

Percepções Sobre o Processo de Inclusão de Estudantes com Paralisia Cerebral no Ensino Regular de uma Cidade da Fronteira Oeste do RS

Perceptions about the Process of Students' Inclusion With Cerebral Palsy in Regular Education in a City on the Western Frontier of RS, Brazil

Amanda Machado Teixeira^{*a}; Fernanda Gomes^c; Caroline Vargas Peres^a; Carlos Eduardo Izaguirre da Silva^a; Susane Graup^{ab}

^aUniversidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. RS, Brasil.

^bUniversidade Federal do Pampa, Curso de Educação Física. RS, Brasil.

^cSistema Social do Comércio – SESC, Curso de Educação Física. RS, Brasil.

*E-mail: amandateixeira.m@gmail.com

Resumo

Levando em consideração o amparo estabelecido por lei no que diz respeito a inclusão no Ensino Regular, sabe-se que existem inúmeras barreiras para que, de fato, este processo inclusivo realmente aconteça. Diante disso, esta pesquisa teve o objetivo de analisar as percepções de responsáveis e professores de estudantes com Paralisia Cerebral sobre o processo de inclusão, em uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A amostra foi composta por doze indivíduos, sendo eles responsáveis e professores dos seis estudantes do estudo. A coleta de dados ocorreu através de entrevista baseada no instrumento *School Function Assessment*. A análise foi realizada através da estatística descritiva por meio de medidas de frequência, médias e desvio padrão. Para analisar a concordância entre a percepção dos responsáveis e professores, foi realizado o teste Índice de Kappa. Os resultados se apresentam em três pilares: participação nos ambientes escolares, tarefas físicas e cognitivas. Na participação nos ambientes escolares se identificou uma relação inversa com o grau de comprometimento. Nas tarefas físicas e cognitivas, ficou evidenciado que a necessidade de assistência é maior que a de adaptação. Baseado nesse respaldo se pode inferir que as principais barreiras estão relacionadas aos recursos humanos, a falta de auxílio e de assistência para os estudantes desenvolverem suas tarefas. Constatou-se, também, que as adaptações arquitetônicas isoladamente não contribuem, de maneira significativa, mesmo sendo facilitadoras do processo, não garantem a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Paralisia Cerebral. Educação Básica.

Abstract

Taking into account the support established by law regarding the inclusion in regular education, it is known that there are numerous barriers for, in fact, this inclusive process to actually happen. Therefore, this research aimed to analyze the perceptions of representatives and teachers of students with Cerebral Palsy about the inclusion process in a city on the Western Frontier of Rio Grande do Sul. The sample was composed of twelve individuals, being representatives and teachers for the six students in the study. Data collection took place through an interview based on the School Function Assessment instrument. The analysis was carried out through descriptive statistics through measures of frequency, means and standard deviation. To analyze the concordance between the perception of those responsible and teachers, Kappa Index test was performed. The results are presented in three pillars: participation in school environments, physical and cognitive tasks. In the participation in school environments, an inverse relationship with the degree of commitment was identified. In physical and cognitive tasks, it became evident that the need for assistance is greater than that of adaptation. Based on this support, it can be inferred that the main barriers are related to human resources, the lack of help and assistance for students to develop their tasks. It was also found that architectural adaptations alone do not contribute significantly, even though they facilitate the process, they do not guarantee inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Cerebral Palsy. Basic Education.

1 Introdução

O movimento mundial pela inclusão, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, é uma ação política cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos permanecerem juntos, participando e aprendendo por meio da prática coletiva, sem discriminação (BRASIL, 2008). A inclusão é o processo que acontece através da participação dos sujeitos na sociedade que, independentemente da peculiaridade de condições individuais, possuem direitos de igual oportunidade (PAULON, 2005). Nesse sentido, a matrícula do estudante com deficiência não garante a inclusão, este precisa estar inserido, fazer parte do contexto escolar, participar ativamente, sendo que suas limitações devem ser

respeitadas e suas potencialidades reconhecidas (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

A Constituição Federal prevê o acesso à educação e a permanência na escola como um direito de todos, sendo competência do Estado garantir atendimento educacional às pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 1988). Não obstante, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 - justifica a inclusão no sistema educacional, estabelecendo que educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo todos os recursos para atender às necessidades específicas, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados a eliminar as barreiras que possam

obstruir o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, apesar das leis e documentos oriundos do Ministério da Educação, o processo de inclusão não é garantido por diversos fatores organizacionais e formativos que comprometem o atual modelo de educação inclusiva do país (MENDES, 2002). Considerando esse contexto, as escolas possuem o papel transformador de atender esses estudantes no ensino regular, dando condição física e pedagógica para que o processo ocorra da melhor maneira possível (RIOS, 2014).

A inserção de estudantes com Paralisia Cerebral (PC) no ensino regular tem sido um desafio para a comunidade escolar e para a família. Entretanto, conhecer o diagnóstico clínico e os fatores determinantes se torna uma importante tarefa, visando facilitar a elaboração de estratégias relacionadas aos aspectos organizacionais, ambientais e sociais que influenciam as práticas educacionais (RÉZIO; FORMIGA, 2014). Nesse sentido, os mesmos autores destacam que as Instituições de Ensino devem estar preparadas para minimizar as dificuldades encontradas, sabendo que estão sujeitas a receber estudantes com PC, tornando-se fundamental conhecer as características individuais, a fim de atender as necessidades específicas, já que esta deficiência se manifesta de diferentes formas.

A PC é causada por uma agressão encefálica, que ocasiona uma lesão irreversível no Sistema Nervoso Central, caracterizando-se por distúrbios motores não progressivos, geralmente, acompanhados por alterações na sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento (ROSENBAUM *et al.*, 2007), sendo que a severidade dos comprometimentos da PC está associada com as limitações das atividades e a presença de comorbidades (BAX *et al.*, 2005). A lesão destrói células cerebrais que não podem ser regeneradas, não havendo cura, mas apesar do dano, as células restantes podem ser estimuladas de modo a desenvolver ao máximo as potencialidades e capacidades dos indivíduos (NELSON; SWAIMAN; RUSSMAN, 1994).

A classificação da PC pode ser realizada de acordo com a região acometida no cérebro, o grau de comprometimento e a distribuição topográfica, comprometendo o desenvolvimento motor e cognitivo, por consequência de distúrbios primários atribuídos à própria paralisia, ou secundários, relacionados à restrição em experiências práticas, envolvendo tarefas cotidianas (ROSENBAUM *et al.*, 2007).

Desse modo, para compreender e fornecer subsídios sobre como ocorre o processo de inclusão de estudantes com PC, dentro e fora da escola, são necessários estudos que além de identificar fatores determinantes, apresentem possibilidades para a construção da escola inclusiva, ressignificando o processo educativo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer as capacidades e potencialidades, a fim de valorizá-las, planejando estratégias para que ocorra a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente em que estiverem inseridos.

Com base nesse contexto, o objetivo deste estudo foi

analisar as percepções de responsáveis e professores de estudantes com Paralisia Cerebral sobre o processo de inclusão no ensino regular em uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, considerando a participação escolar, a assistência e as adaptações para a realização de tarefas físicas e cognitivas.

