Doise, W. et Palmonary, A. (dir) *Textes de base em psychologie: l’ étude desreprésentations sociales*. Paris: Delachaux&Niestlé, 1968, p. 81.

específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (Doise², 1990 *apud* Sá, 1996, p.125).

Para Jean Claude Abric³ (1987, p.64) referenciado por Abric (1998, p.28) ela a RS é vista, ao mesmo tempo, como: “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para qual ele atribui um significado específico”. A realidade é reconstituída e não simplesmente refletida através da RS.

“Representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um segmento às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade.” (Abric, 1998, p.28).

Já para Minayo RS é um conceito que no campo da Filosofia, significa “ [...] a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou conteúdo do pensamento”. E adotada pelas Ciências Sociais, é definida como “ [...] categorias que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (2003, p.89).

De forma sintética pode-se definir o conceito valendo-se de uma das principais colaboradora de Moscovici, Denise Jodelet caracteriza detalhadamente as RS como:

“Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Um saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.” (Jodelet, 2001, p.22).

Tal conceito logrou certa aceitação da comunidade científica, se tornando um conceito aplicável para muitos autores como Arruda (2002), Oliveira e Werba (2003).

Denise Jodelet acima referenciada enfatiza e caracteriza a RS como uma construção articulada do objeto, de um saber prático com as informações que, através das relações com os outros é conduzida ao sujeito.

Por sua vez, Celso Sá esclarece que a elaboração de RS envolve uma permuta entre a intersubjetividade e o coletivo, refletindo em seu conceito:

²Doise, W. Les representations sociales. In: Ghiglione, R.; Bonnet C. & Richard J. F. (Eds). *Traité de psychologie cognitive*. Paris, Dunod, 1990.

³Abric, Jean-Claude. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset- Fribourg: Del Val, 1987.

“[...] a representação é [...] uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerada do ponto de vista epistêmico ou psicodinâmico, também social ou coletivo, na medida em que se há-de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito.” (Sá, 1996, p.33).

Constata-se que o conceito de RS pela sua dinamicidade, abrangência e seu caráter interdisciplinar, provem de raízes na Sociologia (Durkheim), Antropologia (Lévi-Bruhl), Filosofia e demais áreas de conhecimento. Conforme a linha de pensamento de Moscovici, esse conceito foi atualizado e disseminado, analogamente como fonte de estudos e pesquisas, mesmo porque a cada dia aumenta o número de seus seguidores em todos os campos de aprendizagem (Oliveira e Werba, 2003).

1.2. PROCESSOS FORMADORES DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Para Moscovici, “o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar” (2009, p.20). Logo, para assimilar o não familiar estes dois processos essenciais, que geram as representações, entram em ação o de ancoragem e o de objetivação.

Para Nóbrega (2001, p.65) estes processos “compreendem a imbricação e a articulação entre a atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações”. A autora (2001) explica que no pensamento das pessoas há dois sistemas cognitivos, um que origina as associações, as inclusões, as discriminações, as deduções e outro sistema que controla, verifica, seleciona através de regras, lógicas ou não, o primeiro é denominado sistema operatório e o segundo de metassistema, que conforme explica Moscovici (1978, p.256) “reelabora a matéria produzida pelo primeiro”.

A ancoragem é um processo que se conceitua por transformar algo desconhecido, não familiar, estranho e ameaçador em categorias socialmente usuais, tendo como objetivo encaixar o desconhecido nessas categorias pré-existentes, classificando-o e tornando-o comum. Enfim ancorar é categorizar, nomear, rotular, classificar uma ideia ou um objeto para que possa ser representado no cotidiano (Nóbrega, 2001, Moscovici, 2009).

Portanto o processo da ancoragem está mais ligado à função social das representações e para Moscovici (1961) a ancoragem permite compreender a forma como os elementos representados, vão contribuir para exprimir e constituir as relações sociais.

Moscovici (2009, p.61 a 70) esclarece que “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e

é reajustado para que se enquadre nela” e afirma que ao classificar e nomear um objeto tem-se como objetivo principal “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade formar opiniões”.

Caso contrário tudo se tornaria ameaçador pelo desconhecimento do seu significado, como mecanismo de defesa, passasse a utilizar a ancoragem para encaixar esse fato desconhecido num modelo conhecido. Esse processo de reconhecimento implica num juízo de valor que pode se mostrar positivo ou negativo socialmente, esse movimento que acontece internamente tenta restabelecer a estrutura desequilibrada momentaneamente.

Para Moscovici as representações possuem duas funções:

“Em primeiro lugar elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de um determinado tipo, distinto e partilhado como um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. [...] Em segundo lugar, as representações são prescritivas, isto é, elas se impõem com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.” (Moscovici, 2009, pp.34 a 36).

Portanto no processo de construção de uma RS, alguns elementos dos objetos representados serão reagrupados com novas significações, e após essa re-significação do incomum em comum, outra etapa se apresenta a da materialização, isto é, da objetivação e conforme discorre Moscovici (2009) em sua teoria, torna-se um processo mais atuante que o da ancoragem.

“Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem” define inicialmente Moscovici (2009, p.71) e para Nóbrega (2001, p.65) o processo de objetivação consiste em “materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado”.

Ao materializar a ideia e os pensamentos na objetivação (Nóbrega, 2001, Moscovici, 2009) procura-se inserir o não falado, o desconhecido em imagens que se tornam reais e passam a circular com mais frequência em vários contextos sociais, integradas através de um padrão denominado por Moscovici (2009) de núcleo figurativo. Nele as imagens comparadas representam as ideias pensadas e faladas, agora como elementos da realidade.

Com essa mudança das palavras em objetos Moscovici (2009) esclarece que a transferência acontece e conclui a partir de seu trabalho seminal que:

“Através da objetivação do conteúdo científico da psicanálise, a sociedade não confronta mais a psicanálise ou o psicanalista, mas um conjunto de fenômenos que ela tem a liberdade de tratar como quer. A evidência de homens particulares torna-se a evidência de nossos sentidos, um universo desconhecido é agora um território familiar. O indivíduo, em contato direto com esse universo, sem a mediação de peritos ou de uma ciência, passou uma relação secundária com seu objeto para uma relação primária e esse pressuposto indireto de poder é uma ação culturalmente produtiva.” (Moscovici, 1978, p.109).

Essas transformações das representações em realidade ocorrem de fato constantemente em todas as culturas e de acordo com Moscovici (2009, p.70) “cada cultura possui seus próprios instrumentos” e que “nenhuma cultura possui instrumento único” para que sua concretização se realize. Wagner e Mecha (2003, p.33) completam ainda sobre o assunto que através das transformações ocorridas durante a objetivação “as sociedades materializam o que antes não podiam ver”.

Ao representar algo não familiar tornando-o familiar, existe uma relação com a memória. Finalizando esse assunto Moscovici (2009) afirma que ancorar e objetivar são recursos “de lidar com a memória”. Que a ancoragem lhe dá um movimento dirigido para dentro ao classificar/rotular enquanto que a objetivação capta os elementos para reproduzi-los exteriormente para os outros, isto é, “para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (ibidem, p.78).

1.3. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O CAMPO EDUCACIONAL

Sá (1996, p.24) atesta que no Brasil já se encontra estabelecido “um movimento acadêmico de familiarização, crítica e crescente produção científica no campo das representações sociais” caracterizando, portanto o registro desta contribuição importante. Afirmar ainda que todos os trabalhos “proporcionam uma contribuição própria e relevante para a compreensão da natureza e do desenvolvimento dos estudos sobre representações sociais” (ibidem, p.30).

Há uma diversidade de campos de pesquisas como também uma variedade de assuntos e atores sociais investigados nestes espaços como: as disciplinas acadêmicas, a saúde e a doença, as questões ecológicas, a política e a economia, as cidades, as classes de pessoas, a tecnologia, as desigualdades sociais e educacionais, os preconceitos, as exclusões, a educação, as instituições educativas e seus atores, etc.

Constata-se uma relação extensa, porém ainda incompleta sobre a “diversidade de assuntos que, nas relações pessoais do dia-a-dia, prendem a atenção, o interesse e a curiosidade

das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos” afirma Sá (2004, p.25).

Elas circulam em todos os lugares e ocasiões em que os atores sociais se deparam informalmente, se falam, trocam ideias, opiniões isto é, dialogam e se comunicam. Na escola, no corredor, na sala dos professores, nas salas de aula etc. na vida cotidiana de uma sociedade pensante. Neste momento é necessário uma explicação do porquê da construção das RS, e para isso retorna-se ao discurso de Moscovici (2009, p.54) que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”,

E esta formação interna de criação das RS para tornar o não-familiar familiar vem em auxílio ao bem-estar dos atores sociais envolvidos, na situação de rejeição ao diferente, ao desconforto das percepções, negação das informações etc. conforme relatam Oliveira e Werba (2003). Que definem, explicam e diferenciam os Universos Reificados (UR) e os UC que são dois tipos diferentes de universos do pensamento.

Nos UR “que são mundos restritos, circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas”, nos UC “são teorias do senso comum, encontram-se as práticas interativas do dia-a-dia e a produção de RS” (Oliveira e Werba, 2003, p.108). No primeiro caso dos UR a sociedade se caracteriza por atores sociais desiguais com diferentes papéis e classes diversas, enquanto que no segundo caso dos UC os atores sociais são livre, considerados iguais e com possibilidades de representar o discurso do grupo em que está inserido (Oliveira e Werba, 2003).

Este retorno a teoria atenta e justifica que este “não familiar situa-se, e é gerado muitas vezes, dentro do UR das ciências e deve ser transferido ao UC do dia-a-dia” (Oliveira e Werba, 2003, p.108). Essa transferência se processa através dos divulgadores dos diversos campos de pesquisa, aqui neste trabalho representado respectivamente pelos professores e o campo educativo.

A escola se apresenta como um lugar de interação, de coleta de informações e de consequente aprendizado da pesquisa. Nela indaga-se sobre o cotidiano, o ser e fazer de cada um dos atores presentes neste ambiente transformador que se configura como palco de análise para a TRS, sobre a temática, Mesquita e Almeida (2009, p.37) defendem a TRS “como material de base ou suporte indispensável na compreensão da realidade social”.

Refere-se à escola neste contexto, como um espaço de encontro de diferentes grupos sociais onde veiculam os discursos elaborados cotidianamente e que mediam às relações do ambiente escolar. Esses grupos encontram-se expostos a diferentes: informações, alunos, ideias,

opiniões, crenças e problemas que desafiam a sua compreensão, portanto entende-se que as RS eclodem para justificar cada situação.

Moscovici argumenta que “Elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (2009, p.37).

Assim também as RS dos alunos com PC são construídas no ambiente escolar, cercadas muitas vezes de exclusões e classificações reproduzidas ao longo do tempo dentro da família, da escola e da sociedade, isto é, neste contexto histórico-social, que marca a RS da pessoa com deficiência e que para Stein e Marques representa não uma simples “tradução da realidade e sim uma nova leitura desta” (2009, p. 167).

Estudos através da RS foram realizados no ambiente escolar, entre eles, com o foco em RS, PC e Inclusão aponta-se o de Lima, Santana e Torres (2003) em que se trabalha sobre a construção das RS do olhar do professor sobre a imagem do aluno com PC e seu processo de inclusão no ensino regular.

Para explicar essa construção Moscovici (2009) esclarece que elas são determinadas e asseguradas pelo contexto através de uma força irresistível. “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (ibidem, p.36).

Especialmente a partir da década de 90, a RS se estabeleceu como uma ferramenta valiosa para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos, porque para Deschamps citado por Gilly “permite a explicação de como os mecanismos sociais agem no processo educativo e influenciam seus resultados” (2001, p.321). Sobre o mesmo assunto Dotta (2006, p. 27) confirma a educação “tem sido um campo em que a noção de representação social é privilegiada”.

Desde então, assegura Dotta (2006) que é possível encontrar um acervo significativo de trabalhos desenvolvidos e que buscam consolidação no meio científico através dessa ferramenta na Educação, como mostram Carvalho (2001/2003), Madeira (2001), Sousa (2002), Coutinho (2003), Mazzilli (2003), Lima, Santana e Torres (2003), Mello (2007), Melo (2008) e Silva (2009).

Gilly (2001) entende que esse crescente interesse em pesquisar as RS na área da educação se deve à sua relevância social, à dinâmica na relação professor-aluno, como também ao espaço físico da escola, que neste caso, se configura num terreno fértil para analisar e refletir como a RS se constrói, evolui, influencia e transforma o pensamento desse grupo social.

A esse respeito Gilly (2001, p.321) observa que “o interesse essencial da noção de representação social para compreensão aos fatos da educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

É preciso destacar que muitos são os estudos fundamentados na RS e voltados para a educação, mas também são escassos os que focalizam as representações do professor sobre o aluno com PC e seu reflexo no processo de inclusão, além da pesquisa desenvolvida por Lima, Santana e Torres (2003), citada neste capítulo.

CAPÍTULO II.

PARALISIA CEREBRAL

Historicamente as pessoas com deficiência entre elas as pessoas com PC, vêm sendo consideradas pelo senso comum como seres incapacitados, improdutivos, anormais, imperfeitos, diferentes etc. Assim, ao se definir uma pessoa a partir de uma limitação, construída socialmente, se contribui para afastá-la da maioria das pessoas padronizadas no contexto histórico-social como normais.

Aproximadamente em 1843 o médico inglês William John Little descreveu pela primeira vez essa desordem ou condição médica, que consistia numa série de alterações neuro motoras não progressivas, que comprometiam as crianças quanto ao desenvolvimento nos primeiros anos de vida e não se relacionava com nenhuma malformação conhecida. Caracterizava-se por apresentar, principalmente os membros inferiores, com musculatura contraída e com dificuldade na movimentação. Refletindo em dificuldades para agarrar objetos, engatinhar e andar no tempo adequado, considerado pelos padrões de normalidade do desenvolvimento motor.

Na época observou-se uma alta incidência de crianças nascidas de parto prematuro e/ou com complicações que apresentavam essas alterações motoras, em consequência sugeriu-se a possibilidade da provável causa ser, hipoxia neonatal, que prejudicava tecidos sensíveis do cérebro responsáveis pelo controle motor.

Essa condição foi denominada por vários anos de doença, síndrome e/ou mal de Little, até que um médico austríaco denominado Sigmund Freud aproximadamente em 1897 analisando as pesquisas de Little, introduziu pela primeira vez o termo “Paralisia Cerebral” (Souza e Ferrarretto, 1998, Monteiro, 2011).

Nesta seção recorre-se a definições de PC, etiologia e tipos para possibilitar a identificação dessa condição na sociedade, além de acompanhar a sua evolução e potencialidades ao relacioná-la com a aprendizagem.

2.1. PARALISIA CEREBRAL: DEFINIÇÃO, ETIOLOGIA E TIPOS

Na literatura especializada, diversos autores, buscaram definir o termo PC, porém nenhum conceito foi suficientemente amplo ou específico para incluir a variedade de sintomatologias contidas neste termo. Neste trabalho alia-se à conceituação adotada por Melo (2008) em sua pesquisa e referenciada no decorrer do capítulo.

Basil (2004, p.215) indica que a definição comumente utilizada nos países anglo-saxões, entende a PC como:

“A seqüela de uma afeção encefálica que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, mas não invariável, do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância, e não apenas é diretamente associado a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como se deve também à influência que tal lesão exerce na lesão neurológica.” (Basil, 2004, p.215).

Na década de noventa a PC era definida como “um grupo não progressivo, mas frequentemente mutável, de distúrbio motor (tônus e postura), secundário a lesão do cérebro em desenvolvimento. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal” (Nelson, Swaiman, Russman, 1994, Kuban & Leviton⁴, 1994 referenciado por Souza e Ferraretto, 1998, p.8).

Aliado a essa definição Melo (2008, p.55) refere-se ao termo PC, como sendo “um grupo de afeções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou após o parto” (Muñoz, Blasco e Suarez, 1997).

Katherine e Ratliffe (2000, p.177) denominam a PC como “qualquer lesão no cérebro em desenvolvimento que cause dano permanente e não progressivo, que afete a postura ou o movimento da criança”.