2 Material e Métodos

Trata-se de um estudo descritivo transversal e de caráter quantitativo. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), a pesquisa descritiva é amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais, em especial, pelo fato de determinar práticas e/ou opiniões presentes em uma população. Foi realizado conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição dos pesquisadores sob parecer de nº 2.255.608.

Para o seu desenvolvimento, foi realizado contato com as Secretarias Municipais e Regionais de Educação e com as Instituições Privadas de Ensino, para a apresentação do estudo e a obtenção da autorização para realização do mesmo. Posteriormente, foi solicitada a relação de estudantes com PC matriculados em todas as Instituições de Ensino regular do município investigado. De acordo com as informações obtidas com as instituições responsáveis, naquele momento dez alunos com PC estavam matriculados na rede regular de ensino, sendo três em escolas privadas e sete em escolas públicas.

Após a identificação das escolas, que possuíam alunos com PC matriculados, foi realizado um contato inicial com a direção das mesmas, para apresentar o trabalho e indicar um professor para participar da pesquisa. Nesse momento foi solicitado o contato com os responsáveis pelos estudantes para agendar uma reunião e explicar os objetivos do estudo, bem como realizar a coleta de dados dos interessados, sendo o local e o horário definido conforme a disponibilidade de cada um. Os professores foram contatados na própria escola e responderam o questionário na escola em que atuavam, e os responsáveis, em visita domiciliar agendada pelas pesquisadoras. Para realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado e na sequência responderam a um questionário.

Todos os estudantes foram convidados, mas apenas seis responsáveis concordaram em participar, compondo a amostra do estudo. A caracterização dos estudantes está descrita no Quadro 1. Para manter o anonimato dos participantes eles foram nomeados no estudo por E1, E2, E3, etc. A identificação dos responsáveis ocorreu pelas letras RES, seguida do número do estudante que representam (ex: RES1 é responsável por E1). Também os professores receberam a identificação PRO, seguida no número do Estudante que representam (Ex: PRO2 é professor de E2). Dessa forma, participaram da pesquisa um

responsável e um professor de cada estudante.

Quadro 1 – Descrição dos estudantes com Paralisia Cerebral participantes do estudo

Identificação	Sexo	Idade	Série/Ano	Instituição de Ensino
E1	Masculino	9 anos	3º ano	Privada
E2	Feminino	11 anos	6º ano	Privada
E3	Masculino	11 anos	5º ano	Pública
E4	Masculino	12 anos	6º ano	Pública
E5	Masculino	14 anos	4º ano	Pública
E6	Feminino	12 anos	6º ano	Pública

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 1 é possível visualizar que o estudo foi feito com estudantes com PC de ambos os sexos, na faixa etária entre nove e 14 anos, matriculados no ensino regular, em escolas da rede pública e privada, representados pelos seus responsáveis (n=6) e professores (n=6). Como critério de inclusão no estudo, o participante deveria ser responsável ou professor de estudante, matriculado na rede regular de ensino diagnosticado com PC.

Para coleta de dados foi utilizado o *School Function Assessment* (SFA), desenvolvido por Coster e outros terapeutas ocupacionais em 1989, nos EUA e traduzido no Brasil, por um grupo da Universidade Federal de Minas Gerais, para o nome Avaliação da Função na Escola (ABE, 2009). O instrumento é composto por perguntas sobre: participação em seis ambientes da escola, necessidade de auxílio relacionado à assistência e/ou adaptação para realizar tarefas físicas e cognitivas, e desempenho em atividades funcionais, tendo sido respondido por um responsável e um professor de cada estudante em formato de entrevista semiestruturada, a fim de esclarecer dúvidas e observar a subjetividade das respostas, que foram dadas em escala numérica, na qual o somatório resulta no score final para cada uma das partes.

A avaliação do SFA é dividida em três etapas: participação social; auxílio e adaptação para realizar as tarefas; e desempenho em atividades. Entretanto, no presente estudo foram utilizadas apenas duas etapas, como segue. *Parte 1 (Participação social)*: avalia o nível de participação do estudante em seis principais ambientes escolares, sendo esses: classe regular, pátio de recreio/intervalo, transporte da/para a escola, banheiro/higiene, transição, lanche/refeição. A pontuação para cada item dos ambientes escolares segue a seguinte classificação: 1 - participação extremamente limitada, 2 - participação em algumas atividades, 3 - participação em todos os aspectos com supervisão constante, 4 - participação em todos os aspectos com assistência ocasional, 5 - participação total modificada, e 6 - participação total.

Parte 2 (auxílio e adaptação para realizar as tarefas): avalia o suporte necessário, além do que é fornecido aos outros estudantes, para a realização da tarefa. São avaliados dois aspectos: a assistência de terceiros (estudantes, funcionários e professores) e, a adaptação nos ambientes, equipamentos e/ou programas, tanto nas tarefas físicas quanto nas tarefas

cognitivas. As tarefas físicas compreendem doze itens: deslocamentos; manutenção e trocas de posição; atividades recreativas; manipulação de objetos com movimentação; uso de materiais em sala de aula; organização e limpeza; comer e beber; higiene; manuseio de roupas; subir e descer escadas; trabalhos escritos; uso de computadores e equipamentos. As tarefas cognitivas/comportamentais compreendem: comunicação funcional; memória e compreensão; respeitar convenções sociais; obedecer às ordens de adultos e regras escolares; comportamento e finalização das tarefas; interação positiva com os colegas; regulação de comportamento; consciência do cuidado pessoal e segurança. A pontuação para ambos os aspectos varia respectivamente em: 1 - assistência/adaptação extensiva; 2 - assistência/adaptação moderada; 3 - assistência/adaptação mínima; e 4 - nenhuma assistência/nenhuma adaptação.

A pontuação máxima na Parte 1 (36 pontos) indica desempenho satisfatório e independente comparado com os alunos de mesma série, já na Parte 2 da avaliação, a pontuação máxima (48 pontos para as tarefas físicas e 36 para as tarefas cognitivas) indica ausência de adaptação e de auxílio de terceiros.

A análise dos dados foi realizada com base na estatística descritiva com medidas de frequência, média e desvio padrão. Para fins de análise de frequência, as seis categorias de classificação da Parte 1 (participação social) foram agrupadas em 3 categorias (duas a duas), denominadas: 1) participação limitada; 2) participação com assistência e 3) participação total. Também, na Parte 2 (auxílio e adaptação para realizar tarefas) as quatro categorias foram agrupadas em duas para fins de análise de frequência: 1) necessita assistência e adaptação e 2) não necessita de assistência e adaptação.

Para analisar a concordância entre a percepção dos responsáveis e a percepção dos professores foi realizado o teste Índice de Kappa para interpretação (LANDIS; KOCH, 1977), com os seguintes valores: menor que zero (não existe concordância); entre 0 e 0,2 (fraca); entre 0,21 e 0,4 (razoável); entre 0,41 e 0,6 (moderada); entre 0,61 e 0,8 (forte); entre 0,81 e 1 (quase perfeita ou perfeita). Para todas as análises foi adotado um nível de significância de 5% e utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0.

E para a análise qualitativa das respostas foi utilizada a análise textual discursiva, que segundo Moraes e Galiazzi (2006), consiste em um método que mescla as duas abordagens mais conceituadas na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Nesse contexto, segundo os autores, essa abordagem pode ser caracterizada como um método que separa os dados em unidades de significado, e a partir disso “estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 02).

3 Resultados e Discussão

Foram entrevistados seis responsáveis e seis professores de estudantes da rede regular com Paralisia Cerebral (PC). Entre os responsáveis, todos eram do sexo feminino e apenas uma não era a mãe do estudante. Em relação aos professores, quatro (04) eram do sexo feminino, sendo dois professores de Educação Física, três (03) Pedagogos e um professor de Educação Especial.

O Quadro 2 apresenta os escores da percepção dos responsáveis e dos professores sobre a participação dos

estudantes com PC nos principais ambientes escolares, sendo possível verificar que apenas um aluno (E1) apresenta uma participação total em quase todas as variáveis. Em relação ao estudante E5, na metade das respostas (Classe regular, Recreio e Transporte), o professor considerou a participação do mesmo maior do que a percepção do responsável. Em relação às concordâncias, é possível verificar que apenas nas variáveis “Transições” e “Refeição”, as respostas de responsáveis e professores, a concordância foi forte (IK = 0,8), sendo que esta última apresentou as menores médias para ambos os grupos, indicando maior necessidade de assistência.

Quadro 2 – Escore de participação dos estudantes com Paralisia Cerebral nos principais ambientes escolares de acordo com a percepção de responsáveis e professores

	CRegular		Recreio		Transporte		Banheiro		Transições		Refeição		Total	
	RES	PRO	RES	PRO	RES	PRO	RES	PRO	RES	PRO	RES	PRO	RES	PRO
E1	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	36	35
E2	2	3	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	19	18
E3	5	5	6	5	4	5	5	3	5	5	4	4	26	27
E4	5	6	5	3	5	3	1	3	5	3	1	3	16	21
E5	1	4	3	5	3	5	6	6	6	6	4	4	32	30
E6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6
X	3,3	4,0	3,6	3,8	3,6	3,8	3,8	3,6	4,3	4,0	3,1	3,5	22,5	22,8
DP	2,2	1,0	2,3	1,8	1,7	1,8	2,3	2,0	2,0	2,0	1,9	1,6	11,1	10,3
IK	0,2		0,1		0,4		0,4		0,8		0,8		0,4	

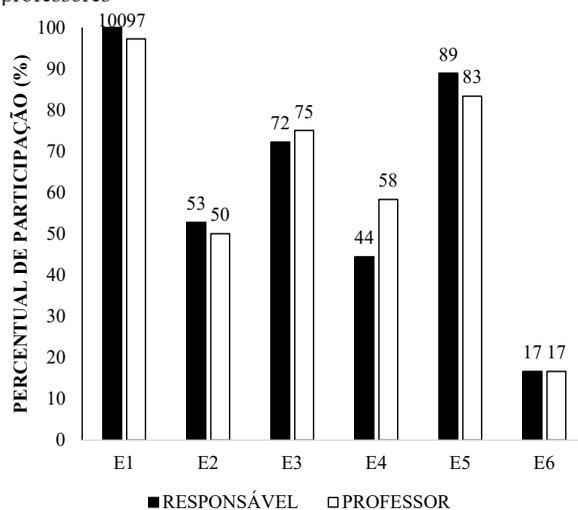
E= estudante; CRegular= classe regular; RES= responsável; PRO= professor; X= média; DP = desvio padrão; IK= Índice Kappa.

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme indicado no Quadro 2, foi possível perceber que em média, as transições foram apontadas, tanto por responsáveis (4,3±2,0) quanto por professores (4,0±2,0), como a variável em que os estudantes com Paralisia mais participam em todos os aspectos com “assistência ocasional”, o que pode estar relacionado ao fato de apenas dois estudantes se moverem com o auxílio de cadeira de rodas e apenas um ter participação extremamente limitada. Foi possível observar, ainda, que os professores obtiveram o escore maior na maioria das variáveis analisadas (Classe regular, Recreio, Transporte e Refeição), indicando que percebem menor necessidade de auxílio na participação dos estudantes com Paralisia Cerebral nos principais ambientes escolares.

Considerando o escore total de 36 pontos (100%), a maioria dos estudantes apresentam valores iguais ou superiores a 50% de participação na percepção dos responsáveis e professores, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Percentual total de participação nas principais atividades escolares de acordo com a percepção de responsáveis e professores



Fonte: dados da pesquisa.

Nessa perspectiva, de acordo com a percepção dos responsáveis e dos professores, a maioria dos estudantes não apresenta uma participação total, indicando algumas lacunas no processo de inclusão. A esse respeito, o estudo de Ferraz (2017), em escolas municipais de Salvador-BA, evidenciou que em relação à organização física e pedagógica, as escolas investigadas não estão preparadas fisicamente e pedagogicamente para admitir as crianças com Paralisia Cerebral, necessitando implementar ações efetivas direcionadas para a educação inclusiva como adequar o ambiente escolar de modo a favorecer a autonomia e o desenvolvimento de todos os alunos, independente da necessidade educacional especial.

Considerando os escores da percepção dos responsáveis e dos professores sobre a participação dos estudantes com Paralisia Cerebral (PC) nos principais ambientes escolares (Quadro 2), houve discordância na maioria das situações, indicando que a percepção dos professores em relação à participação dos estudantes, na classe regular (CRegular), demonstra menos necessidade de auxílio. Este resultado pode ser justificado pelo fato das crianças na escola seguirem rotinas fixas com atividades organizadas pelo professor, que exigem poucos deslocamentos em relação a outros ambientes, fato facilitador para crianças com paralisia cerebral, que torna a participação mais efetiva (SILVA; MARTINEZ; SANTOS, 2012). Também, Silveira e Neves (2006) dizem que as pesquisas da área demonstram que os pais de crianças com deficiência apresentam dificuldades em promover-lhes autonomia, prestam cuidados em demasia e ajuda excessiva nas tarefas cotidianas que a criança necessita desempenhar.

Dessa forma, Melo e Martins (2007) ressaltaram que a eliminação das barreiras arquitetônicas constitui fatores consideráveis para assegurar a mobilidade, com autonomia, no meio escolar, o que pode estar associado ao fato de que, no presente estudo, apenas dois estudantes fazem uso de cadeira de rodas e apenas um possui a participação extremamente limitada. Corroborando, Silva, Martinez e Santos (2012), em um estudo, no qual descreveram a participação da criança com PC nas atividades funcionais nos diferentes ambientes da escola, mostrando que as crianças tiveram boa participação na classe regular, porém a presença de barreiras arquitetônicas interferiu no desempenho de tarefas no banheiro, como sentar-se no vaso sanitário e levantar-se desse, lavar as mãos, assim como o transporte não adaptado.

A participação dos alunos com PC na escola apresentou uma relação inversa com o grau de comprometimento do estudante. A este respeito, Lourenço (2008) relata que a fragilidade dos recursos apresentados pela escola impossibilita os alunos com PC de se beneficiarem dos conteúdos escolares plenamente, o que repercute na falta de participação do aluno, pois quanto maiores forem os comprometimentos motores, menor será a participação. Silva, Martinez e Santos (2012) relatam que, nas escolas públicas, as crianças se alimentam

no refeitório e são responsáveis por carregar sua bandeja e levá-la de volta ao balcão, e que pelo fato das crianças não conseguirem andar e segurar a bandeja, necessitam do auxílio da professora.