Basil apresenta o termo PC como:

“Transtornos muito diversos, que têm em comum o fato de significarem uma alteração ou alguma perda do controle motor causada por uma lesão encefálica ocorrida no período pré-natal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesada.” (Basil, 2004, p.215).

Enquanto que Hagberg⁵ (1989) apresentado por Souza e Ferraretto (1998, p.33) considera que a PC “é o termo usado para designar um grupo de desordens motoras, não progressivas, porém sujeitas a mudanças, resultantes de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do seu desenvolvimento”.

Conforme Oliveira (2010, p.3) esta definição proposta por Hagberg (1989) foi reconhecida e adotada pela na Sociedade Internacional de Paralisia Cerebral.

O que se nota em todas as definições citadas é que a PC advém de uma lesão encefálica não progressiva e que aponta como denominador comum a figuração do distúrbio motor.

Para Fernando Kok (2007), renomado neurologista infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, em entrevista ao jornal da associação Amigos Metroviários dos Excepcionais – (AME) assevera que, quando uma lesão no Sistema Nervoso Central (SNC),

⁴Kuban, K.C.K.; Leviton, A. Cerebral palsy. N. Engl. J. Med., v.20, p.188-195,1994.

⁵Hagberg, B. Nosology and classification of cerebral palsy. Giornale di Neuropsichiatria Del Eta Evolutiva, v.4,(supl.),p. 12-7, 1989.

afeta apenas a parte motora da pessoa configura-se então a PC. Porém quando compromete a parte cognitiva, resulta em deficiência intelectual (DI).

Vale salientar que o aluno com PC apresenta inteligência dentro dos padrões considerados normais pela sociedade, havendo exceção se a lesão afetar áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e a memória. Fica, pois, notório que nem todas as pessoas com PC apresentam DI. A esse respeito Godói (1998) atenta que as suas limitações centram-se no nível físico e motor.

A PC faz parte das desordens do SNC juntamente com as epilepsias, espinha bífida cística, lesões medulares, entre outras classificadas como DF que é conceituada como:

“Uma variedade de condições que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, más formações congênicas ou adquiridas.” (MEC, 2002, p.31).

Reforçando a definição de Wolf⁶ *et al* (1990) posteriormente também citada por Melo (2008, p.45), destaca-se que “a deficiência física se refere, também, a comprometimentos que interferem na aprendizagem e adaptação do indivíduo, prejudicando sua socialização em função da perda ou redução de sua mobilidade”.

Ainda mais Bobath (1979) assinala que na PC a deficiência motora se expressa em padrões irregulares de postura e movimentos, associados ao tônus postural que também se encontra fora das normas. Ainda mais o desenvolvimento motor acontece numa sequência ordenada de fatos, logo para se compreender a natureza das dificuldades motoras de uma pessoa com PC, é importante ter um conhecimento sobre a evolução das reações posturais automáticas sobre as quais repousam as suas atividades posturais.

As reações posturais formam a base da postura e do movimento que a pessoa adota quando aprende a realizar atividades como sentar e manter-se sentado, rolar, ficar de pé, e andar, estas reações posturais foram denominadas por Sachaltenbrand (1927) de Motilidade Principal.

O desenvolvimento motor é caracterizado por dois conjuntos de processos que estão relacionados e dependentes entre si:

- Desenvolvimento de um mecanismo reflexo postural adequado, que não se encontra presente ao nascimento e que se torna complexo e variado. Estão neste grupo às reações de retificação, de equilíbrio, adaptativas e de proteção, e seu

⁶ Wolf B. *et al*. Instructor's Edition For Human Exceptionality, third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

desenvolvimento está associado ao tônus postural natural permitindo a manutenção das posições contra a gravidade e a execução de movimentos regulares.

- Inibição de algumas respostas do recém-nascido como: reflexo de Moro, reflexo do apoio, reflexo da marcha e a resposta de flexão tônica dos dedos. Essa inibição pode estar associada com a maturação do cérebro (Bobath, 1979).

Na PC o desenvolvimento motor não acontece ordenadamente o que resultará num déficit caracterizado por um mecanismo reflexo postural insuficiente, numa ausência de inibição e atraso das respostas do recém-nascido.

Na etiologia da PC encontra-se fatores de riscos nas fases pré, peri e pós- natal, que para Souza:

“A maior causa da Paralisia Cerebral no nosso meio é a anoxia peri natal por um trabalho de parto anormal ou prolongado. A prematuridade entra como a segunda maior causa da Paralisia Cerebral; com menor frequência estão as infecções pré-natais, como rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus e as infecções pós-natais como as meningites.” (Souza, 1998, p.33).

Ainda na literatura específica outros fatores pré, peri e pós natal são lembrados como por exemplo, hipertensão arterial, anemia graves, desnutrição, radiações diabetes, doenças sexualmente transmissíveis, uso de álcool e drogas, enlaçamento do cordão umbilical, asfixia, anoxia ou hipoxia, traumatismos cranianos, afogamentos, parada cardíaca durante cirurgias, intoxicações dentre outros (Rotta, 2002, Katherine & Ratliffe, 2002, Melo, 2008).

Como já relatado anteriormente a PC é uma das condições orgânicas comuns no grupo das DF, entretanto ela tem características diferenciadas e até mesmo específicas, representa-se em um dano no SNC, que afeta os músculos e a coordenação motora. Onde os tipos de PC mais comuns são: espástica, atetósica, atáxica, quadros mistos e de acordo com a topografia corporal os tipos citados acima apresentam subdivisões denominadas de paraplegia, tetraplegia, monoplegia e hemiplegia (Munoz *et al*, 1997, Basil, 2004, Coll *et al*, 2004, Melo, 2008).

Conforme os autores acima citados referem-se resumidamente os tipos de PC de acordo com o tipo de envolvimento neuromuscular: na espasticidade a lesão está localizada na face piramidal, a musculatura fica tensa, contraída e difícil de ser movimentada, ocorrendo contrações no repouso e aquelas que aparecem ou são reforçadas com o esforço ou emoção. A PC espástica “é o tipo mais comum [...] com uma incidência de 75%” (Souza, 1998, p.34).

Na PC do tipo atetósica a lesão está localizada no sistema extrapiramidal, apresenta movimentos involuntários e variações na tonicidade muscular, e é considerado o segundo tipo mais comum.

A atáxica é considerada um tipo mais raro, a lesão encontra-se no sistema cerebelar causando um equilíbrio deficiente, diminuição da tonicidade muscular e incoordenação dos movimentos. É raro aparecer sozinha geralmente revela-se associada à atetose ou a espástica.

Os quadros mistos resultam de lesões piramidais e extrapiramidais com diferentes sintomas, isto é, quadros motores associados, “de maneira geral, as formas mais frequentes de PC são mistas” (Coll *et al*, 2004, p. 207).

De acordo com a topografia corporal (os membros atingidos) classifica-se a PC em: quadriplegia/tetraplegia – quando os membros superiores e inferiores apresentam uma afeção grave; diplegia/paraplegia – quando os quatro membros estão comprometidos, embora, os membros superiores apresentem melhor função do que os inferiores; hemiplegia – quando ocorre o acometimento de dois membros do mesmo dimídio corporal; triplegia – quando ocorre o envolvimento de três membros e monoplegia – quando há apenas o predomínio de um membro comprometido. Em casos que a afeção é menos grave as denominações passam a respectivamente tetra paresia, paraparésia, hemiparesia, triparesia, monoparesia (Braga, 1995, Coll *et al*, 2004, Melo, 2008).

Ainda associados a PC podem ser observados, além da alteração do movimento ou da função motora, alterações sensoriais, crises convulsivas, déficit na área cognitiva, psicológica entre outros comprometimentos que refletem também na aprendizagem. Essas alterações limitam as experiências destas pessoas e aumentam as possibilidades de serem, através do senso comum, rotuladas de DI, em consequência principalmente do desconhecimento no contexto social da pesquisa em foco, das suas múltiplas manifestações clínicas. Encontram-se nas escolas alunos com PC com um grau de envolvimento grave, sendo incapaz de andar, falar e usar as mãos; outros apenas com alterações finas de movimentos, quase imperceptíveis e aqueles que apresentam uma dificuldade variável em relação às alterações na fala e nos movimentos (Souza e Ferrarreto, 1998, Coll *et al*, 2004, Melo, 2008, Oliveira, 2010).

2.2. PC: DESENVOLVIMENTO E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Basil (2004, p.222) “as crianças com transtornos múltiplos, sem um tratamento e os suportes pedagógicos adequados, podem ter a aparência de um atraso mental profundo, embora não seja o caso”.

Desde o seu nascimento o aluno com PC, seja qual for o grau do comprometimento de um transtorno de movimento, sofrerá limitações motoras que acarretarão dificuldades no seu

desenvolvimento cognitivo. A manipulação dos objetos e a exploração do ambiente são essenciais para o desenvolvimento das operações intelectuais, dificuldades presentes e decorrentes destes fatores, refletirão em atraso na construção dessas operações cognitivas mais abstratas em estágios posteriores.

Conforme Piaget (1985, p.38):

“Apenas utilizando como instrumentos as percepções e os movimentos, sem ainda ser capaz de representação ou de pensamento, essa inteligência inteiramente prática apenas testemunha, no desenvolvimento dos primeiros anos, a existência de um esforço de compreensão das situações. Ela leva, na verdade, à construção de esquemas de ação destinados a servir de subestruturas às estruturas operatórias e nocionais posteriores.” (Piaget, 1985, p.38)

Consequentemente um esquematismo sensório-motor restrito reflete consideravelmente em atrasos na construção das futuras operações mentais em crianças que apresentam alterações motoras e/ou sensoriais, como é o caso do aluno com PC.

Piaget⁷ (1978) assinala e Limongi, (1994, p.166) referencia que “seguindo-se aos esquemas motores vêm os verbais” significando que a expressão oral se estabelecerá posteriormente a expressão motora e que neste sentido a aquisição da linguagem também sofrerá atrasos na criança com PC, mesmo porque, o comprometimento motor prejudica os órgãos fonológicos.

Sobre o assunto Limongi (1994, pp.167-179) relata que “Estudos na psicolinguística apontam a grande importância da fase sensoriomotora para o desenvolvimento dos esquemas verbais e da própria linguagem oral” reforçando que “a linguagem se constrói a partir da ação da criança [...] a criança somente estará pronta à expressão oral quando sua expressão motora estiver efetivada”. De acordo com Nunes (2004, p.4), “65% das crianças com sequelas de paralisia cerebral têm dificuldade ou até incapacidade absoluta de mover o aparelho fono articulatorio de forma a produzir qualquer palavra inteligível”.

É importante ressaltar e ser observado no contexto educacional que “caso não haja na área neurológica, outros problemas associados, a compreensão da linguagem pela criança se desenvolverá corretamente mesmo havendo problemas que interfiram ou comprometam a emissão da fala” (Gódoi, Galasso e Miosso, 2006, p.44). Portanto o aluno pode não ter condições de falar, porém perceberá e compreenderá todo o contexto ao seu redor e necessitará da atenção e atuação do professor, dos alunos em sala de aula como agentes mediadores na comunicação e facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem.

⁷ Piaget, J. A formação do símbolo na criança. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978. Edição original de 1946.

A corrente teórica sócio-interacionista, cujo principal divulgador foi Vygotsky, atribui à mediação, um dos pilares da abordagem histórico-cultural, o caminho para se adquirir as funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, percepção, raciocínio dedutivo, imaginação, linguagem, capacidade de planejamento etc.) e preconiza que a interação social se coloca como principal fonte de aquisição da linguagem humana.

Considerado um sistema simbólico fundamental na mediação entre a pessoa e o objeto de conhecimento além de ter uma relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico (Oliveira, 1992, Rego, 2008).

Como já foi dito anteriormente a linguagem no aluno com PC apresenta-se dificultada em graus desde a mais leve alteração até a ausência total da fala, pois a ausência do controle muscular afeta os movimentos globais e a fala. Nestes casos para que a mediação se processe há necessidade de adaptações pedagógicas adequadas às limitações de cada caso, que funcionarão como instrumentos auxiliares nas interações sociais e que vão favorecer o aparecimento das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP).

Referenciadas por Vygotsky como:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (Vygotsky, 1984, p. 97).

O desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos com PC dependerão primordialmente, na visão vygotskiana, das oportunidades que eles venham a ter nas mediações para que alcancem as ZDPs, para que suas limitações se transformem em possibilidades compensatórias e com isso possam ser olhados e representados culturalmente, como alunos com alterações motoras que apresentam um nível cognitivo preservado, além disso, que as alterações associadas presentes não se tornem obstáculos e que possam ser superadas.

Góes expõe as ideias de Vygotsky⁸ referentes aos indivíduos com deficiência quando assegura que:

⁸ Vygotski, L. S. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (p.24). Madrid: Visor. 1929

“O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, “para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais” (1929, p.24). Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros “normais” das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência.” (citadas por Góes, 2002, pp. 105-106).

Resumidamente entende-se que cada espaço cultural desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com PC, que cada grupo social fornecerá condições adequadas para que a mediação e o uso de instrumentos aconteçam e com isso criem caminhos alternativos e/ou especiais para que a aprendizagem destas pessoas se concretize através de sua inclusão na sala de aula regular.

CAPÍTULO III.

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM PARALISIA
CEREBRAL ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS**

A história do atendimento educacional para as pessoas com deficiência já trilhou vários caminhos. Partindo da exclusão, teve seu momento na segregação institucional, passando pela integração até chegar ao paradigma da inclusão, que surgiu como, alternativa para a educação de pessoas com deficiências e suas vidas em sociedade.

Atualmente a inclusão está ligada a diferença entre as pessoas e naturalmente a sua inserção em contextos diversos da sociedade. O foco nas diferenças encontra-se cada vez mais presente nas ações inclusivas dos contextos sociais, quando se fala em inclusão não se coloca mais uma conotação voltada especificamente aos deficientes como era feita em tempos passados. A multiplicidade abrange todos os excluídos sociais e suas diferenças quanto a sua cultura, sua família, religião, aptidões e habilidades, gênero, além disso, “A multiplicidade é um movimento [...] que estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (Silva, 2000, pp.100-101), como anteriormente apresentada por Shevin (1999) e posteriormente referenciada por Mantoan e Carvalho em 2004.

E como assegura Carvalho (2004, p.69) todos “os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

A partir deste pensamento ao se falar sobre a multiplicidade de diferenças não se focaliza apenas o setor educacional, contudo ele é um dos seguimentos da sociedade, para se alcançar à inclusão social. Para Sassaki (2006, p.41) a inclusão social conceitua-se como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas [...] e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Pessoas que tenham suas especificidades respeitadas e atendidas independentes ou não de serem deficientes, pois a inclusão nesta perspectiva centra seu interesse no respeito e valorização de todos. Ainda dentro desta perspectiva, a inclusão caracteriza-se por ser um “processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade...” (Carvalho, 2004, p. 86).

A sociedade então é que tem que se modificar para se tornar inclusiva, isto é, ser capaz de acolher todas as pessoas, que poderão ser atendidas em suas necessidades comuns ou especiais. Por outro lado a escola enquanto seguimento da sociedade, para se tornar uma escola inclusiva, precisa abandonar “a ideia mirífica de um aluno padrão, sobre a qual todas as estratégias organizacionais e didáticas têm, até agora, sido construídas” (Teodoro & Vasconcelos, 2005, p. 9).

A escola antes idealizada para atender os alunos categorizados como alunos-padrão, onde se oferecia questionamentos e se esperava respostas iguais, sem um olhar para as diversas estratégias que poderiam ser utilizadas para se chegar a uma resposta final aceitável, esta escola passa a ser solicitada a atender a todos garantindo um espaço e um ensino de qualidade, que atingisse todas as transformações possíveis de acesso e permanência no contexto educacional (escola) eleito como inclusivo.

Assim, na escola inclusiva referenciada como escola para todos por Carvalho, a competitividade transfere lugar à cooperação e a solidariedade, a prioridade do rendimento nos conteúdos transfere a valorização no aluno. Essa escola democrática, aberta para todos abarca a diversidade e a pluralidade das diferenças e se responsabiliza pelas necessidades educacionais de todos os alunos, entre eles os alunos com DF mais especificamente, os alunos com PC (Martins *et al*, 2010, Carvalho, 2004).

A Constituição Federal, por meio de seu Art. 3º, inciso IV, preceitua que constitui objetivo fundamental do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência no estabelecimento escolar, por meio do Art.206, inciso I. Fica claro que desde a Constituição de 1988, já se assegurava o direito a todos à educação priorizando acesso e permanência no contexto educacional e que essa multiplicidade quanto à cultura, família, religião, aptidões e habilidades, gênero, idade, deficiência, etc. não fossem excluídos da escola (Brasil, 1988).

A família, escola e a sociedade são intimadas através das políticas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988, através do Art. 3º, de promoção do bem-estar de todos sem discriminações, nem preconceitos, além da garantia de igualdade de condições de permanência e acesso no ambiente educacional no Art.206, inciso I; O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado pela Lei n.8059, que em relação à educação, está em consonância com Constituição Brasileira, que garante a qualquer criança acesso e permanência na escola, além de priorizar o atendimento da criança com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, há uma prioridade para o atendimento escolar de caráter inclusivo, Lei nº 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 a se responsabilizarem pela inserção destes alunos nos contextos sociais, ofertando um ambiente diversificado que atenda as suas necessidades visando alcançar o desenvolvimento destes e o seu pleno exercício como cidadão brasileiro.

Então por volta dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras começaram a enunciar uma temática voltada para ações inclusivas, influenciadas também por documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em Jomtien, Tailândia (1990) tendo como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar a todos os cidadãos do planeta; a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) que vem estruturada em princípios na perspectiva educacional inclusiva, de que a escola deveria acomodar todas as crianças indistintamente de diferentes condições físicas, sociais, emocionais etc. crianças de rua, deficientes, superdotadas e outras em condição de exclusão, discriminação e/ou marginalização, levando-as a uma aprendizagem, juntas na escola regular; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência celebrada na Guatemala (1999) que deixa claro a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto Legislativo 3.956/2001, tendo uma importante repercussão no contexto educacional quanto à promoção da eliminação das barreiras à escolarização (Brasil, 1990/ 1994/ 1999/ 2008).

Refletindo sobre o texto da Convenção que esclarece sobre a discriminação, Mantoan exemplifica:

“Se um aluno com graves problemas motores, por exemplo, necessitar de um computador para acompanhar suas aulas, esse instrumento deve ser garantido pelo menos para ele, se não for possível para os outros alunos. Trata-se, no caso, de uma diferenciação em razão de uma deficiência e para permitir que o aluno continue tendo acesso à educação, como todos os seus colegas. Mas, pela Convenção, não será discriminação só se esse aluno não for obrigado a aceitar tal diferenciação.” (Mantoan, 2004, p.11).

As práticas inclusivas foram adotadas pela variada legislação, também em âmbito nacional, preocupada com a acessibilidade, a metodologia e as práticas de ensino adequadas, a formação docente, os equipamentos especializados etc., ou seja, a criação de uma escola inclusiva que atendesse aos alunos na sua diferença.

As Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacando a criação de uma escola inclusiva; a Resolução CNE/CP nº1/2002, que entre outras coisas, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; o Ministério da Educação (MEC) em 2003 estabelece em tempo o programa: Educação Inclusiva: direito à diversidade

propondo a transformação dos sistemas de ensino mais inclusivos, com formação de gestores e educadores, refletindo numa escolarização para todos, promoção de acessibilidade e muito mais. E para semear todo o conjunto de medidas, ações, conceitos, informações, resoluções e diretrizes, em 2004 o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que reafirma o direito e benefícios de todos à escolarização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2001/ 2002/ 2003/ 2008).

O documento que trata do acesso de alunos com deficiência na sala de aula comum do ensino regular (2004) amparado pelas leis de acessibilidade (nº 10.048/00 que dá prioridade de atendimento às pessoas também com deficiência e a lei nº 10.098/002000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção e acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida), prevê a remoção de barreiras arquitetônicas e de comunicação para alunos evidentemente também com PC que apresentam dificuldades funcionais na locomoção, fala e escrita. Através da adoção de recursos de comunicação alternativa e/ou aumentativa (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis); estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia (livros digitais, softwares para leitura, livros com caracteres ampliados); e engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais) etc. Estes recursos para os alunos com PC que a fala é de difícil compreensão ou às vezes inexistente, além das limitações motoras funcionarão como estratégias ou alternativas que complementarão a comunicação oral e escrita além de facilitar o acesso ao conteúdo pedagógico em sala de aula comum no ensino regular (Brasil, 2004).

Foi com o advento destas leis que também a pessoa com PC passa a ter uma expectativa de direito no que se refere à acessibilidade, que foi definida nos termos do Art. 2º da Lei nº 10.098/002000 como:

“A possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.” (Brasil, 2000).

A definição esclarece que também terá direitos à acessibilidade a pessoa que apresente uma restrição física que dificulte sua locomoção e chegada ao seu itinerário final devido aos obstáculos e barreiras existentes no caminho, como por exemplo: idoso, pessoa obesa, gestante, pessoa de muletas, pessoa com um carrinho de bebê etc. além de um PC que deambula com dificuldades ou cadeirante.

Referenciando sobre a mesma temática desenvolve-se o Programa Brasil Acessível, instituído pela Portaria nº 251, de 24 de junho de 2004, do Ministério das Cidades, que inclui uma nova atitude no processo de construção das cidades, levando em consideração o acesso a todos nas áreas públicas, (transportes, museus, cinemas, trânsito, etc.) respeitando-se as diferentes necessidades das pessoas para a convivência nestes contextos sociais e para o exercício do seu direito de cidadania. Contudo, apenas com a promulgação do Decreto nº 5.296/04 de 02 de dezembro de 2004, (que regulamenta as Leis nº 10.048/00; nº 10.098/002000), passa-se a ter a força necessária para que as referidas leis surtissem seus efeitos e fossem transformadas em ações inclusivas com reflexos na escola e na sociedade. (Brasil, 2004/ 2008).

O Brasil nos anos posteriores continuou a enfocar a inclusão, garantindo o direito à diferença, através de leis, decretos e resoluções e o cumprimento das demandas estabelecidas nestes textos legais em todo o território. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que no Brasil tem tanto valor quanto uma lei ordinária, fomenta uma sociedade menos excludente e consequentemente mais inclusiva, a partir de uma nova visão sobre o conceito de pessoas com deficiência: “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Além de reconhecer sua participação e inclusão na sociedade; o acesso ao ensino fundamental inclusivo; garantir a acessibilidade etc. Em 2008, a convenção foi ratificada pelo Brasil e, desde então, os direitos das pessoas com deficiência passaram a ter status de norma constitucional no Brasil e em 2009 o Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Mantoan, 2004, Brasil, 2008).

Por fim a convenção assegura que as pessoas com “deficiência são as que sabem o que é melhor para elas e por isso devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam” [...] e garante “a efetiva mudança do paradigma do modelo médico para o modelo social” (Baroni, 2008, p.16).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, inseriu conjuntamente com outras medidas, ações sobre a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de SRM, e a formação docente para o AEE, temáticas relativas às pessoas com deficiência e

desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, acesso e permanência também na educação superior (Brasil, 2007).

Em documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial Nº 555, de 05 de junho de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07/01/2008, aponta a legislação mais recente a respeito à educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada por meio de Emenda Constitucional, a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada em 2008 tem como objetivos garantir: a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; a formação de professores para o AEE e gestores, funcionários da educação incluindo também a participação da família e da comunidade, para assegurar a inclusão. A sua proposta pontua mudanças valorativas, atitudinais e também quanto às práticas educacionais, com o objetivo de atender a todos os alunos garantindo o seu direito a diferença. O documento caracteriza os alunos que necessitam da educação especial em alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação. Especifica ainda que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.15, Magalhães e Cardoso, 2010).

Defende o AEE como suplementar e/ou complementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; com atividades não substitutivas à escolarização; realizadas no contra turno ao da classe comum; em SRM que devem estar equipadas com recursos de baixa e alta tecnologia necessários para sua efetivação; e que este atendimento esteja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, isto é, contemplado no Projeto Político Pedagógico – PPP (Brasil, 2008, Magalhães e Cardoso, 2010).

As SRM para contemplar todos os alunos foram organizadas em dois tipos I e II: o tipo I com microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado com colmeia, *mouse* com entrada para acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, estante para leitura, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As do Tipo II foram acrescidos outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira (Ropoli, 2010).

Os recursos disponibilizados nas SRM têm como função a eliminação de barreiras que impossibilitem a participação dos alunos nas atividades propostas nos espaços inclusivos da sociedade. Para o aluno com limitações na funcionalidade da fala, escrita e motora como no caso da PC são imprescindíveis alguns recursos específicos, por exemplo, o teclado em colmeia que facilita a digitação, o uso de teclados virtuais em que o acesso será através de mouses especiais ou acionadores de pressão, tração, piscar de sopro, de contração muscular e outros. Sobre o assunto Sartoretto e Bersch (2010, p.14-16) asseguram que “Com uma habilidade motora mínima, o aluno é capaz de selecionar uma letra e escrever [...] com impedimentos na expressão oral utilizam as pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação daquilo que está sendo lido”. Como também recursos de baixa tecnologia que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados para a utilização em outros contextos onde forem necessários ao aluno, como engrossadores de lápis e canetas, pranchas de letras, alfabeto móvel de letras e números móveis em madeira, emborrachados e/ou em Etil Vinil Acetato (EVA) etc. (Sartoretto e Bersch, 2010).

Para eliminar as barreiras de acessibilidade para as pessoas com DF e baixa mobilidade as escolas necessitam de mobiliário adequado (módulo de assento e encosto da cadeira, mesa escolar com altura correta, etc.) que proporcionem condições básicas de conforto e segurança para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula. Além de adequações físicas como: construção de rampas, alargamento de portas, adequações de banheiros, sala de aula, refeitório, biblioteca, auditório, dos acessos em torno etc. assegurando a organização de uma escola inclusiva em todos os sentidos (Sartoretto, e Bersch, 2010).

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino, e revoga o Decreto nº 6.571/2008, ao incorporar todo o seu conteúdo. Em virtude de inúmeras discussões quanto à falta de precisão de alguns textos do Decreto 7.611 que substitui o 6.571, o MEC elaborou e lançou uma nota técnica, em 8 de dezembro de 2011, para Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Assegura que o Art. 1º, incisos I e III, dispõe a garantia de um sistema educacional inclusivo do nível inicial ao superior, além da não exclusão em virtude da deficiência. Mantém o caráter suplementar, complementar e transversal da educação especial ao mantê-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização; não há novidades quanto ao apoio financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que atuam na educação especial e torna inteligível que:

“O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar.” (Brasil, 2011, p.3).

Por fim ressalta que a atual política de Educação Especial executa ações, ampliando o financiamento público visando à melhoria das condições de acesso e participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação nas escolas da rede regular de ensino (Brasil, 2011).

Os protestos e as discussões sobre a temática continuam em todo o Brasil, todos que fomentam a inclusão escolar exigem garantias para que um retrocesso não ocorra no país, pois é inegável o avanço advindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008, logo a população exige garantias para que as políticas não sejam modificadas. Sobre o assunto o Ministro da Educação Fernando Haddad responsabilizou-se alegando que as políticas referentes à inclusão e outorgadas pelo MEC não seriam alteradas e que o Decreto nº 7611 beneficiaria também aos alunos com deficiência que não estão na escola (Portal aprendiz, 2011).

Concorrendo para a efetivação das políticas públicas que visam como meta à inclusão plena, foi lançado em 2012 o Programa Escola Acessível, que integra o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite. Respalado nos marcos: legais, políticos e pedagógicos, este programa caracteriza-se por uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia ao público-alvo da educação especial (Brasil, 2012).

Apresenta como objetivo:

“Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.” (Brasil, 2012).

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE nº 27/2012 dispõe em seu Art. 1º:

“Destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns registradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, contempladas com salas de recursos multifuncionais nos anos de 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012.” (Brasil, 2012).

Esta Resolução assevera recursos financeiros para que o Programa Escola Acessível efetivamente aconteça e garanta um sistema educacional inclusivo e com qualidade.

CAPÍTULO IV.

PROBLEMÁTICA

Após a exposição das considerações realizadas através do referencial teórico, onde foram apresentados aspectos sobre as temáticas, Representação Social, Paralisia Cerebral e Inclusão do aluno com paralisia cerebral através da trajetória das políticas públicas, procura-se neste trabalho encontrar respostas ao seguinte questionamento: quais as representações sociais dos docentes sobre o aluno com PC, destacando as opiniões construídas, mudadas e refeitas no universo destes professores, ao se depararem com este aluno com PC, que se colocaria como um elemento novo na realidade escolar, além de identificar seus reflexos no processo de inclusão no ensino regular. A seguir os objetivos que nortearam a pesquisa.

4.1. OBJECTIVOS

4.1.1. Objetivo Geral

- Identificar as Representações Sociais elaboradas pelos docentes frente aos alunos com Paralisia Cerebral e se podem repercutir no processo de inclusão no ensino regular.

4.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar através das falas dos docentes, as ideias pré-estabelecidas sobre o aluno com paralisia cerebral.
- Explorar o conhecimento dos professores sobre a temática PC.
- Constatar o conhecimento dos docentes sobre a legislação em vigor que garante atendimento de alunos com deficiência em sala de aula regular.

CAPÍTULO V.

ESTUDO EMPÍRICO

5.1. PRIMEIRA PARTE

Essa pesquisa foi iniciada e desenvolvida a partir de outubro de 2011 através da seguinte estratégia de ação: contato inicial e o desenvolvimento de um estudo empírico.

É adequado neste capítulo tecer considerações sobre o contexto da pesquisa empírica, com o intuito de situar o lócus da investigação, caracterização dos participantes, o método, análise e discussões dos dados. Inicialmente para tanto se recorre às anotações realizadas e informações coletadas junto às secretarias das escolas.

5.1.1. Método

A pesquisa empírica, neste caso de natureza quanti-qualitativa, que para Demo (2000, p.21) dedica-se ao tratamento da "face empírica e fátual da realidade" valorizando-se pela "possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações" assegura Demo (2000, p.37).

Este estudo realizou-se em duas partes: na primeira parte aplicou-se o questionário semiestruturado que foi analisado e discutido pela Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1979), enquanto que na segunda parte o recurso metodológico utilizado foi a entrevista em profundidade para recolher as informações que se desejava compreender, interpretar e discutir através da AC de Bardin (1979), técnica avaliativa que se adequou aos estudos.

5.1.1.1. Instrumental

O instrumento de coleta dos dados utilizados, na primeira parte do estudo, foi constituído por um questionário semiestruturado contendo 10 questões abertas e descritivas e uma questão fechada em forma de teste. O questionário abordou em suas questões aspectos relativo à PC, a inclusão do aluno com PC e a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com o objetivo de verificar as RS construídas pelos docentes acerca dos alunos com PC e seu processo de inclusão.

O questionário é definido por Hoz (1985, p.58) "é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar." Além disso, conforme Laville e Dionne (1999), essa técnica possibilitará uma coleta de informações onde o pesquisador recolherá as respostas dos participantes através de questionamentos por escrito.

Para análise dos relatos, considera-se a AC de Bardin com citações de alguns trechos para enriquecê-la. Este instrumento metodológico é definido por Bardin como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 1979, p.42).

Segundo Bardin, a AC se constitui em três fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise consiste em organizar e sistematizar ideias “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...] (Bardin, 1979, p. 95). Nesta fase se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 1979).

A exploração do material constitui a segunda fase que consiste fundamentalmente na codificação equivalente a uma mudança dos dados brutos do texto em uma real representação do conteúdo. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. A codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 1979).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; nela ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 1979).