A questão da participação, no transporte de estudantes com PC, tem apresentado limitações na literatura, sendo que nesse sentido, o estudo de Silva, Martinez e Santos (2012), com dez estudantes com PC entre quatro e nove anos, mostrou que a participação no transporte é limitada, em que 80% da amostra fazia uso de cadeira de rodas, carrinho de bebê, andador e muletas para se moverem na escola, e 20% se moviam com auxílio de terceiros, caracterização diferente da presente amostra, ressaltando que a participação no transporte é preciso considerar ir e voltar da escola sob qualquer condição, incluindo transferência dos veículos.

Sobre a participação relacionada ao tipo de escola, mesmo não sendo o objetivo deste estudo, foi possível perceber que o tipo de escola parece não influenciar, significativamente, conforme mostra o estudo de Silva *et al.* (2004). Os autores realizaram uma pesquisa com vinte e nove estudantes com PC do ensino regular, e analisaram a variável tipo de escola relacionando-a aos seis ambientes da participação escolar, em que a limitação pode estar associada ao grau de comprometimento motor, de forma que, quanto maior, menos participativos se mostram os estudantes. Nesse contexto, de modo geral, considera-se que a análise da funcionalidade de estudantes com PC no contexto escolar exige cautela, embora os percentuais de participação se apresentem, de forma satisfatória, eles apresentam condições singulares, em função de características e comprometimentos posturais e de movimento que impedem a efetiva participação em atividades da rotina escolar, seja por falta de adaptação e/ou assistência (SANCHEZ; ALMEIDA; GONÇALVES, 2017).

O Quadro 3 apresenta a descrição do auxílio relativo à assistência e à adaptação para tarefas físicas de acordo com a percepção dos responsáveis e professores. Considerando a assistência, na percepção dos responsáveis, a tarefa “comer e beber” é a que apresentou média superior ($2,8 \pm 1,1$), evidenciando a necessidade de assistência moderada. Enquanto na percepção dos professores a tarefa “utilização de materiais” foi a que apresentou maior média ($3,0 \pm 1,1$), indicando assistência mínima. Ao se realizar a concordância de percepções de responsáveis e professores (IK), é possível identificar que a tarefa “subir e descer as escadas” apresentou concordância quase perfeita (1), no qual apenas um estudante (E1) não precisa de nenhuma assistência para a realização da mesma. Ainda, é possível perceber que em relação ao estudante E3, os responsáveis percebem necessidade de mais assistência dos que os professores, evidenciada pelas diferenças dos somatórios.

Quadro 3 – Descrição do Auxílio para tarefas físicas do estudante com Paralisia Cerebral, relacionado à assistência e à adaptação

Tarefa Física			E1	E2	E3	E4	E5	E6	X±DP	IK
Assistência	Deslocamento na escola	RES	4	1	1	2	1	1	1,6±1,2	0,5
		PRO	4	1	2	2	3	1	2,1±1,7	
	Manutenção/troca de posições em sala	RES	4	1	3	1	2	1	2,0±1,3	0,5
		PRO	4	2	3	1	3	1	2,3±1,2	
	Atividades recreativas	RES	4	1	2	1	1	1	1,6±1,2	0,3
		PRO	4	1	3	2	3	1	2,3±1,2	
	Manipulação com movimento	RES	4	3	1	3	2	1	2,3±1,2	0,1
		PRO	4	2	2	1	3	1	2,1±1,7	
	Utilização de materiais	RES	4	1	3	4	3	1	2,6±1,4	0,3
		PRO	4	3	4	3	3	1	3,0±1,1	
	Organização e Limpeza	RES	3	3	2	3	1	1	2,1±1,0	0,1
		PRO	4	2	4	2	2	1	2,5±1,2	
	Comer e beber	RES	4	3	3	4	2	1	2,8±1,1	0,6
		PRO	4	2	3	3	2	1	2,5±1,0	
	Higiene	RES	4	2	3	1	2	1	2,1±1,1	0,6
		PRO	4	1	3	1	4	1	2,3±1,5	
	Manuseio de roupas	RES	2	1	3	1	1	1	1,5±0,8	0,5
		PRO	4	1	3	1	3	1	2,1±1,3	
	Subir e descer escadas	RES	4	2	1	1	1	1	1,6±1,2	1
		PRO	4	2	1	1	1	1	1,6±1,2	
Trabalho escrito	RES	4	1	2	4	2	1	2,1±1,4	0,1	
	PRO	1	1	4	1	3	1	2,0±1,4		
Uso de computador/ equipamentos	RES	4	2	3	4	3	1	2,6±1,2	0,4	
	PRO	2	2	4	1	3	1	2,4±1,1		
Total	RES	45	21	27	29	21	12	25,8±11,1	0,3	
	PRO	43	21	36	19	33	12	27,3±11,8		
Adaptação	Deslocamento na escola	RES	4	4	3	2	1	1	2,5±1,4	0,3
		PRO	4	4	3	3	4	1	3,1±1,2	
	Manutenção/troca de posições em sala	RES	4	4	3	1	2	1	2,5±1,4	0,8
		PRO	4	4	3	1	4	1	2,8±1,5	
	Atividades recreativas	RES	4	4	4	2	1	1	2,6±1,5	0,4
		PRO	4	4	3	3	3	1	3,0±1,1	
	Manipulação com movimento	RES	4	4	4	2	1	1	2,6±1,5	0,2
		PRO	4	4	2	1	4	1	2,6±1,5	
	Utilização de materiais	RES	4	4	4	3	2	1	3,0±1,3	0,8
		PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	
	Organização e Limpeza	RES	3	4	4	3	1	1	2,6±1,4	0,5
		PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	
	Comer e beber	RES	4	4	4	3	4	1	3,3±1,2	0,7
		PRO	4	4	3	3	4	1	3,1±1,2	
	Higiene	RES	4	4	4	1	3	1	2,8±1,5	0,5
		PRO	4	4	3	1	4	1	2,8±1,5	
	Manuseio de roupas	RES	2	4	4	1	1	1	2,1±1,5	0,5
		PRO	4	4	4	1	4	1	3,0±1,5	
	Subir e descer escadas	RES	4	4	4	1	1	1	2,5±1,6	0,7
		PRO	4	4	4	1	3	1	2,8±1,5	
Trabalho escrito	RES	4	1	2	4	2	1	3,1±1,3	0,4	
	PRO	4	4	4	1	4	1	3,4±1,3		
Uso de computador/ equipamentos	RES	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	0,5	
	PRO	4	4	4	1	4	1	3,4±1,3		
Total	RES	45	45	44	26	22	12	32,3±14,3	0,2	
	PRO	48	48	41	22	44	12	35,8±15,2		

E= estudante; RES= responsável; PRO= professor; X= média; DP = desvio padrão; IK= Índice Kappa.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao se considerar a adaptação para a realização de tarefas físicas é possível identificar, pela análise das médias, que tanto responsáveis quanto professores consideram a necessidade desta menor do que de assistência. Neste contexto, as percepções de responsáveis e professores tiveram concordância forte na tarefa “manutenção/troca de posições em sala” e “utilização de materiais” (IK=0,8), sendo ainda foi identificada concordância forte nas respostas na tarefa “subir e descer escadas” (IK=0,7).