5.1.1.2. Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, uma no bairro de Lagoa Nova que será denominada de escola A e a outra no bairro de Neópolis que será denominada de escola B, localizadas na zona sul da cidade de Natal. A escolha das escolas baseou-se nos seguintes

critérios: ser uma escola da rede estadual de ensino; possuir alunos com PC matriculados em classes regulares; disponibilidade do corpo docente em participar da pesquisa.

A escola A atende alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, desenvolvendo suas atividades no turno matutino e vespertino, porém apenas no turno matutino atende sete alunos com PC frequentando a sala regular e a SRM no contraturno. A escola B atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Ensino Médio desenvolvendo suas atividades nos turnos matutino, vespertino e noturno, uma aluna com PC estava matriculada no turno vespertino e outro aluno no turno noturno, ambos também frequentando a SRM, porém no mesmo turno que frequentavam a sala de aula regular. É conveniente acrescentar que A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008 defende as atividades do AEE como suplementares e/ou complementares e não substitutivas à escolarização, logo elas devem ser realizadas no contraturno ao da classe comum, o que não acontece atualmente na escola B. Os alunos das escolas A e B provêm de bairros distintos tanto próximos como distantes das referidas escolas.

Quanto ao PPP a escola A está em fase de revisão devido à inclusão de novas ações de acordo com A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008, visando assegurar à inserção social do aluno com deficiência, na escola B o AEE faz parte do PPP, através da implantação da SRM.

As escolas A e B têm laboratório de informática, a escola A não possui recursos de acessibilidade ao computador e a escola B apenas a colmeia de acrílico para teclado na SRM, porém as duas escolas não possuem mobiliário adequado ao aluno DF. A Estrutura física da escola A não se encontra totalmente adequada para o aluno DF, pois não possui rampas, algumas portas ainda não permitem a passagem de cadeiras de rodas, porém os banheiros estão adaptados. A escola B vai oportunizar alguns espaços de acessibilidade, através das adequações físicas que estão sendo realizadas, de acordo com a NBR 9050, como construções de rampas, alargamentos das portas, adequações de banheiros, algumas ainda em processo de adaptação.

5.1.1.3. Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 12 professores que atuavam nas escolas A e B no turno matutino, vespertino e noturno do ano de 2011 e que optaram em participar ao assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), quanto à escolha dos turnos se deve ao fato de ser nestes que estavam os alunos com PC matriculados no ensino regular. Embora apenas três professores sejam objetos de pesquisa em profundidade, opta-se em caracterizar

aqui, pelo seu caráter exploratório, os doze envolvidos inicialmente, a partir das informações obtidas por meio do instrumento de coletas de dados, isto é, o questionário semiestruturado elaborado e aplicado na primeira parte do estudo.

O grupo composto por professores do ensino fundamental, médio, EJA, alfabetização, sala de vídeo, educador físico, brinquedoteca, música e dança. Sendo dez professores do sexo feminino e dois do sexo masculino. Do total dos participantes apenas 16% são do sexo masculino, enquanto que 83% são do sexo feminino.

Em relação à faixa etária, observa-se que a idade do grupo varia entre 31 - 64 anos, sendo que um professor está na faixa dos 31- 40 anos, cinco na faixa dos 41-50, cinco na faixa de 51 – 60, um professor na faixa dos 61- 70. Apenas 8% possuem entre 31- 40, enquanto que 41% encontram-se nas faixas de 41- 50 e 51- 60 concomitantemente e na faixa superior a 61 anos encontram-se também apenas 8%.

Quanto a formação dos participantes onze professores possuem nível superior a maioria do curso de Pedagogia, isto é, 66%, enquanto que 25% está dividida entre os cursos de: Geografia, Letras e Educação Física, e apenas um participante possui nível médio, isto é, magistério configurando os 8% restante.

No que diz respeito ao tempo de atuação docente esse número variava entre ____2____ e ____33____ anos, sendo três professores com experiência profissional entre 2 – 16 anos, cinco entre 17 – 30 anos, cinco entre 31- 33 anos. Relacionado ao tempo de atuação com alunos com deficiência há uma variação entre 3 – 33 anos, porém só três professores atuaram com alunos com PC, apenas 25% do total dos professores. Conforme quadro 1:

Quadro 1. Perfil Geral dos Professores

Sujeito	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação docente	Atuação com alunos com deficiência	Tipos de Deficiência
01	F	50	Pedagogia	29	08	Autista, DI, Deficiência Visual (DV), Síndrome
02	F	45	Pedagogia	21	12	Autista, Síndrome de Down (SD), DI
03	F	53	Ed. Físico	31	20	DF, DV, PC, DI
04	F	45	Pedagogia	16	03	DI, TGD, Deficiência Múltipla (DM),
05	M	52	Pedagogia	31	24	Deficiência Auditiva (DA), DV, DM, PC, DF
06	F	59	Letras	33	33	DA
07	F	47	L. em Geografia	25	03	Surdo e Mudo
08	F	31	Pedagogia	02	02	Surdo, Mudo
09	F	64	Nível Médio	28	03	Mental, PC, dificuldade de ler e escrever.
10	F	44	Pedagogia	20	10	DI, DF, DA.
11	M	54	Pedagogia	03	03	DI, TGD.
12	F	52	Pedagogia	31	29	DA, DM, DF, DV.

Fonte: acervo da pesquisa

Legenda: DI-Deficiência Intelectual; DV-Deficiência Visual; SD-Síndrome de Down; TGD-Transtorno Global do Desenvolvimento; DA-Deficiência Auditiva; DM-Deficiência Mental; PC-Paralisia Cerebral; DF-Deficiência Física.

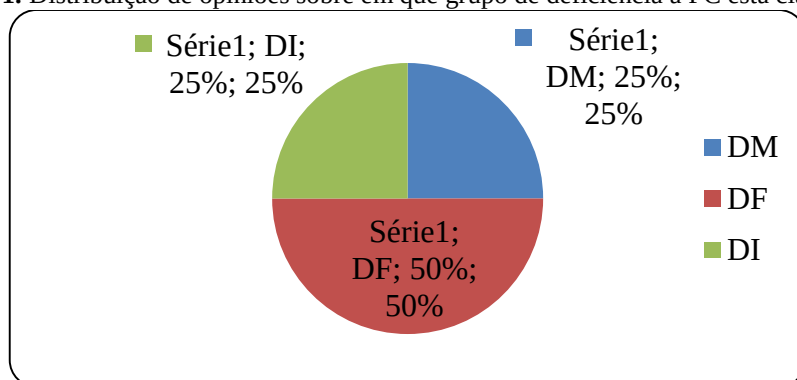
5.1.2. Análise e discussão dos dados

O caminho percorrido para análise dos dados coletados configurou-se em etapas como: organização, exploração, tratamento e interpretação do material. Posteriormente foram selecionadas classes temáticas para utilização no estudo definitivo.

Inicialmente através da questão seis (fechada em forma de teste), usando como processo matemático de quantificação a regra de três simples, levando em conta o conceito de deficiência utilizado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Art. 1º) e aprovado pelo Decreto legislativo nº 186/2008, procurou-se identificar nas respostas o entendimento destes professores sobre em que grupo de deficiência a PC está inserida. Do total dos participantes da pesquisa seis professores assinalaram corretamente ao indicar a alternativa DF, isto é, 50 % do total, enquanto que 25 % marcaram a alternativa DI e os 25 % restantes a alternativa DM. O que indica em 50 % dos professores foi constatado ainda um desconhecimento sobre em que tipo de deficiência a PC está incluída, pois 25% ainda confunde o aluno com PC como aquele que apresenta um déficit cognitivo ao indicar a alternativa DI e como aquele que tem mais de uma deficiência associada ao indicar a alternativa DM, o que

poderá ser constatado nos dados inseridos no gráfico 1. Esses dados refletem o olhar desinformado destes professores em relação a PC, pois Kok (2007) assegura que a lesão no SNC do aluno com PC compromete apenas a parte motora, ou seja, a PC é uma DF. Além disso, essas representações em DI e DM caracterizam o desejo dos professores em tornar familiar o que é desconhecido. Visto que os alunos com DI, entre eles aqueles com Síndrome de Down, já frequentavam as escolas e eram mais conhecidos no contexto escolar e fora deles, quanto ao representar o aluno PC como DM, representa seu desconhecimento das características desse alunado, que às vezes anda, às vezes fala e vai se tornando uma incógnita a ser revelada, logo é mais fácil classificá-los como DI e DM. A esse respeito Moscovici fala que “Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador.” (Moscovici, 2009, p. 207).

Gráfico 1. Distribuição de opiniões sobre em que grupo de deficiência a PC está classificada:



Fonte: acervo da pesquisa

Legenda: DM-Deficiência Múltipla; DF-Deficiência Física; DI-Deficiência Intelectual.

As respostas dos professores a questão sete, permitiram identificar o que eles pensam sobre a lei que garante o atendimento a todos os alunos com deficiência no ensino regular como se percebe em algumas respostas: “como lei é boa, mas como prática deixa a desejar”, “Apesar da lei, isso acontece raramente a uma dificuldade grande na aceitação dessas crianças [...] falta de estrutura nas escolas, de professores especializados”, “Tendo profissional especializado para a instrução”, “O professor precisa estar estruturado para aprender”, “Não vejo esse trabalho funcionando bem. Existem grande dificuldade de aceitação”, “profissional precisa estar preparada”, categorizando como estes entendem que na prática ainda não acontece a efetivação das leis e reconhecem a necessidade de capacitação destes para que realmente a inclusão dos alunos no ensino regular se concretize, conforme resultados apresentados na distribuição

percentual da categoria Efetivação das Leis e Capacitação conforme quadro 2 e gráfico 2 apresentados abaixo:

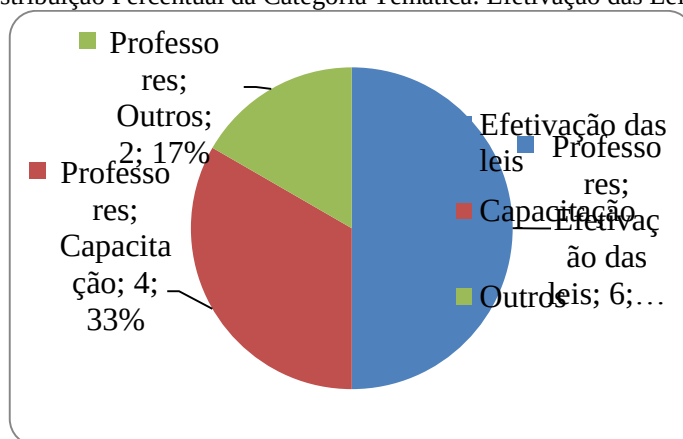
Quadro 2. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Efetivação das Leis e Capacitação

Categoria	Professores	Frequências
Efetivação das Leis	6	50,0%
Capacitação	4	33,3%
Outros	2	16,7%
TOTAL	12	100,0%

Fonte: acervo da pesquisa

O processo matemático simples de regra de três, foi o que melhor se adequou para a quantificação dos dados.

Gráfico 2. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Efetivação das Leis e Capacitação



Fonte: acervo da pesquisa

As políticas educacionais brasileiras voltadas para uma temática inclusiva vêm sendo enunciadas desde o aparecimento dos documentos internacionais estruturados em Jontiem (1990), Salamanca (1994), Guatemala (1999), entre outros. Refletindo no Brasil desde 2000 em forma de decretos, leis, resoluções, que atualmente firmam e amparam legalmente o compromisso da preparação, formação de gestores e educadores, para que proporcionem o acesso, participação e a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula regular.

As respostas em outra questão (8) que fala da inclusão dos alunos com PC, tornam possível determinar como estes professores percebem a inclusão escolar deste alunado em suas falas: “...é muito difícil... pois ainda é preciso...conscientização e investimento”, “Uma utopia”, “Não está acontecendo”, “Um desafio”, “falta... material pedagógico adequado” “não há estrutura ideal para o aprendizado”, “precisa... de material de acessibilidade”, “são muitas as barreiras... a falta de... acessibilidade”, relatando uma tendência comum entre os professores que atuam nas duas escolas ainda em algumas falas, de descrença e negação de que o processo

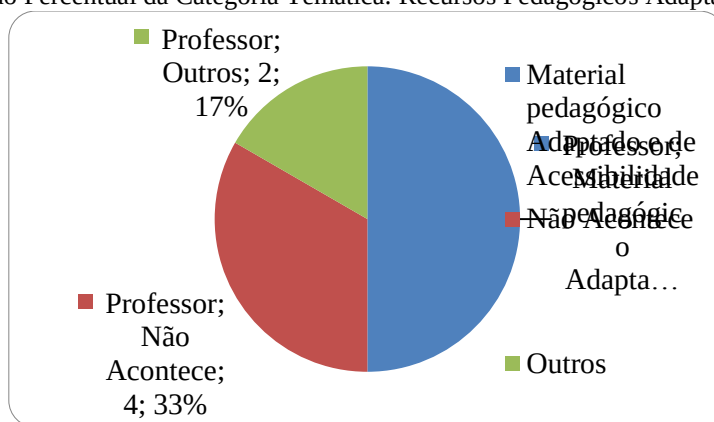
de inclusão possa vir a acontecer, justificando-se pela ausência de instrumental pedagógico adequado que facilitem a sua atuação e a acessibilidade do aluno ao aprendizado construído em sala de aula regular. Na perspectiva da educação inclusiva o professor da SRM tem também como atribuição produzir materiais didático-pedagógicos, indicar recursos tecnológicos de acessibilidade necessários e disponíveis para serem utilizados em parceria com os professores da sala de aula comum, garantindo com isso a participação dos alunos nas atividades escolares (Ropoli, 2010). Abaixo o quadro 3 apresenta os resultados da distribuição percentual da categoria temática Recursos Pedagógicos Adaptados e de Acessibilidade.

Quadro 3. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Recursos Pedagógicos Adaptados e de Acessibilidade

Categoria	Professor	Frequências
Material pedagógico Adaptado e de Acessibilidade	6	50%
Não Acontece	4	33,30%
Outros	2	16,60%
TOTAL	12	100%

Fonte: acervo da pesquisa

Gráfico 3. Distribuição Percentual da Categoria Temática: Recursos Pedagógicos Adaptados e de Acessibilidade



Fonte: acervo da pesquisa

Após o término da primeira parte do estudo, percebeu-se a necessidade de algumas alterações no instrumental visando o estudo em profundidade.

5.2. SEGUNDA PARTE

Esta etapa da pesquisa transcorreu nos meses de novembro de 2011 a janeiro de 2012, onde foram realizadas entrevistas em três professores colaboradores 1/4/5 (Quadro1) da escola A, buscando clarificar, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a temática em foco.

5.2.1. Método

Segue-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa que focaliza os fenômenos e é considerada essencialmente descritiva (Martins e Bicudo, 1994). Em que o objetivo foi analisar o significado das falas dos professores participantes sobre as representações sobre a PC, o entendimento sobre o processo de inclusão do aluno com PC e sobre a lei que dá direito ao aluno com deficiência frequentar o ensino regular.

5.2.1.1. Instrumental

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados na pesquisa em profundidade, a entrevista semiestruturada individual, que para May (2004, p.149) tem como característica principal “o seu caráter aberto”. Esse tipo de entrevista permite ao entrevistado responder as perguntas dentro de sua concepção sobre a temática apresentada, o pesquisador tem como tarefa não perder de vista o seu foco de estudo.

Desse modo, neste estudo considera-se entrevista “em profundidade” este tipo de entrevista individual que se classifica como semiestruturada e que permite um maior aprofundamento nas questões de pesquisa investigadas. Malhotra (2001, p. 163) refere-se à entrevista de profundidade como “uma entrevista não estruturada, direta, pessoal, em que um único respondente é testado por um entrevistador [...] para descobrir motivações, crenças, atitudes e sensações subjacentes sobre um tópico” (Malhotra, 2001, p. 163).

As entrevistas foram previamente agendadas respeitando a disponibilidade dos docentes quanto dia, horário e locais mais convenientes e todas foram registradas em gravador digital com a permissão deles. Tais entrevistas foram transcritas, integralmente, para posterior leitura e releitura das falas. O roteiro de entrevista abordou aspectos relativos à PC, a inclusão do aluno com PC e a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com o objetivo de verificar as RS construídas pelos docentes acerca dos alunos com PC e seu processo de inclusão.

As informações apreendidas através das entrevistas foram processadas e analisadas pela técnica de AC de Bardin (1979) permitindo a compreensão dos sentidos e significados das suas comunicações e possibilitando por meio das falas, a verificação da elaboração das RS dos docentes frente aos alunos com PC, o seu entendimento sobre a inclusão deste alunado no ensino regular e sobre a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) que garante esse direito. Moscovici (2009, p.77) revela que “as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características”.

Após transcrição das respostas das três entrevistas (apêndice D) dos sujeitos colaboradores 1/4/5 (Quadro 1) da escola A, procedeu-se a leitura flutuante que consistiu em conhecer o conteúdo delas, pois a reunião das informações contidas nessas falas constituirá o corpus da pesquisa, implicando em escolhas, seleções e regras. (Bardin, 1979). Buscando-se como objetivo geral, nos conteúdos das três entrevistas (1/4/5/), as RS elaboradas pelos docentes frente aos alunos com PC, como elas repercutem no processo de inclusão no ensino regular e o entendimento desses docentes sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garante esse direito.

Depois das leituras e releituras das entrevistas transcritas e analisadas ocorre a codificação de alguns dos seus trechos. Assim, procedeu-se a seleção das unidades de análise através da identificação das ideias principais expressas no texto das entrevistas (Apêndice D), resultando em unidades de registro (Apêndice E), formando e definindo categorias e subcategorias, conforme quadro 5 referenciado na seção análise e discussão dos dados.

A AC dessas falas possibilitou identificar as RS elaboradas pelos docentes frente aos alunos com PC, seus reflexos no processo de inclusão, o conhecimento desses docentes frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garante o atendimento às especificidades de todos os alunos, na sala de aula regular e a categoria emergente que se refere à acessibilidade do aluno com PC. Na coluna Unidades de Registro (Apêndice E) encontram-se os fragmentos de textos que se tomam por indicadores de características (subcategorias e categorias) com base no conhecimento desses sujeitos sobre em que grupo se configura a PC, suas características e sintomatologia específica; sua visão da lei que assegura a inclusão dos alunos com ou sem deficiência na sala e aula regular; como ocorre a inclusão e acessibilidade deste alunado à escola regular.

A AC das entrevistas exigiu do pesquisador uma busca dos significados ocultos e latentes, pois atrás de respostas aparentemente claras e concisas dos docentes, existe algo mais do que se manifesta oralmente, que vacila entre a objetividade e a subjetividade. Nesta análise um “leque de apetrechos” é colocado, pois o importante é seguir algumas “regras bases”. (Bardin, 1979, p.31).

5.2.1.2. Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na escola A, no bairro de Lagoa Nova, na zona sul da cidade de Natal. A escolha desta escola para a segunda parte do estudo baseou-se além dos seguintes critérios iniciais: possuir um número maior de alunos (7) com PC matriculados em classes regulares e a maior disponibilidade do corpo docente em participar da pesquisa, visto que a demanda de questionários devolvidos foi maior que a outra escola.

A escola atende alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, desenvolvendo suas atividades no turno matutino e vespertino, porém apenas no turno matutino atende os sete alunos com PC frequentando a sala regular e a SRM no contraturno. Os alunos provêm de bairros distintos tanto próximos como distantes da referida escola.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico – PPP a escola A está em fase de revisão devido à inclusão de novas ações de acordo com A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008, visando assegurar à inserção social do aluno com deficiência.

A escola A tem laboratório de informática, porém não possui recursos de acessibilidade ao computador, nem mobiliário adequado ao aluno com DF. A sua estrutura física não se encontra totalmente adequada para o aluno com DF, pois não possui rampas, algumas portas ainda não permitem a passagem de cadeiras de rodas e só os banheiros estão adaptados.

5.2.1.3. Caracterização dos participantes no estudo em profundidade

Foram selecionados três participantes: sujeito 01, 04 e 05 com o perfil caracterizado no Quadro 1, porém especifica-se nesta seção o tipo de deficiências que cada sujeito já atuou profissionalmente, o tempo de atuação docente com os alunos com deficiência e se já ensinou alunos com PC, de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4. Caracterização do sujeito quanto sua experiência docente com alunos com deficiência

Sujeito	Tipo de Deficiência	Tempo de Atuação Docente com Alunos com Deficiência	Experiência com PC
01	Autista, Síndrome, DI, DV	8 anos	Não tem
04	DI, Deficiência Múltipla, TGD	03 anos	Sim
05	DA, DV, DM, PC,DF	24 anos	Sim

Fonte: acervo da pesquisa

De acordo com o quadro 4, todos os professores tiveram experiência com alunos com deficiência, porém apenas dois com alunos com PC e também perceber o olhar daquele que não

tem o aluno em sua sala de aula, mas convive com eles pelos corredores, no refeitório e outros recintos da escola.

5.2.2. Análise e Discussão dos Dados

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir de eixos temáticos da primeira parte do estudo, com questões norteadoras que proporcionassem mais interrogativas de acordo com o tema em foco. Buscou-se com as entrevistas em profundidade ampliar o conhecimento sobre a temática e esclarecer as dúvidas, além do estabelecimento de um clima de confiança e parceria entre entrevistador e entrevistando, para que do diálogo, as RS dos docentes sobre o aluno com PC e o seu processo de inclusão, pudessem emergir de uma forma natural e espontânea. As categorias e subcategorias de análises emergentes encontram-se no quadro 5 e intercaladas com as falas dos professores no texto que ilustrarão as discussões.

Quadro 5. Descrição das Categorias

Categorias	Subcategorias
1. Conhecimento dos professores sobre a PC	1.1 DF 1.2 Não falam 1.3 Dificuldades motoras 1.4 DI 1.5 Cérebro paralisado
2. Entendimento sobre a lei que garante o atendimento do aluno com PC na sala se aula regular	2.1 Boa teoricamente 2.2 Direito de todos 2.3 Boa, mas com a garantia de materiais pedagógicos adequados e professores qualificados
3. Como percebem a inclusão do aluno com PC	3.1 Difícil acontecer de verdade 3.2 Muitas barreiras e discriminação 3.2 Só com material adequado e capacitação dos profissionais 3.4 Olhar as limitações 3.5 No nordeste não acontece
4. No que se refere a acessibilidade do aluno com PC	4.1 Necessita de ônibus com acessibilidade 4.2 Ajudantes em sala de aula e no transporte 4.3 Há muitas barreiras arquitetônicas na escola 4.4 Recursos para extinguir barreiras existentes nas escolas

A primeira questão versou sobre **o entendimento dos professores sobre o aluno com PC** e procurou-se compreender nas falas como se organizavam suas RS acerca do tema, para Moscovici (1978, p.41) essa conversação “molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria”. Dos três professores colaboradores dois (sujeitos 1 e 4) revelaram que o aluno com PC apresentava dificuldade ou deficiência motora e que se caracterizava como uma DF, apesar da insegurança da resposta do sujeito 1 observada a seguir: “Na minha compreensão

ele será enquadrado como DF. Mesmo assim acho que ele tem algumas características de outras deficiências. Observei que eles não falam.” Com essa resposta o professor incorreu numa generalização do aspecto do aluno não se expressar oralmente para todos os alunos com PC, essa alteração na fala é muito variável, vai daquele que não fala até aquele que tem uma dificuldade quase imperceptível, de acordo com os estudiosos da temática. Além disso, toda criança só se expressará oralmente, quando a sua expressão motora estiver efetivada, no caso da criança com PC, essa representação motora encontra-se comprometida (Limongi, 1994, Souza e Ferrarreto, 1998, Coll, Marquesi, Palacios e Cols, 2004, Melo, 2008, Oliveira, 2010).

Este professor não possuía experiência com aluno com PC, conforme visto no quadro 4, porém este alunado encontra-se presente na escola no turno em que lecionava. Enquanto que o sujeito 4 tem aluno com PC em sua sala de aula, mas não incluiu a DF na hora de responder no questionário os tipos de deficiências que trabalhava, conforme informações no quadro 1. Demonstrando insegurança e incoerência observadas através dos dados levantados no questionário e sua fala durante a entrevista. “A PC está incluída na DF, a PC compromete as funções do cérebro que não funcionam bem e ficam paralisadas e os alunos não falam e possuem dificuldades motoras”. Para os estudiosos da temática a PC faz parte das desordens do SNC, com alterações ou perdas no sistema motor, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva é classificada como DF (Brasil, 2002, Basil 2004, Muñoz *et al*, 1997, Melo, 2008). Portanto o cérebro não está paralisado e sim lesado numa determinada área ocasionando alterações motoras.

O sujeito 5 atende alunos com PC de acordo com ao quadro 4 e os insere como DI conforme sua fala na entrevista: “De acordo com minha experiência com os alunos, a PC está inserida na DI”. A esse respeito Godói (1998) atenta que as limitações do aluno com PC centram-se no nível físico e motor, pois o aluno com PC apresenta inteligência dentro dos padrões considerados normais pela sociedade, com exceção se lesar áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e a memória. Além disso, manipulação dos objetos e a exploração do ambiente são essenciais para o desenvolvimento das operações intelectuais, dificuldades presentes e decorrentes destes fatores, refletirão em atraso na construção dessas operações cognitivas mais abstratas em estágios posteriores.

Portanto esse professor demonstra o seu olhar desinformado em relação ao aluno com PC, ao representá-lo como DI rotulando e categorizando para tornar “o não-familiar em algo familiar” (Moscovici, 2009, p.78).

No tocante **as orientações legais da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva que garante atendimento as especificidades de todos na sala de aula regular**, procurou-se investigar o que os professores pensam dela através da questão 2. Os sujeitos 1 e 5 concordaram que essa perspectiva legal é conceituada como boa, porém na prática não funcionava e seria necessário que a sala de aula regular fosse organizada com um olhar nas especificidades dos alunos, equipada com material pedagógico adequado e professores qualificados para viabilizar a permanência do aluno com PC em sala de aula, conforme suas falas “Como prática vai deixar muito a desejar... Há necessidade que garantam material pedagógico adequado e professores qualificados...para trabalhar os alunos com suas especificidades em sala de aula regular”.

O sujeito 4 revelou em sua fala a preocupação quanto a prática pedagógica do professor, para justificar a continuidade de todos os alunos entre eles o aluno com PC em sala de aula regular, quando diz que “É um direito de todos com ou sem deficiência... é um desafio a ser ultrapassado... ele deverá usar metodologias diversificadas.”

A legislação nacional apoia e defende as práticas inclusivas e asseguram: equipamentos especializados, formação de professores e profissionais, atendimento às necessidades especiais de todos os alunos em sala de aula regular entre outras coisas (Brasil, 2008).

A questão 3 norteou **a apreensão da percepção do professor sobre a inclusão do aluno com PC em sala de aula regular**. Os sujeitos 1, 5 não concebiam a inclusão com um processo real, reforçando com dúvidas e interrogações sobre a veracidade deste processo na região em que estão inseridos. Eles vislumbraram uma percepção negativa quanta a efetivação na prática do processo inclusivo destes alunos com PC e apontaram como indispensáveis ações concretas que venham a contribuir para que tal aconteça como: investimentos financeiros para capacitação profissional, material pedagógico adequado além de se levar em conta as especificidades do alunado. Sobre o assunto Batalha (2012) comprovou em seus estudos, que os professores argumentavam a inclusão teoricamente, mas na prática experienciavam também dificuldades na execução destas estratégias.

Os sujeitos 01 e 05 representaram em suas falas também o professor desprovido de conhecimentos para realizarem a inclusão, aliado às diversas ausências, como se observa a seguir: “É difícil haver inclusão de verdade...necessita de dinheiro do governo...recursos pedagógicos...capacitação profissional”. A qualificação dos profissionais, o olhar para as diferenças individuais de cada aluno, a implantação de SRM dos tipos I e II com os recursos

pedagógicos adequados para dar suporte ao professor do ensino regular são algumas ações e práticas reais lançadas pelas políticas educacionais brasileiras na perspectiva inclusiva, que muitas vezes ainda não fazem parte do universo destes professores, mas que legalmente poderiam ser legitimadas.

Para Ropoli *et al* (2010, p.9) “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos [...] e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata [...] depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.”

Os sujeitos 1 e 5 reconhecem em suas percepções que, para a inclusão realmente se concretizar, é necessário que se transponha barreiras e desmistifique os preconceitos existentes no meio social. Principalmente quando dizem que “as barreiras são demais... A discriminação é grande!”. Através das representações sociais é possível perceber a forma como os indivíduos apreendem o mundo e o seu entorno, num esforço para compreender e resolver seus problemas socialmente (Moscovici, 2012).

Quanto à acessibilidade desses alunos na sala de aula regular, os sujeitos 1,4 e 5 foram categóricos quanto a necessidade de adequações físicas nas escolas, de suportes pedagógicos em sala de aula regular e ajudante no transporte coletivo acessível e/ou na instituição escolar. O que deixa claro nas falas que a sociedade não se encontra acessível para atuar com esse alunado, como também as escolas não estão preparadas para formarem cidadãos ativos e participantes na sociedade atual. Ressaltam em suas respostas: “os ônibus de linha com acessibilidade são raros... não tem motorista preparado... em sala de aula dependerá de um ajudante... barreiras como: ausência de rampas, de orelhões e de banheiros adaptados, porta com largura fora dos padrões... acessibilidade... urgente em todas as instituições”.

Em outro estudo sobre a inclusão do aluno com PC em sala de aula regular os sujeitos da pesquisa revelaram também preocupações devido a falta de materiais pedagógicos e existência de barreiras arquitetônicas (Olhero, 2012).

A legislação nacional preocupada também com a promoção de acessibilidade para os DF e/ou pessoas com mobilidade reduzida como idosos, gestantes, pessoas obesas etc. estabelecem a construção da acessibilidade nos espaços urbanos e arquitetônicos, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação etc. estabeleceram normas e critérios através das Leis nº 10.048/00, nº 10.098/00, nº 10.172/2001, nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.296/04 entre outros que reforçam o acesso e permanência do todo em espaços sociais, garantindo o “direito de ir e vir”, conforme ressalta sujeito 5 (Brasil, 2008).

Os direitos estão presentes na sociedade cabem as instituições, as pessoas reivindicarem para que todas as barreiras sejam transpostas e eliminadas para que a acessibilidade se faça presente em todos os ambientes sociais.

Bordalo (2012, p.11) enfatiza “eliminação das barreiras [...] criação de condições que facilitem a mobilidade de todos os cidadãos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa a busca tinha como objetivo identificar as RS dos docentes frente aos alunos com PC incluídos em sala de aula no ensino regular e como elas refletem no processo de inclusão, sinalizadas nas entrelinhas de suas falas.

O aluno com PC vem sendo observado como uma pessoa com limitações que muitas vezes nos contextos em que convive, é rotulado como diferente e incapaz. Isto acontece até mesmo pelo desconhecimento das pessoas sobre essa condição, levando-as a esquecer que ele também é capaz. A partir do senso comum foram criados esses pré-conceitos e foi também ao participar do cotidiano escolar que esse aluno teve que conviver com essas representações que foram construídas e reconstruídas por esse grupo específico.

Nesse sentido, é que as RS que o professor constrói sobre o seu aluno com PC se tornam importantes para a pesquisa, pois indicam suas influências quanto ao olhar do professor sobre o desenvolvimento e reconhecimento das potencialidades deste alunado incluído na sala de aula regular.

O caminho trilhado no estudo empírico, adentrado através da entrevista em profundidade e posteriormente analisados pela AC de Bardin (1979), contribuiu para que o diálogo transcorresse naturalmente e possibilitou também outras reflexões além das inicialmente propostas. Como por exemplo, a percepção do professor em compreender que a legislação nacional iria beneficiar não somente os indivíduos com deficiência, mas a todos que estivessem frequentando a sala de aula regular, a partir do momento em que fossem oferecidos: formação de professores e funcionários da escola, o atendimento as especificidades dos alunos etc. Outra questão cogitada foi sobre a necessidade de tornar a sociedade mais acessível com mais transporte coletivo adaptado, motoristas e ajudantes preparados, etc. para incluir as pessoas com suas especificidades motoras que limitavam ou impediam sua acessibilidade.