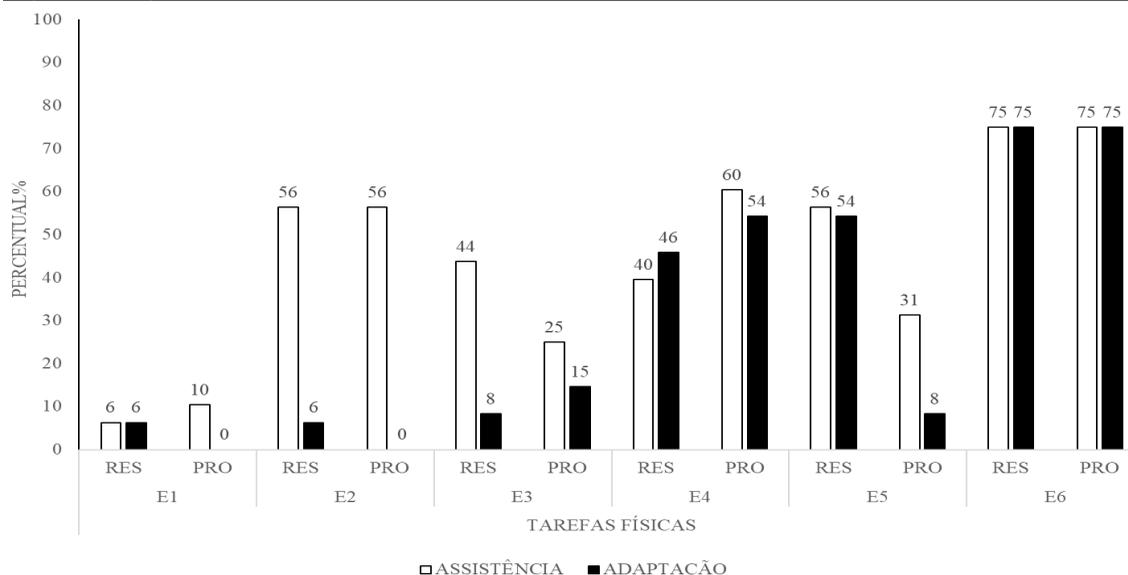
De forma geral, a partir da análise das médias, é possível perceber que os responsáveis percebem a necessidade de mais adaptação dos que os professores na maioria das tarefas, identificadas pelas médias inferiores.

As tarefas “utilização de materiais”, “comer e beber”, “trabalho escrito” e “uso de computador/equipamento” foram as variáveis que os responsáveis, em média, perceberam com necessidade de adaptação mínima. Na percepção dos professores, além destas mesmas tarefas, o “deslocamento

na escola”, as “atividades recreativas” e a “organização e limpeza” foram também consideradas com necessidade de adaptação mínima, reforçando a ideia de que os responsáveis percebem maior necessidade dos que os professores. A exemplo disso, é possível observar que em relação ao estudante E5, o responsável percebe uma necessidade de adaptação, consideravelmente maior, do que o professor, resultado verificado no somatório total das tarefas.

A partir do somatório total dos escores das tarefas foi calculado o percentual geral de necessidade de assistência e adaptação para tarefas físicas e os mesmos estão apresentados na Figura 2. Nesta perspectiva, de maneira geral, na percepção dos responsáveis, os estudantes E2, E5 e E6 precisam de assistência em mais de 50% das tarefas físicas. Na percepção dos professores, o estudante E5 possui uma necessidade de assistência menor (31%), enquanto o E4 precisaria de 60% de assistência nas tarefas.

Figura 2 – Percentual geral de necessidade de assistência e adaptação para tarefas físicas a partir da percepção de responsáveis e professores.



Fonte: dados da pesquisa.

O auxílio para tarefas físicas do estudante com PC, na visão dos responsáveis e professores, evidenciou maior necessidade de assistência para sua realização do que de adaptação das atividades. Neste sentido, essas necessidades podem decorrer da demanda relacionada às habilidades motoras, que neste caso se encontram comprometidas por fatores primários e secundários relacionados à apresentação da PC, sendo necessária assistência constante para que os estudantes tenham a melhor participação possível (SILVA *et al.*, 2004).

Em estudo realizado por Silva (2007), analisando as atividades de estudantes com PC, a participação, os níveis de auxílio e o desempenho, a fim de identificar as limitações e intervenções que poderiam ser feitas pelos professores, encontrou resultados semelhantes aos do presente estudo,

indicando que a participação dos estudantes fica comprometida nas tarefas físicas. O autor ainda destaca a importância da atuação de professores capacitados e o auxílio de assistência para melhorar a participação, pois quando os estudantes percebem que seus anseios são importantes, esta aproximação pode trazer benefícios em diversos aspectos.

É necessário que os professores observem o desempenho do estudante frente às demandas ambientais impostas pela escola (ABE; ARAÚJO, 2010), pois de acordo com Ferraz, Araújo e Carreiro (2010), os estudantes precisam ser estimulados à participação e incluídos nas atividades pedagógicas comuns da sala de aula.

No presente estudo, a “refeição” foi a tarefa em que tanto responsáveis quanto professores indicaram a maior necessidade de assistência. Na mesma linha de resultados,

Rézio (2012) mostrou que a criança com PC embora tenha uma participação em todos os aspectos na hora do lanche ou refeição, precisa de uma assistência ocasional. Ainda, nesse mesmo estudo se observou que quanto maior o nível de independência funcional e melhor o desempenho na função motora grossa das crianças com PC, menor é a assistência e menos adaptações são necessárias para a realização das tarefas escolares, aspectos facilitadores para a inserção do estudante no ensino regular, também, constatados neste estudo.

Nesse contexto, o Quadro 4 apresenta a descrição do auxílio para tarefas cognitivas, considerando a necessidade de assistência e adaptação. Os responsáveis apontaram que em média, a tarefa de “autocuidado” apresenta maior necessidade

de assistência (assistência extensiva); enquanto a “obediências a ordens de adultos e regras da escola” e a “interação positiva” foram as de maior média, indicando assistência moderada. Para os professores, o “comportamento/conclusão da tarefa” foi a que apresentou menor média, mas com necessidade de assistência moderada, assim como as demais tarefas. A tarefa “obediência a ordens de adultos e regras da escola” foi a que apresentou maior concordância (IK=0,8) entre as percepções de responsáveis e professores e evidenciou que os estudantes E2 e E6 precisam de assistência extensiva nesta tarefa. Neste sentido é possível perceber que em relação ao “comportamento/conclusão da tarefa”, os professores indicam maior necessidade de assistência e adaptação do que os responsáveis.

Quadro 4 - Descrição do Auxílio para tarefas cognitivas do estudante com Paralisia Cerebral, relacionado à assistência e à adaptação

		Tarefa Cognitiva	E1	E2	E3	E4	E5	E6	X±SD	IK
Assistência	Comunicação funcional	RES	4	2	4	4	1	1	2,7±1,5	0,5
		PRO	2	2	4	3	3	1	2,5±1,0	
	Memória e compreensão	RES	4	1	3	4	2	1	2,5±1,4	0,3
		PRO	4	2	4	3	3	1	2,8±1,2	
	Seguimento de regras/ expectativas sociais	RES	3	2	4	4	2	1	2,7±1,2	0,3
		PRO	4	1	4	3	4	1	2,8±1,5	
	Obediência a ordens de adultos e regras da escola	RES	4	1	4	4	3	1	2,8±1,5	0,8
		PRO	4	1	4	3	3	1	2,7±1,4	
	Comportamento/conclusão de tarefa	RES	4	1	3	4	1	1	2,3±1,5	0,3
		PRO	2	1	4	2	2	1	2,0±1,1	
	Interação positiva	RES	4	2	4	4	2	1	2,8±1,3	0,3
		PRO	4	1	3	3	3	1	2,5±1,2	
	Controle de comportamento	RES	4	3	4	3	1	1	2,7±1,4	0,6
		PRO	4	1	4	3	4	1	2,8±1,5	
Autocuidado	RES	2	2	3	1	2	1	1,8±0,8	0,1	
	PRO	4	1	4	2	4	1	2,7±1,5		
Segurança	RES	4	2	4	2	1	1	2,3±1,4	0,2	
	PRO	4	1	3	3	3	1	2,5±1,2		
Total		RES	33	16	33	30	15	9	22,7±10,6	0,1
		PRO	32	11	34	25	29	9	23,3±10,8	
Adaptação	Comunicação funcional	RES	4	4	4	4	1	1	3,0±1,5	0,5
		PRO	4	2	4	3	4	1	3,0±1,3	
	Memória e compreensão	RES	4	4	4	4	2	1	3,1±1,4	0,5
		PRO	4	2	4	3	4	1	3,0±1,3	
	Seguimento de regras/ expectativas sociais	RES	3	4	4	4	2	1	3,0±1,3	0,5
		PRO	4	4	4	3	4	1	3,3±1,2	
	Obediência a ordens de adultos e regras da escola	RES	4	4	4	4	3	1	3,3±1,2	0,8
		PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	
	Comportamento/conclusão de tarefa	RES	4	4	4	3	1	1	2,8±1,5	0,8
		PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	
	Interação positiva	RES	4	4	4	4	2	1	3,1±1,3	0,6
		PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	
	Controle de comportamento	RES	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2	0,8
		PRO	4	4	4	3	4	1	3,3±1,2	
Autocuidado	RES	2	4	4	1	2	1	2,3±1,4	0,5	
	PRO	4	4	4	3	4	1	3,3±1,2		
Segurança	RES	4	4	4	2	1	1	2,6±1,5	0,6	
	PRO	4	4	4	3	3	1	3,1±1,2		
TOTAL		RES	33	36	36	29	17	9	26±11,2	0,3
		PRO	36	32	36	27	32	9	28,7±10,2	

E= estudante; RES= responsável; PRO= professor; X= média; DP = desvio padrão; IK= Índice Kappa.

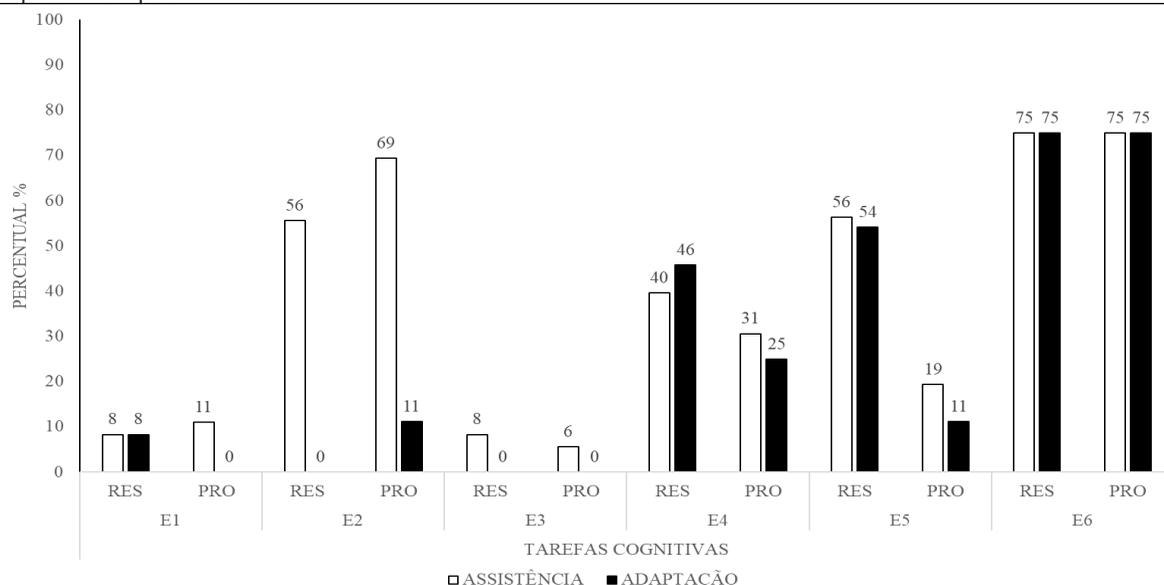
Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados relativos à necessidade de adaptação mostraram que, assim como nas tarefas físicas, nas tarefas cognitivas, a necessidade de assistência se apresentou maior do que a de adaptação (representada pelas menores médias). Na percepção dos responsáveis, em média, a tarefa de “autocuidado” é a que precisa de maior adaptação ($2,3\pm 1,4$), seguida da “segurança” ($2,6\pm 1,5$). Na perspectiva dos professores, todas as tarefas apresentam necessidade de adaptação mínima, considerando as médias apresentadas. É possível identificar ainda que o responsável pelo estudante E5

também teve a percepção de que o mesmo necessita de mais assistência e adaptação do que o professor.

O percentual geral de necessidade de assistência e adaptação para as tarefas cognitivas está apresentado na Figura 3, sendo possível verificar que na percepção dos responsáveis, os estudantes E2, E5 e E6 também apresentaram necessidade de assistência em mais de 50 % das tarefas cognitivas. Em relação à adaptação, o professor do estudante E2 percebeu a necessidade de adaptação em 11% das atividades cognitivas, diferente do responsável que não identifica esta necessidade.

Figura 3 – Percentual geral de necessidade de assistência e adaptação para tarefas cognitivas a partir da percepção de responsáveis e professores



Fonte: dados da pesquisa.

Considerando os resultados apresentados se ressalta que, da mesma forma que nas tarefas físicas, as tarefas cognitivas também foram percebidas como necessitando mais de assistência do que de adaptação. Vale destacar que o texto, que discorre sobre Adaptações Curriculares nos Parâmetros Curriculares Nacionais e insere a PC na categoria das deficiências físicas, afirma que não necessariamente esta condição apresenta comprometimento cognitivo, sendo mínimas as adaptações para este tipo de tarefa (BRASIL, 1998). A necessidade maior de assistência vai no mesmo sentido dos resultados de Rézio (2014) que mostrou que as crianças necessitam de uma adaptação mínima para participar das atividades escolares, como por exemplo no quesito participação escolar, as crianças com PC realizam as atividades em todos os aspectos, porém necessitavam de uma supervisão constante.