Da identificação das RS elaboradas pelos docentes sobre o entendimento sobre o aluno com PC e como elas refletem no processo de inclusão no ensino regular, contatou-se que tanto os docentes que possuíam experiência com os alunos com PC incluídos na sala de aula regular, como aqueles que não tinham experiência de sala de aula, mas que conviviam com esse alunado na escola, encontravam-se inseguros, desinformados e confusos sobre que é PC e em que grupo ela estava configurada.

O fato de esses docentes desconhecerem sobre essa desordem do SNC e seu grupo de pertencimento faz com que se perpetuem as RS de que esses alunos são DI e que têm o cérebro

paralisado, refletindo numa percepção negativa e imaginária sobre o processo inclusivo, principalmente em foco regional.

O processo inclusivo também estaria fadado às ações concretas como: aquisição de material adequado para usar em sala de aula e capacitação profissional. Essa percepção dos docentes aponta para impossibilidades para realizar a inclusão, advindas de um suposto despreparo profissional e condições inadequadas quanto ao material pedagógico para atuar com o alunado.

Estas conclusões pontuam também o desconhecimento desses professores sobre algumas ações reais e práticas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) como: qualificação dos profissionais, a implantação de SRM dos tipos I e II com os recursos pedagógicos adequados para dar suporte ao professor do ensino regular, etc. para que elas sejam legalmente conquistadas e legitimadas na prática.

Em resumo constatou-se que as opiniões dos docentes sobre a temática em foco representam as concepções construídas e reconstruídas nos grupos sociais que ainda refletem em desinformação sobre a PC, desconhecimento sobre a lei que garante o atendimento do aluno com PC em sala de aula. Estes fatores desencadearam em suas falas a visão de um processo inclusivo considerado difícil de acontecer, com muitas barreiras e discriminações.

Ao mesmo tempo em que permitiu evidenciar e reconhecer a importância da acessibilidade, ao reivindicar a eliminação de barreiras que impediam o acesso à escola, a movimentação na sala de aula regular como: transporte acessível, recursos financeiros para eliminar barreiras arquitetônicas da escola etc. que favoreceriam também a inclusão de todos os alunos com DF no ambiente escolar.

Os resultados apresentados apontam que é necessário que os professores conheçam a diversidade que frequenta a sala de aula regular e especificamente nesta pesquisa o aluno com PC que se inclui na DF. Como a DF é visível e os professores em sua maioria ainda não tiveram sequer contato com esse alunado com desordens motoras tão específicas, eles partem do senso comum, onde os preconceitos são construídos no cotidiano refletindo e dificultando sua inclusão no contexto educacional. Esse conhecimento sobre a PC fará com que essas e outras diversas barreiras sejam eliminadas e o desenvolvimento deste aluno potencializado, viabilizando assim sua participação ativa na sala de aula regular.

É necessária também mais informação sobre a legislação específica atual, como o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que assegura direitos para o aluno e para o professor. Como o atendimento

as especificidades de todos os alunos, inclusive com deficiência em sala de aula regular; ofertas das SRM no contra turno, como complementar e/ou suplementar ao ensino regular, trazendo benefícios e ajudas ao aluno e ao professor de sala de aula regular.

Gera-se, de acordo com os resultados constatados, uma inquietação ao verificar as RS e a desinformação dos professores sobre a PC, neste momento em que este alunado assegura o seu direito de frequentar a sala de aula regular respaldado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Verificou-se, também, que esses resultados evidenciam a necessidade de um maior número de pesquisas enfocando a temática, visto que esse estudo não vai acabar aqui, ele se constituirá num ponto de partida para novas ideias e investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abriç, J. C.(2000). A Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P., & OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora.
- Arruda, A. (2002). *Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero*. Cadernos de pesquisa, n.117, 121-147, novembro/2002. Retirado: Julho, 20, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf> Acesso em 12/08/2010.
- Associação Brasileira de Normas e Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2004. Retirado: Julho, 05, 2013, de www.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR9050-31052004.pdf.
- Bardin, L.(1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroni, A. C. (2008). Prefácio. In: Resende, A. P. C., & Vital, F. M. P.(Coords.). *A convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência Comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CORDE: Brasília.
- Basil, C.(2004). Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: Cool, César *et al. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. (pp. 215-233).
- Batalha, A. C. M. S. (2012). *Alunos com dificuldades de aprendizagem: estratégias inclusivas a utilizar pelos professores do 3º Ciclo do Concelho da Nazaré*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Especial e Domínio Cognitivo e motor da Escola Superior de Educação Almeida Garret para obtenção do grau de Mestre, orientada por Luís Manuel de Souza, Lisboa. Retirado: Julho, 08, 2013, de www.ulosofona.pt.
- Bobath, K. (1979) *A Deficiência Motora em Pacientes com Paralisia Cerebral*. São Paulo: Editora Manole.
- Bordalo, A. (2012). Urbanismo e inclusão – a perspectiva da acessibilidade e mobilidade para todos. *Malha Urbana - Revista Lusófona De Urbanismo*, 12(12). Retirado: Janeiro, 05, 2013, de <http://revistas.ulosofona.pt/index.php/malhaurbana/article/view/28>.
- Braga, L. W. (1995). *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: SarahLetras.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação.
- Cool, C., Marchesi, A., Palacios, J., & cols.(2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5/10/1988. Brasília: Imprensa Oficial.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (1990). Jomtiem/Tailândia: UNESCO.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais. (1994). Brasília: CORDE. Retirado: Agosto, 15, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso.

Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC: SEESP, Brasília. Retirado: Agosto, 20, 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Decreto Nº 3.056, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Especifica e define a deficiência física. Retirado: Agosto, 21, 2010, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/.../decreto/d5296.htm.

Decreto Legislativo Nº 186, de 2008. Retirado: Julho, 21, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Retirado: Janeiro, 27, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Decreto nº 7.612, de 11 de novembro de 2011. Retirado: Dezembro, 12, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.

Demo, P. (2000) *Pesquisa e construção do conhecimento*: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Duveen, G. (2009). Introdução. In: Moscovici, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fonseca, L. F., & Lelis, S. S. R. (2008). Abordagem neurofisiológica da criança com paralisia cerebral: causas e exames complementares. In: Fonseca, L. F., & Luna, C. L. A (Orgs.). *Paralisia cerebral*: neurologia, ortopedia e reabilitação. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Medbook.

Gilly, M. (2001). As Representações Sociais no campo da Educação. In: Jodelet, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. (pp. 321- 341). (tradução da 4ª edição por Lilian Ulup, em 1979), (publicação original em 1989).

Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. Oliveira, M.K., Souza, D.T.R., & Rego, T.C. (Orgs.). São Paulo, Moderna.

Godói, A. M. Galasso, R. Miosso, S.M. P. (2006). *Educação Infantil*: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC,

- Secretaria de Educação Especial. Retirado: Dezembro, 21, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>. Acesso.
- Godói, A. M. Trabalho escolar com crianças portadoras de paralisia cerebral. (1998) In: Ferraretto, I., & SOUZA, A. M. C. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa*. Dicionário Ciências da Educação, Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. (pp. 17-44). (tradução da 4ª edição por Lilian Ulup, em 1979), (original publicado em 1989).
- Katherine, M., & Ratliffe, M. A. Paralisia Cerebral. (2002). In: Katherine, M., & Ratliffe, M. A. *Fisioterapia na Clínica Pediátrica: guia para a equipe de fisioterapeutas*. São Paulo: Editora Santos.
- Kok, F. (2007, outubro). *Paralisia Cerebral: Mito e Realidade*. Jornal da AME. Edição: nº65.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Atmed.
- Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado: Agosto, 15, 2010, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf.
- Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Retirado: Agosto, 20, 2010, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/.../d5296.htm.
- Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Retirado: Agosto, 20, 2011, de: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm.
- Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Retirado: Agosto, 20, 2011, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- Lima, M. do S. M., Santana, M., Torres, L.M.T. (2003) A imagem do PC refletindo na percepção do professor e no processo de inclusão: um estudo através das RS. Trabalho apresentado em pôster na UFRN em 2003.
- Limongi, S. C. O. (1994). Da ação à expressão oral: subsídios para à avaliação da linguagem pelo psicopedagogo. In: Oliveira, V. B., & Bossa, N. A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Magalhães, R. C. B. P., & Cardoso, A. P. L. B. (2011). Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: Magalhães, R. C. B. P. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber livro.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

- Mantoan, M. T. E. (2004). *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. Revista CEJ, Brasília, n.26, p. 36-44.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Morales.
- Martins, L. A. R., Pires, J., Pires, G. N. L., & Melo, F. R. L. V. (2010). *Inclusão: compartilhando saberes*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Mazzillo, I. B. C. V. (2003). *Barreiras invisíveis presentes na Educação Inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral*. Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para obtenção do grau em Mestre, orientada por Mª Aparecida Mamede Neves, Rio de Janeiro. Retirado: Agosto, 26, 2010, de <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-pro/acessoconteudo.ph>.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Melo, F. R. L. V. (2008). *Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Mesquita, C. M S., & Almeida, D. B. (2009). Representações Sociais: mapeamento conceitual. In: Silva, N. M. A. (Org.). *Representações Sociais em Educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: Edifurb.
- Minayo, M. C. S. (2003). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes. p. 89-11. (original publicado em 1995).
- Ministério da Educação. (2002). *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2003). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/ SEESP. Retirado: Agosto, 21, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp>.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC. Retirado: Janeiro, 21, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2012). Programa Escola Acessível. In: *Viver sem Limites: Plano Nacional dos direitos de Pessoas com Deficiência*. Brasília. Retirado: Dezembro, 21, 2012, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817.
- Ministério das Cidades. *Portaria Nº 25, de 24 de junho de 2004*. Que institui o Programa Brasil Acessível. Ministério das Cidades: Brasília. Retirado: Agosto, 21, 2011, de

http://www.stj.jus.br/webstj/Institucional/Biblioteca/Clipping/2Imprimir2.asp?seq_e_dicao=613&seq_materia=983.

- Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Monteiro, C. B. M. (2011). *Realidade Virtual na Paralisia Cerebral*. São Paulo: Plêiade.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. (traduzido da 2ª edição francesa, publicada em 1976) (original publicado em 1961).
- Moscovici, S. Prefácio. (2003) In: Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (original publicado em 2000).
- Muñoz, J. L. G., Blasco, G. M., Gonzáles, S., & Ruiz, M. J. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In: Bautista, R. (Org.). *Necessidades educativas especiais*. 2ª. ed. Lisboa: Dinalivros.
- Nóbrega, S. M. (2003) Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P., & Jesuíno, J. C. (Orgs.). *Representações sociais: teoria e prática*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Nunes, L.R.O.P. (Org.). (2004). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Olhero, S. R. G. M. (2012) *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com paralisia cerebral em contexto de sala de aula*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garret para obtenção do grau de Mestre, orientada por Rafael Silva Pereira. Lisboa. Retirado: Janeiro, 21, 2013, de www.ulosofona.pt.
- Oliveira, A. I. A. (2010). *Integrando tecnologias para leitura em crianças com paralisia cerebral na educação inclusiva*. Dissertação apresentada ao Departamento de Teoria de Pesquisa do Comportamento da Universidade do Estado do Pará para obtenção do grau em Doutor, orientada por Grauben José Alves de Assis. Pará. Retirado: Setembro, 02, 2010, de <http://www.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/DOCTORADO/TESEANAIRENE2010.pdf>.
- Oliveira, F. O., & Werba, G. C. (2003). Representações Sociais. In: *Psicologia Social Contemporânea*. 8. ed. Petrópolis: Vozes. (original publicado em 1998)
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Taille, Y. L., Oliveira, M. K., & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Piaget, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Revisão Paulo Guimarães do Couto. RJ: Editora Forense Universitária Ltda. Retirado: Setembro, 02, 2012, de http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/piaget_psicologia_e_pedagogia.pdf.

Portal Aprendiz. (2011). *Novo decreto e PNE assustam defensores de educação inclusiva*. Retirado: Setembro, 02, 2012, de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/12/14/novo-decreto-e-pne-assustam-defensores-de-educacao-inclusiva/>.

Rego, T. C. (2008). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Retirado: Agosto, 08, 2011, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012. Retirado: Dezembro, 07, 2012, de <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>.

Ropoli, E. A. et al. (2010). *A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Escola Comum Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Rotta, N. T. (2002). *Paralisia Cerebral: novas perspectivas terapêuticas*. Jornal de Pediatria, v. 78, supl. 1.

Sá, C. P. (2004). Representação Social: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. P. (Org). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.

Sá, C. P. (2002). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.

Sartoretto, M. L., & Bersch, R. C. R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Silva, N. M. A. (Org.). (2009). *Representações Sociais em Educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: Edifurb.

- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas Breve Perspectiva Histórica In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 13, 135-153.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Souza, A. M. C., & Ferraretto, I. (Orgs.). (1998). *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon.
- Schirmer, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 129 p. Retirado: Outubro, 28, 2010, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004705.pdf>.
- Shevin, M. S. (1999). Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o Currículo que Honra as Diferenças, Basendo-se Nelas. In: Stainback, S., & Stainback, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Teodoro, A., & Vasconcelos, M. L. (Orgs.). (2005). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, W., & Mecha, A. (2003). Construindo Bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: Carvalho, M. R. F., Passeggi, M. C., & Domingos Sobrinho, M. (Orgs.). *Representações Sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, p. 31-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Entendendo a importância de tratar o tema da inclusão do aluno com Paralisia Cerebral, esta pesquisa tem como objetivo identificar como os docentes têm percebido a participação deste aluno nas classes regulares de ensino.

Aqui, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela aluna Maria do Socorro Moreira Lima, sendo este orientado pela Prof^a. Dr^a. Aline Machado. Sua participação consistirá em responder este questionário que trata da temática PC e inclusão.

O objetivo do estudo é refletir sobre as representações sociais acerca desses novos debates, propiciando subsídios que fomentam a pesquisa científica.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, será de forma individual e sigilosa, a participação dos colaboradores não oferecerá risco a sua saúde mental e física, caso ocorram riscos e/ou desconfortos aos participantes, esses são por hora desconhecidos.

Assim sendo, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

A Pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu, _____, RG _____, abaixo qualificado, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Natal, _____ de Outubro de 2011

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar entrar em contato com a Professora Aline Machado:

Telefone para contato: (83) 8827 0977

Email: machado.aline@uol.com.br

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO-SENSU*
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Questionário para identificar os saberes dos docentes sobre o aluno com paralisia cerebral e sua
inclusão no ensino regular.

1- Dados pessoais e profissionais:

Sexo: () F () M Idade: _____

Formação: _____

Tempo de atuação docente _____

Tempo de atuação com alunos com deficiência _____

Tipos de deficiência que já trabalhou em sala de aula _____

Ciclo/nível que atua: _____ nº de alunos _____

2- O que é, para você, paralisia cerebral?

3 - Você já teve experiência com alunos com paralisia cerebral?

4 – Comente sua experiência com alunos com paralisia cerebral destacando as facilidades em atuar com eles?

5 – Comente sua experiência com alunos com paralisia cerebral destacando as dificuldades em atuar com estes alunos?

6 – Alunos com deficiência são aqueles “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006)”. Levando em conta que essa é a definição utilizada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa

com Deficiência (art. 1º) e aprovada pelo Decreto legislativo nº 186/2008, neste contexto como professor assinala em qual grupo está configurada a paralisia cerebral:

- () Deficiência Intelectual
- () Deficiência Auditiva
- () Deficiência Física
- () Deficiência Visual
- () Deficiência Múltipla

7- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, (documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007), aprovada por meio de emenda Constitucional, garante atendimento às especificidades de todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência, na sala de aula do ensino regular. Como professor comente essa perspectiva?