No presente estudo houve concordância entre as respostas dos responsáveis e dos professores na necessidade de assistência e adaptação da tarefa “obediência a ordens de adultos e regras da escola”. Nesta perspectiva, também no mesmo estudo de Rézio (2014), a principal dificuldade foi em relação à obediência, ordem e regras básicas para o convívio com os colegas, que nesse quesito os alunos possuem mais

dificuldade.

A tarefa “autocuidado” foi apontada pelos responsáveis como a que mais precisa de assistência e adaptação. Segundo Mourão e Araújo (2011), o autocuidado da criança com PC é imprescindível, principalmente, para orientação dos cuidadores visando uma melhor manutenção das habilidades funcionais. Por outro lado, os professores apontaram o “comportamento/conclusão da tarefa” como a variável cognitiva com necessidade maior de assistência, inclusive, como uma percepção maior que a dos responsáveis. O estudo de Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) mostra que ter o apoio dos pais/responsáveis e saber o que a criança com PC faz, em sala de aula, contribui com a aprendizagem, já que algumas professoras mandam atividades para serem feitas em casa. Com esta afirmação se percebe que para obter uma melhora no quesito de realização das tarefas cognitivas, é preciso que os pais ou responsáveis saibam qual é o desenvolvimento, em sala de aula, para que possam ajudar com as tarefas que são mandadas para casa.

Melo e Martins (2007) trazem, em seu estudo, que para alguns alunos com PC, os recursos pedagógicos adaptados não são relevantes para suas vidas escolares, que eles fazem uso dos mesmos materiais utilizados pelos demais alunos,

reforçando os resultados desse estudo, os quais destacam maior necessidade na assistência das tarefas cognitivas. Nesse sentido, Abe (2009), em seu estudo, também constatou que questões relacionadas às adaptações arquitetônicas ou de objetos não influenciam, significativamente, na inclusão de estudantes com PC, sendo que responsáveis e professores destacaram que a necessidade está relacionada à assistência e não com a adaptação.

De maneira geral, os resultados mostraram que existem diferenças nas percepções de pais/responsáveis e professores em relação ao processo de inclusão no ensino regular de crianças com paralisia cerebral e, neste sentido, alguns pontos precisam ser refletidos. O primeiro aspecto que chama a atenção é o fato das mães serem os responsáveis pelas crianças na grande maioria, sendo que este resultado vai ao encontro de outros estudos, os quais destacam que a mãe realiza o cuidado primário da criança com paralisia cerebral, na maioria das vezes, sendo que vê sua vida alterada para melhorar a condição da criança, com cuidados especiais e estímulos adequados para potencializar o desenvolvimento da criança (PEREIRA *et al.*, 2014; DEZOTI *et al.*, 2015).

Essa relação entre a mãe o filho com deficiência pode ser algo que influencia, significativamente, os resultados desse estudo, pois de acordo com Araújo e Lima (2011), a mãe da criança deficiente percebe seu filho como sendo muito indefeso e despreparado para enfrentar o Mundo e sente angústia com a possibilidade de se separar dele. Ainda ressaltam que os pais cuidadores enxergam seus filhos como extremamente privados das possibilidades que outras crianças com desenvolvimento típico possuem e demoram a considerar que seu filho cresceu e precisa começar a desenvolver seus próprios recursos para lidar com o Mundo.

Destaca-se que existe a necessidade de professores e responsáveis entrarem em um acordo sobre suas expectativas quanto à escolarização da criança para, simultaneamente, se ajudarem (ZAFANI; OMOTE, 2016). Portanto, essa integração deve definir as competências de cada um no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

Pontualmente, neste estudo, no qual a amostra foi composta por estudantes com PC, os resultados indicam que o auxílio de assistência, resulta nas principais barreiras, sendo estas, atitudinais e pedagógicas, pois a necessidade de adaptações arquitetônicas foi menos percebidas. Como em outros estudos, ressalta-se a importância da formação e capacitação de professores, assim como, do conhecimento, que dar-se-á através da busca e troca de informação entre a escola e a família, aspecto crucial para o processo de inclusão, visto que o despreparo, o desinteresse, a falta de iniciativa e o envolvimento são barreiras atitudinais provenientes da incapacidade dos recursos humanos (MENDES, 2002; SOUZA, 2007; RÉZIO; FORMIGA, 2014).

Independentemente das capacidades ou limitações do

estudante com PC, o professor, antes de qualquer coisa, deve estar plenamente preparado, assegurando o que preconiza as bases legais, minimizando as barreiras para que as políticas de inclusão se tornem realidade na prática. Segundo a literatura, é um cenário totalmente adverso, pois Rios (2014), em sua pesquisa, chama a atenção para a necessidade de constante formação continuada e ainda afirma que, na prática está longe do que realmente significa incluir. Segundo o autor, os professores que participaram do estudo, reconhecem o despreparo para atender estudantes com qualquer deficiência no ensino regular e afirmam não terem experiência para atuar nestas condições, sem capacidade de proporcionar situações de aprendizagem motora ou cognitiva com retorno positivo aos estudantes. Contudo, os professores, que dizem estar despreparados, consideram que as escolas possuem materiais didáticos e estão adaptadas arquitetonicamente para receber estudantes com deficiências, aspecto, também evidenciado pelos responsáveis.

Assim, para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, sendo necessário pensar estratégias que resultem em mudanças organizacionais, visando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, ambientais e arquitetônicas (RIOS, 2014; AMORIM; ANTUNES; SANTIAGO, 2021). É importante ressaltar, que estudantes com PC, possuem capacidades e potencialidades para aprenderem e participarem em todos os contextos sociais, mas em função de suas particularidades, eles necessitam de adaptações e, principalmente, do auxílio de assistência, pois o processo de desenvolvimento desses estudantes pode ser influenciado pelo meio em que vivem e pelos estímulos que recebem.

Corroborando com o estudo supracitado se percebe que as escolas públicas enfrentam maiores dificuldades para incluir os estudantes com PC, para o qual, é relatado pelos professores que não conseguem proporcionar aprendizagem satisfatória para estudantes com deficiência. Estes resultados também foram encontrados no estudo de Gomes e Barbosa (2006), realizado com estudantes com PC. De um modo geral, percebe-se que as escolas não estão preparadas para acompanhar e efetivar o perfil educacional esperado da escola inclusiva, que tem como propósito, saber trabalhar com as diferenças visando equidade de condições (VALENTINA; SANTOS; PEZUK, 2018).

Contudo, existem evidências de que as atitudes dos professores para com as crianças se tornam inclusivas a partir do momento em que passam a ter experiência direta com sua inclusão, na sala de aula, buscando ampliar suas habilidades e desenvolver seu potencial (MITTLER, 2003), e o estudo realizado por Freitas e Castro (2004) mostrou que, apesar de os professores se considerarem despreparados para a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, passavam a demonstrar menor preconceito e resistência na medida em que iam convivendo com esses alunos em sala de aula.