8 – Como você vê a inclusão escolar dos alunos com paralisia cerebral?

9 – Quais as suas expectativas em relação à formação escolar do aluno com paralisia cerebral? Teria um limite de nível de escolaridade?

10 – Quais as dificuldades para realizar a inclusão escolar deste alunado levando em conta as barreiras arquitetônicas?

11- Quais as dificuldades para realizar a inclusão deste alunado levando em conta as barreiras atitudinais?

12 – Quais as dificuldades para realizar a inclusão deste alunado levando em conta a ausência de material escolar e pedagógico adaptado?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C: BANCO DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Questão 1: Banco de dados pessoais e profissionais

Sujeito	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação docente	Atuação com alunos com deficiência	Tipos de Deficiência
01	F	50	Pedagogia	29	08	Autista, DI,DV, Síndrome
02	F	45	Pedagogia	21	12	Autista, SD,DI
03	F	53	Ed. Físico	31	20	DF, DV, PC, DI
04	F	45	Pedagogia	16	03	DI, TGD, D. Múltipla,
05	M	52	Pedagogia	31	24	DA, DV, DM, PC, DF
06	F	59	Letras	33	33	DA
07	F	47	L. em Geografia	25	03	Surdo e Mudo
08	F	31	Pedagogia	02	02	Surdo, Mudo
09	F	64	Nível Médio	28	03	Mental, PC, dificuldade de ler e escrever.
10	F	44	Pedagogia	20	10	DI, DF, DA.
11	M	54	Pedagogia	03	03	DI, TGD.
12	F	52	Pedagogia	31	29	DA, DM, DF, DV.

Fonte: acervo da pesquisa

Questão 2 – O que é para você, PC?

01 – F 50 anos. Um tipo de Deficiência Motora

02 – F 45 anos. É uma D.F, ocasionada por uma lesão no cérebro, que atinge a parte motora que pode vir ou não acompanhada por um déficit mental.

03 – F 53. Lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada “muitas vezes” pela falta de oxigenação das células cerebrais.

04 – F 45. É o comprometimento das funções de cérebro que ao sofrer um dano pode ficar paralisado.

05 – M 52. Transtorno que afeta o cérebro, deixando-o limitado para certos comandos do corpo.

06 – F 59. É o comprometimento do sistema nervoso central, que tem como efeito uma lesão no cérebro, que dependendo da gravidade, tanto os músculos como a coordenação motora são prejudicadas.

07 – F 47. É quando o cérebro não consegue ordenar as idéias, ou seja, quando ele pára de desenvolver.

08 – F 31. Para mim é um tipo de necessidade especial que o aluno tem a dificuldade de raciocinar os conteúdos. (compreender)

09 – F 64. É uma lesão de alguma parte do cérebro esta lesão acontece durante a gestação. Falta de oxigenação das células cerebrais.

10 – F 44. Um problema que ocorre no sistema nervoso central e que pode paralisar membros da pessoa.

11 – M 54. É um comprometimento de saúde.

12 – F – 52. PC é uma área do cérebro afetada, que desordenada os movimentos e a coordenação muscular. Isso acontece geralmente durante o desenvolvimento do feto, mas também pode ocorrer durante a gravidez ou após o nascimento.

Questão 3 – Você já teve experiência com alunos com PC?

- 01 – F 50. Colocou sim depois riscou, Não.
- 02 – F 45. Não.
- 03 – F 53. Sim, vários alunos.
- 04 – F 45. Sim.
- 05 – M 52. Sim, atuando em movimentos de dança e música.
- 06 – F 59. Sim.
- 07 – F 47. Não.
- 08 – F 31. Nunca tive! Até desconfio que tenho algum aluno com este tipo de situação, mas não fui informada oficialmente.
- 09 – F 64. Sim experiência de 3 anos.
- 10 – F 44. Sim.
- 11 – M 54. Não tive.
- 12 – F 52. Sim tenho alunos com PC, trabalhamos com música e teatro uma das alunas tem DA que dificulta muito o atendimento, a aluna entende tudo que falamos.

Questão 4- Comente sua experiência com alunos com PC destacando as facilidades em atuar com eles?

- 01 – F 50. Não tem experiência.
- 02 – F 45. Não.
- 03 – F 53. Foi maravilhoso, pois trabalhei com natação e como principal característica do “PC” é comprometimento motor, que influência no seu desempenho funcional, na água, a gravidade menor facilita a execução dos movimentos. O que torna fácil o trabalho é a alegria e o desejo que a maioria deles possuem e/ou apresentam. Obs.: A água era aquecida.
- 04 – F 45. Com uma das alunas tive mais facilidade devido ao seu entendimento e força de vontade. Contraída eu conseguia interagir com a mesma e realizar atividades com bolas, ligas, revistas, gis de cera e papel (desenhos).
- 05 – M 52. Dependendo do paralisado, a atuação efetiva não pôde ser realizada, mas dentro dos limites do PC, houve sim desenvolvimento, principalmente no social e afetivo.
- 06 – F 59. É ter um olhar diferenciado para cada pessoa, mesmo sendo todos com o mesmo diagnóstico. Respeitar os seus limites, e valorizar todo e qualquer desempenho, e conhecer suas história de vida é o passo fundamental para o crescimento da aprendizagem.
- 07 – F 47.
- 08 – F 31. Não tenho experiência nesta área.
- 09 – F 64. O aluno tinha dificuldade de andar, falar, mais não pronuncia direito. Dificuldade nos braços e pernas.
- 10 – F 44. A aluna apresentava dificuldade de andar e falar, também cognitivo.
- 11 – M 54. Facilidades não digo, porém é preciso muita interação para buscar respostas
- 12 – F 52. Bem tudo que é feito com “amor” o resultado é surpreendente.

Questão 5 - Comente sua experiência com alunos com PC destacando as dificuldades em atuar com estes alunos?

- 01 – F 50. Não tenho experiência.
- 02 – F 45. Não tive experiência.
- 03 – F 53. Senti dificuldades quando a piscina não era aquecida, pois os músculos ficaram bastante rígidos tornando o trabalho mais difícil.
- 04 – F 45. Com uma das alunas tive mais dificuldade, pois a mesma tinha outros comprometimentos como o da audição.
- 05 – M 52. Quanto as dificuldades, para a atividade de dança, foi a mobilidade precisa; já para a música, não houve, pois foi em canto-coral. Usando a voz.
- 06 – F 59. A super proteção dos familiares, o olhar de alguns profissionais, que não mudam sua prática pedagógica insistindo que o aprender acontece de forma igualitária.

07 – F 47. Em branco.

08 – F 31. Em branco.

09 – F 64. Em falar e escrever. Mas eles são inteligente. Com muito amor e atenção para ele nos conseguiu muita coisa.

10 – F 44. As dificuldades com essa era que (as pessoas) a aluna não se locomovia só e sempre precisava sair para ir ao banheiro e não tinha quem ajudasse.

11 – M 54. Não atuei ainda.

12 – F 52. O interesse e a sensibilidade da instituição para atender e facilitar as necessidades especiais do aluno, procurando adaptar-se para melhor autonomia dos alunos, se for o caso punir algum professor que não se encaixe nesse perfil.

Questão 6 – Alunos com deficiência são aqueles “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com as diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006). Levando em conta que essa é a definição utilizada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (art.º) e aprovada pelo Decreto legislativo nº 186/2008, neste contexto como professor assinale em qual grupo está configurada a PC?

01- F 50. DF.

02- F 45. DF.

03- F 53. DF.

04- F 45. DF.

05- M 52. DI.

06- F 59. DF.

07- F 47. DI.

08- F 31. D. Múltipla.

09- F 64. DI, DV, DA , DF.

10- F 44. D. Múltipla.

11- M 54. DF.

12- F 52. DI.

Questão 7 – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, (BRASIL, 2007), aprovada por meio de emenda Constitucional, garante atendimento às especificidades de todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. Como professor comente essa perspectiva?

01 F 50 – Como lei é muito boa, mas como prática deixa a desejar, pois nas escolas não vemos condições de realizar atividades inclusivas como realmente devem ser realizadas.

02 F 45 – Apesar da lei, isso acontece raramente, a uma dificuldade grande na aceitação dessas crianças devido até a locomoção do aluno para a escola. Falta de estrutura nas escolas, de professores especializados e até mesmo comprometidos em atuar com essas crianças.

03 F 53 – É um assunto complexo, mas acredito e desejo, pois é muito importante, pois ter um aluno ou aceitar um portador aluno de deficiência em sua sala comum, é aceitar que todos de alguma forma são diferentes uns dos outros e deve-se ter direitos e oportunidades iguais.

04 F 45 – Todas as pessoas tem direito a estar na sala de aula independente da sua deficiência. Direito a desenvolver sua aprendizagem de acordo com suas possibilidades. Como professores devemos usar diferentes estratégias de ensino de acordo com a necessidade de cada um.

05 M 52 - Bom, está muito bom garantir esses alunos com deficiência, desde que haja material pedagógico para cada especificidades! Só assim há inclusão e o trabalho será de qualidade, tendo profissionais capacitados para a instrução.

06 F 59 – É preciso então que a sociedade assuma o seu papel, que o professor mude sua prática pedagógica, Mais para isso exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, disponibilidade para aprender.

07 F 47 – É uma oportunidade muito importante para essas pessoas com tão pouca chance de aprender coisas novas e tão limitadas, As escolas devem divulgar seu trabalho para a comunidade tomar conhecimento.

08 F 31 – Não respondeu.

09 F 64 – O professor precisa está preparado para trabalhar melhor, para os alunos tem um trabalho melhor para eles.

10 F 44 – Acho bom e possível, mas é preciso estruturar as escolas e os profissionais para atuar com a diversidade.

11 M 54 – Nenhum aluno poderá ficar fora da escola e, uma vez matriculado, deverá ter o seu direito à educação assegurado, devendo se tiver algum tipo de deficiência, ser assistido por um profissional do AEE.

12 F 52 – Não vejo esse trabalho funcionando bem. Existem grande dificuldades de aceitação nas escolas publicas, e a falta de preparação dos professores.

Questão 8 – como você vê a inclusão escolar dos alunos com PC?

01 F50 – Como todas as deficiências isso é muito difícil, pois ainda é preciso haver muita conscientização e investimento na área da inclusão escolar.

02 F 45 - Uma utopia, já que são poucas as escolas e profissionais que conseguem realizar esse trabalho com compromisso.

03 F 53 – Acho que não está acontecendo na sua maioria.

04 F 45 – Um desafio a ser ultrapassado a cada dia, com conquista vista na superação desses alunos.

05 M 52 – Deve haver, mas pelo menos por aqui nesse Nordeste não sei se há uma inclusão adequada, onde trabalho falta sim um treinamento inicial, para o profissional, como também material pedagógico adequado.

06 F 59 – Está inclusão é difícil acontecer de verdade por vários motivos: Exemplo se o aluno está na sala de aula, isso não é inclusão. Só será inclusão quando ele sentir-se sujeito capaz de exercer o papel de cidadão.

07 F 47 – Uma atitude muito legal porque oportuniza a pessoa a ser inserida num grupo onde vai poder vivenciar novas aprendizagens e novas experiências.

08 F 31 – Acho necessário, porém acho que ainda não há estrutura ideal para o aprendizado “real” de alunos com este tipo de deficiência.

09 F 64 – Eu vejo que precisa uma preparação para a professora e orientação aos colegas de sala de aula (Que ainda não estão preparados para conviver com aluno portador de (PC) não só aluno profissional também.

10 F 44 – Positiva, mas é preciso professores ou outros profissionais itinerantes que possam auxiliar no que for preciso.

11 M 54 – Precisa de muita ajuda e também de material de acessibilidade.

12 F 52 – A longo prazo, um dia chegaremos lá. São muitas às barreiras a falta de capacitação dos profissionais e acessibilidade.

Questão 9 – Quais as suas expectativas em relação à formação escolar do aluno com paralisia cerebral? Teria um limite de nível de escolaridade?

01 F 50 – Com certeza o paralisado cerebral tem condições de evoluir e conseguir ir até o nível superior.

02 F 45 – Dentro da nossa realidade escolar é uma coisa limitada, até mesmo para alunos considerados normais. Se houvesse realmente condições esses alunos conseguiriam até o fim na escolaridade.

03 F 53 – Minhas expectativas são as melhores possíveis pois há muitos inteligentes não havendo limites no nível de escolaridade.

04 F 45 – Não.

05 M 52 – Minha expectativa é que eles devem permanecer nessa formação escolar, proporcionando dentro dos seus limites, tarefas que possam levá-los até a um campo de trabalho! Basta haver dedicação e acreditar na capacidade deles, com um olhar nos seus limites.

06 F 59 – Não, pois tem condições de vencerem muitos obstáculos, e só partir do seu conhecimento que tem para melhorar as suas necessidades e a sua aprendizagem.

07 F 47 – Quando não há comprometimento intelectual ele pode vencer.

08 F 31 – Eu, sinceramente, não acredito que nas condições de hoje, (falta estrutura) esse aprendizado aconteça. Não acho que seja necessário impor um limite (nível) de aprendizado. Acho necessário que se vê condições dignas de trabalho ao professor.

09 F 64 – Limite de nível do alunos com suas dificuldades. Curso para orientar mais mãe para o trabalho, ficará melhor e muita atenção.

10 F 44 - Não há limite, principalmente se não houver comprometimento intelectual.

11 M 54 – Acho que cada aluno tem o seu grau de paralisia cerebral, ou seja, mais e menos comprometimento. A escolaridade não tem um limite, é o aluno que vai comprovar as suas possibilidades de aprendizagem.

12 F 52 – Cada caso é um caso, não existe tempo para o aprendizado. Temos alunos com mais dificuldades de aprender a ler e escrever, porém se sobre sai com seus talentos natos onde pode ser inserido no mercado de trabalho e mesmo como autônomo.

Questão 10 – Quais as dificuldades para realizar a inclusão escolar deste alunado levando em conta as barreiras arquitetônicas?

01 F 50 - Muitas, a partir da locomoção, pois muitos dependem de carros do governo, nas escolas passam por dificuldade na falta de rampas entre outros.

02 F 45 – Muitas, sem condições de circular livremente pelo ambiente escolar, torna-se complicado o ir e vir desse aluno aja visto que na escola ã existe uma pessoa disponível e capacitada p/ atende-lo.

03 F 53 – São muitas. Isso só vai mudar qdo tanto o poder publico qto a sociedade mudar em relação a achar que o deficiente é “incapaz”, começando por eliminar as barreiras arquitetônicas, facilitando o acesso não só a escola mas o direito de ir e vir do cidadão que é.

04 F 45 – São muitas as barreiras arquitetônicas como batentes, banheiros que precisam ser adaptados, o espaço na sala de aula para cadeira de rodas, o horário de intervalo junto aos outros colegas de sala etc.

05 M 52 – Aí está o problema! A acessibilidade que deve ser vigente em todas as instituições onde esse aluno tem a formação escolar, só assim há o direito de ir e vir.

06 F 59 – Mesmo com todas as campanhas de esclarecimentos. A sociedade ainda não está preparada para este grupo de pessoas.

07 F 47 – A escola deverá se preparar para receber esse alunado de forma que não comprometa sua circulação por toda a escola e dando oportunidade para ele ter sua independência.

08 F 31 – Não sei especificar.

09 F 64 – São muitas dificuldade da própria escola que é para esta preparada no só prof e alunos todos os membros da escola. É mais fácil trabalha o aluno (PC) com os colega do que o restante do corpo docente.

10 F 44 – Muitas, é preciso não só rampas, banheiros adequados, mas equipamentos que possam auxiliar no dia a dia.

11 M 54 – Desde 2008, as escolas vêm sendo reformadas afim de eliminar as barreiras arquitetônicas. Se houver dificuldade de acessibilidade ainda hoje poderá trazer, certa forma, algum impedimento da inclusão deste aluno.

12 F 52 – As promessas são feitas, não sabemos quando, enquanto isso a ajuda dos profissionais, da família e dos amigos é muito importante.

Questão 11 – quais as dificuldades para realizar a inclusão deste alunado levando em conta as barreiras atitudinais?

01 F 50 – Várias, a começar pela falta de conscientização das pessoas, em aceitar e procurar adaptar as necessidades do aluno dentro e fora do ambiente escola.

02 F 45 – Para que acha inclusão é preciso que se faça um trabalho tanto no corpo docente e discente da escola para que haja uma preparação para que o grupo possa entender e se fazer comprometido com o paralisado cerebral.

03 F 53 - 03 F 53 – São muitas. Isso só vai mudar qdo tanto o poder publico qto a sociedade mudar em relação a achar que o deficiente é “incapaz”, começando por eliminar as barreiras arquitetônicas, facilitando o acesso não só a escola mas o direito de ir e vir do cidadão que é.

04 F 45 - Trabalhar o preconceito dentro da escola, elaborar um projeto a ser desenvolvido com esse aluno, capacitar os professores, adquirir recursos pedagógicos para que o professor tenha subsídios ao trabalhar com ele.

05 M 52 – A discriminação é grande! Precisa todos nós termos uma consciência cidadã, pois só assim essas dificuldades passam a serem extintas.

06 F 59 – Que a deficiência não seja vista como barreira, impedindo sua participação na sociedade.

07 F 47 – É difícil porque muitas vezes o aluno é discriminado e isso leva a uma certa rejeição, fazendo com que dificulte a inclusão.

08 F 31 – Não sei especificar.

09 F 64 – ter pouco alunos, material adaptado c/ as suas dificuldades. Muita atenção para eles.

10 F 44 – Dificuldades de conhecimento por parte dos profissionais em fazê-los avançar significativamente.

11 M 54 – As barreiras atitudinais são tão comprometedoras quanto a deficiência em si. Não podemos nos proteger pela ignorância e afirmar que não podemos, fazer nada. Devemos tomar uma atitude!

12 F 52 – São muitas: As escolas não estão preparadas para recebê-los. O preconceito é grande, a família por sua vez se choca com a rejeição.

Questão 12 – Quais as dificuldades para realizar a inclusão deste alunado levando em conta a ausência de material escolar e pedagógico adaptado?

01 F 50 – Muitos o material é um instrumento essencial para um bom trabalho.

02 F 45 – Existe todo um processo para que ocorra um bom desempenho, é preciso que se faça um trabalho em conjunto só assim se perceberá avanços, sem esse conjunto não se tem condições de realizar um trabalho de qualidade.

03 F 53 – É grande, pois não existe, ou quase não existe este material.

04 F 45 – São muitas as dificuldades, pois o professor tem que ser criativo e ter tempo para construir materiais e estudar estratégias que possam ser utilizadas no desenvolvimento de novas habilidades desses alunos.

05 M 52 – Como já falei numa questão em cima, se não houver essa atitude por parte da entidade, interesse em lutar para ter esse recurso, não poderá ter um trabalho de qualidade.

06 F 59 – Isto não é o principal, mas melhora muito, pois os recursos pedagógicos adaptados são facilitadores para o bem-estar dos alunos em sala de aula.

07 F 47 – O aluno com certeza sentirá dificuldade e não alcançará as condições necessárias para desenvolver novas aprendizagens.

08 F 31 – muitas!

09 F 64 – Os professores e a escola tem que adaptar com os alunos (PC) ou qualquer dificuldade. E tem os materiais adaptados com as dificuldades delas.

10 F 44 – As dificuldades são muitas, pois faltam cadeiras, mesas apropriadas, talheres etc.

11 M 54 – Causa muita dificuldade, porém, será preciso criar material pensando na necessidade do aluno.

12 F 52 – A falta de material adequado dificulta a realização das atividades com os alunos. Na minha área preciso de barra de ferro, colchonetes.

APÊNDICE D: BANCO DE DADOS DAS ENTREVISTAS APLICADAS

Sujeito1:

1- Qual o seu entendimento sobre o aluno com PC?

Resposta1- Bem o aluno com paralisia cerebral apresenta um tipo de deficiência motora , pois ele não anda está em uma cadeira de rodas, suas pernas são paralisadas e não tem controle do corpo. Na minha compreensão ele será enquadrado como deficiente físico. Mesmo assim acho que ele tem algumas características de outras deficiências. Observei que eles não falam e com isso devem ter dificuldades para acompanhar as atividades, pois não tem como tirar as dúvidas com o professor oralmente e como sua dificuldade é motora não sei como fica a escrita. Nunca tive este aluno em sala de aula, os que eu já vi estavam em cadeira de rodas, tinham dificuldades na fala.

2 - O direito ao atendimento de todos os alunos, inclusive com PC, em sala de aula regular é garantido pela Política Nacional de Educação Especial e foi aprovada por emenda Constitucional, como professor comente esta perspectiva legal?

R 2- A lei é muito boa teoricamente, mas o professor é que sabe na prática e como prática vai deixar muito a desejar, porque as escolas não oferecem condições aos professores de realizarem atividades em que estes alunos sejam realmente incluídos, precisamos de material pedagógico adequado.

3- O que deveria ser feito para que esse aluno com PC fosse realmente incluído na sala de aula?

R 3- Em primeiro lugar é difícil haver inclusão de verdade, necessita de dinheiro do governo para investir com mais ônibus escolar para os deficientes, conscientizar a comunidade escolar, ter também muito material pedagógico, apropriado para eles. Na minha escola a direção até que tenta fazer acontecer à inclusão, mas as barreiras são demais pelo menos aqui no nordeste é difícil acontecer, Os alunos estão matriculados, porém em sala de aula o professor se vira com o que tem. Ninguém vem ajudar com material pedagógico adequado para propiciar a aprendizagem do aluno.

4 -Você disse que não teve experiência com essa clientela, mas quais seriam as dificuldades para o professor atuar com esse aluno, relacionadas à sua acessibilidade?

R 4-Primeiro a maioria vai depender do ônibus especial que não passa todo dia, os pais não tem como levar, os ônibus de linha com acessibilidade para esses alunos são raros e não passam em todos os bairros, e quando passam não tem motorista preparado para ajudar o aluno, logo às dificuldades são superiores, às vezes até faz com que esses alunos desistam de participar regularmente com os outros alunos em sala de aula. Na sala de aula dependerá de um ajudante para colocá-lo quando necessário em outros locais da escola. Vi na TV um caso que a professora tinha que ir buscar o aluno em casa, mas mesmo assim a escola não tinha ladeiras de acesso, não era reformada.

Sujeito 4:

1- Qual o seu entendimento sobre o aluno com PC?

R1- A PC está incluída na deficiência física, a PC compromete as funções do cérebro que não funcionam e ficam paralisadas e os alunos não falam e possuem dificuldades motoras. Tive uma aluna que mesmo sem falar, não andar e ter musculatura contraída conseguia interagir e ela dava um retorno através das atividades realizadas com materiais específicos como: revistas, bolas, ligas etc. E outra em que eu encontrava mais dificuldades, acho que essa tinha o cérebro mais afetado e a audição comprometida, logo também era DA. Mas com as duas tinha que ser criativa, construir material específico, estudar estratégias para que elas pudessem desenvolver novas habilidades.

2 - O direito ao atendimento de todos os alunos, inclusive com PC, em sala de aula regular é garantido pela Política Nacional de Educação Especial e foi aprovada por emenda Constitucional, como professor comente esta perspectiva legal?

R2- É um direito de todos com ou sem deficiência têm o direito de estar na sala de aula e desenvolver a sua aprendizagem de acordo com suas possibilidades, mesmo sabendo que será um desafio a ser ultrapassado a cada dia pelo o professor. Ele deverá usar metodologias diversificadas na sala de aula, e ser qualificado, pois a lei na teoria é uma coisa na prática é outra coisa.

3- Sobre a inclusão

R3 - Essas pessoas são vistas com muito, preconceito por muitas pessoas, então tem que ser trabalhada essa temática da inclusão na escola, quando acontece se vê primeiro a limitação do aluno. Além de ter que adquirir através de órgãos ligados ao governo e a educação especial, recursos pedagógicos para se trabalhar em sala de aula, projetos para desenvolver com esses alunos e o professor ter subsídios ao trabalhar com eles, como a capacitação dos professores.

4 - E sobre a acessibilidade, quais as dificuldades enfrentadas por esse alunado?

R4 - São muitas dificuldades e barreiras como batentes, escadas, ausência de rampas, portas com larguras fora dos padrões para que a cadeira de rodas passe com facilidade, ausência de orelhões adaptados, banheiros adaptados, sala espaçosa para circular com a cadeira de rodas, ajudante para empurrar, ou seja, ajudar na circulação destes na escola na hora do lanche etc. Sem falar em sua locomoção até a escola. . A escola necessita de recurso federal para possuir padrões acessíveis e ter também suporte pedagógico adequado.

Obs: Esse professor já teve experiência com PC, disse que a PC é uma deficiência física, mas na hora de escrever no questionário quais os tipos deficiências que trabalhou, não incluiu DF.

Sujeito 5:

1- Qual o seu entendimento sobre o aluno com PC

R1 - De acordo com minha experiência com os alunos, a PC está inserida na deficiência intelectual, pois a PC é um transtorno que afeta o cérebro, deixando-o limitado para certos comandos do corpo, isto é o aluno com PC tem uma doença do cérebro em que ele não pode ser mais capaz de exercer nenhuma atividade, pois está inativo. Na minha experiência como professor, atuando em movimentos de dança e música, dependendo do paralisado não há condições de realizar uma ação efetiva tem que ser de acordo com os limites do aluno. O desenvolvimento deste aluno ocorre principalmente no aspecto afetivo e social. A mobilidade precisa foi uma dificuldade na dança e no coral a ação como foi em grupo não houve problema, pois foi em canto coral usando a voz. Tinham comprometimento na voz, mas a ação era em grupo. Então mesmo que eles não realizassem a atividade pela limitação na voz, eles estavam incluídos no grupo.

2 O direito ao atendimento de todos os alunos, inclusive com PC, em sala de aula regular é garantido pela Política Nacional de Educação Especial e foi aprovada por emenda Constitucional, como professor comente esta perspectiva legal?

R2 - A garantia deste direito é muito boa para o aluno com PC é um direito de todos com ou sem deficiência, porém há necessidade que garantam também material pedagógico adequado, e profissionais qualificados para trabalhar a inclusão destes alunos com suas especificidades, em sala de aula regular.

3 - Então a inclusão acontece com o aluno com PC?

R3 - A inclusão acontece quando se leva em conta suas limitações, porém não sei se aqui no nordeste acontece uma inclusão adequada, aqui onde trabalho falta um treinamento inicial para o profissional, material pedagógico adequado para cada especificidade, profissionais capacitados para que aconteça um trabalho de qualidade. A discriminação é grande!

4- E sobre a acessibilidade?

R4- Aí está o problema! Acessibilidade que deve ser urgente em todas as instituições onde esse aluno tem formação escolar, só assim vai adquirir o direito de ir e vir, escolas com rampas, banheiros e móveis adaptados e com transporte acessível, para tudo isso tem que existir condições financeiras, ajuda do governo. Precisa que todos nós termos uma consciência cidadã, pois só assim essas dificuldades passam a ser extintas. Também depende muito da entidade, interesse em lutar para ter esse recurso, não poderá ter um trabalho de qualidade, além disso, a discriminação é grande de todas as pessoas, famílias dos outros alunos, os próprios alunos e alguns professores sem capacitação.

Obs: Esse professor trabalha com alunos com PC, respondeu que essa deficiência estaria incluída na DI

APÊNDICE E: CATEGORIA E SUBCATEGORIAS PARA UTILIZAR PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria	1 - Conhecimento do professor sobre a PC.
Subcategorias	Unidades de registro
Deficiência Física	Enquadrado como DF mesmo assim acho que tem características de outras deficiência....(S1). A PC está incluída na DF.(S4)
Não falam	Observei que eles não falam... não tem como tirar as dúvidas com o professor oralmente (S1). Os alunos não falam...(S4).
Dificuldades motoras	Apresenta um tipo de deficiência motora, pois não anda está em cadeiras de rodas. ...sua dificuldade é motora. (S1). ...possuem dificuldades motoras. (S4).
DI	ele tem algumas características de outras deficiências.(S1). De acordo com minha experiência com os alunos, a PC está inserida na deficiência intelectual...(S5)
Cérebro paralisado	A PC compromete as funções do cérebro que não funcionam e ficam paralisadas (S4). O aluno com PC tem uma doença do cérebro em que ele não pode ser mais capaz de exercer nenhuma atividade, pois está inativo. (S5)

Categoria e subcategorias para utilizar para a análise de conteúdo

Categoria	2 - Entendimento sobre a lei que garante o atendimento do aluno com PC na sala de aula regular
Subcategorias	Unidades de registro
Boa teoricamente	A lei é muito boa teoricamente.. como prática vai deixar muito a desejar (S1). ...pois a lei na teoria é uma coisa na prática é outra coisa. (S4)
Direito de todos	É um direito de todos com ou sem deficiência..(S4). A garantia deste direito é muito boa para o aluno com PC e é um direito de todos com ou sem deficiência,... (S5)
Boa, mas com a garantia de materiais pedagógicos adequados e professores qualificados	precisamos de material pedagógico adequado. (S1) ..usar metodologias diversificadas na sala de aula e ser qualificado,..(S4) Boa...garantam também material pedagógico adequado, e profissionais qualificados para trabalhar a inclusão destes alunos. (S5).

Categoria e subcategorias para utilizar para a análise de conteúdo

Categoria	3 - Como percebem a inclusão do aluno com PC
Subcategorias	Unidades de registro
Difícil de acontecer de verdade	Em primeiro lugar é difícil haver inclusão de verdade..... Na minha escola a direção até que tenta fazer acontecer à inclusão. (S1). É difícil haver inclusão de verdade,....(S5)
Muitas barreiras e discriminação	as barreiras são demais. (S1) ...são vistas com muito preconceito por muitas pessoas..(S4) A discriminação é grande!(S5).
Só com material adequado e capacitação dos profissionais	...ter também muito material pedagógico, apropriado para eles.... material pedagógico adequado para propiciar a aprendizagem do aluno. (S1). ...recursos pedagógicos para se trabalhar em sala de aula... capacitação dos professores.(S4). ...falta um treinamento inicial para o profissional, material pedagógico adequado para cada especificidade, profissionais capacitados para que aconteça um trabalho de qualidade.(S5)
Olhar as limitações	... quando acontece se vê primeiro a limitação do aluno..(S4). A inclusão acontece quando se leva em conta suas limitações..(S5)
No nordeste não acontece	...pelo menos aqui no nordeste é difícil acontecer... (S1)...no nordeste não sei se há uma inclusão de verdade..(S5)

Categoria e subcategorias para utilizar para a análise de conteúdo

Categoria	4- No que se refere a acessibilidade do aluno com PC
Subcategorias	Unidades de registro
Necessita de ônibus com acessibilidade	..maioria vai depender do ônibus especial... os ônibus de linha com acessibilidade..(S1). .. , com transporte acessível. (S5).
Ajudantes em sala de aula e no transporte	 não tem motorista preparado para ajudar o aluno,... Na sala de aula dependerá de um ajudante para colocá-lo quando necessário em outros locais da escola. (S1). ...ajudante para empurrar, ou seja, ajudar na circulação destes na escola na hora do lanche. Sem falar em sua locomoção até a escola. (S4).
Há muitas barreiras arquitetônicas na escola	... barreiras como batentes, escadas, ausência de rampas, portas com larguras fora dos padrões para que a cadeira de rodas passe com facilidade, ausência de orelhões adaptados, banheiros adaptados, sala espaçosa para circular com a cadeira de rodas...(S4). Acessibilidade que deve ser urgente em todas as instituições... só assim vai adquirir o direito de ir e vir, escolas com rampas, banheiros e móveis adaptados..(S5).
Recursos para extinguir barreiras existentes nas escolas	A escola necessita de recurso federal para possuir padrões acessíveis e ter também suporte pedagógico adequado. (S4). ... tem que existir condições financeiras, ajuda do governo... depende muito da entidade, interesse em lutar para ter esse recurso. (S5)