Cabe salientar as considerações de Ferraz, Araújo e

Carreiro (2010), os quais afirmam que muitas vezes as escolas não criam estratégias para oportunizar a aproximação dos responsáveis e professores, a fim de que estes compartilhem informações que possam facilitar o processo de inclusão, e quando acontecem, estão sempre relacionados aos problemas ocorridos. Os referidos autores salientam, ainda, que as reuniões gerais, com a comunidade escolar, podem facilitar o esclarecimento e ser o melhor caminho para a quebra de preconceitos. Oportunizar o acesso à informação sobre a importância da interação dos estudantes com PC pode influenciar a diminuição de julgamentos com base em concepções discriminatórias e atitudes excludentes. Estes resultados evidenciaram a importância do diálogo entre responsáveis e professores, uma vez que as percepções não tiveram concordância em todas as variáveis, sendo esse destacado por Zafani, Omote e Baleotti (2015), uma prerrogativa para a construção da Educação Inclusiva.

4 Conclusão

Com base nos resultados é possível concluir que as percepções dos pais/responsáveis e professores, mesmo não apresentando concordância em todas as variáveis, apontam para uma necessidade maior de assistência em relação à adaptação. Nesse sentido, as percepções dos professores foram maiores em relação à participação e à capacidade de desenvolvimento de tarefas físicas e cognitivas dos estudantes com Paralisia Cerebral.

Essa necessidade maior de assistência pode evidenciar que as escolas possuem como um limitador da inclusão de crianças com Paralisia Cerebral, os recursos humanos e o auxílio recebido para a realização das tarefas, para muito além das barreiras arquitetônicas e estruturais. Assim, as adaptações isoladamente não contribuem, significativamente, para a inclusão, em decorrência das barreiras atitudinais, evidenciando a necessidade de investimento para melhorar a atuação dos gestores e, principalmente, dos professores.

A inclusão não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho do estudante, mas da possibilidade de inserção, de socialização, de assistências, de adaptações e de modificações da escola para atendê-lo. Para efetivar a inclusão sem distinção, é necessário o acolhimento dos estudantes na escola e, para isso, a sociedade precisa reconhecer a diversidade e aprender com essa, diminuindo as barreiras atitudinais destacadas neste estudo como fatores da participação dos estudantes com PC na escola e em outros contextos. Muito ainda deve ser feito para que ocorra a inclusão, sendo necessários estudos que preencham as lacunas existentes, indicando estratégias e ações, e também evidenciando até que ponto a inclusão no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento e o bem-estar físico e mental dos estudantes com severos acometimentos.

Para tanto, este estudo se mostrou importante para a compreensão e discussão de razões pelas quais a inclusão não é uma realidade concreta, assim como para a reflexão sobre o

que deve ser feito e/ou modificado para sua efetivação com relação aos estudantes com Paralisia Cerebral, contribuindo para referencial teórico, fornecendo dados importantes para que novas Políticas Públicas possam ser elaboradas e implementadas no contexto educacional.

Referências

ABE, P. B. Desempenho Funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009.

ABE, P. B.; ARAÚJO, R.C.T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.16, n.2, p.283-296, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200009>

AMORIM, C.C.; ANTUNES, K.C.V.; SANTIAGO, M.C. Da educação básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. *Rev. Acessib. Inclusão Ensino Sup.*, v.1, n.1, 2021.

ARAUJO, D.A.; LIMA, E.D.R.P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educ. Rev.*, v.27 n.3., 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300014>

BAX, M. *et al.* Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Develop. Med. Child Neurol.*, v.47, n.8, p.571-576, 2005. doi: <https://doi.org/10.1017/S001216220500112X>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1998.

DEZOTI, A.P. *et al.* Apoio social a famílias de crianças com paralisia cerebral. *Acta Paul. Enferm.*, v.28, n.2, p.172-176, 2015. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201500029>

FERRAZ, C.R.A.; ARAÚJO, M.V.; CARREIRO, L.R.R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.16, n.3, p.397-414, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300006>

FERRAZ, P.C.S. Inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas municipais sob a ótica da equipe escolar. *Lecturas: Educ. Fís. Deportes*, v.22, n.235, p.7, 2017.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.12, n.1, p.85-100, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100007>

LANDIS, J.R.; KOCH, G.G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, v.33, n.1, p.159-174, 1977. doi: <https://doi.org/10.2307/2529310>

LEONARDO, N.S.T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicol. Esc. Educ.*, v.12, n.2, p.431-440, 2008. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200014>

- LOURENÇO, G. F. Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral. São Carlos: UFSCar, 2008.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E.S.C.F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p.61-85.
- MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.A.R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.13, n.1, p.111-130, 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008>
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciênc. Educ.*, v.12, n.1, p.117-128, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- MOURÃO, L.M.C.; ARAÚJO, A. Capacidade do autocuidado de crianças com paralisia cerebral atendidas em um centro de referência. *Rev. Enferm. Centro-Oeste Mineiro*, v.1, n.3, p.368-376, 2011.
- NELSON, K. B.; SWAIMAN, K. F.; RUSSMAN, B. S. Cerebral palsy. In: SWAIMAN, K.F. *Pediatric neurology: principles and practice*. St. Louis: Mosby Company, 1994.
- OLIVEIRA, P.M.R. et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: a percepção das educadoras. *Rev. Ter. Ocup. USP*, v.26, n.2, p.186-193, 2015. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p186-193>
- PAULON, S.M. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC,
- PEREIRA, A.R.P.F. et al. Análise do cuidado a partir das experiências das mães de crianças com paralisia cerebral. *Saúde Soc.*, v.23, p.616-625, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000200021>
- RÉZIO, G.S. Independência Funcional, motricidade e participação escolar e suas relações no desenvolvimento das crianças com paralisia cerebral. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2012.
- RÉZIO, G.S.; FORMIGA, C.K.M.R. Inclusão de crianças com paralisia cerebral em escola de ensino fundamental. *Fisioter. Pesq.*, v.21, n.1, p.40-46, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/428210114>
- RIOS, A.P.F.O. Educação Física e inclusão: uma discussão sobre estudantes com paralisia cerebral em uma escola pública do município de Várzea da Roça/BA. Brasília: UnB, 2014.
- ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Develop. Med. Child Neurol.*, v.109, p.8-14, 2007. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x>
- SANCHEZ, G.C.; ALMEIDA, R.C.G.O.; GONÇALVES, A.G. Inclusão escolar: os desafios de alunos com paralisia cerebral em seu processo de escolarização. *REVELLI*, v.9, n.2, p.83-96, 2017.
- SILVA, A.I.T. et al. Perfil funcional de crianças com paralisia cerebral na escola regular segundo tipo de escola e comprometimento motor. *Temas Sobre Desenvolv.*, v.13, n.74, p.5-13, 2004.
- SILVA, D.B.R. *Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- SILVA, D.B.R.; MARTINEZ, C.M.S.; SANTOS, J.L.F. Participação de crianças com Paralisia Cerebral nos ambientes da escola. *Rev Bras. Educ. Esp.*, v.18, n.1, p.33-52, 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100004>
- SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicol. Teoria Pesq.*, v.22, n.1, p.79-88, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100010>
- SOUZA, J. M. M. *Crianças com necessidades educacionais especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. Portugal: Universidade do Minho, Portugal, 2007.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VALENTINA, E.N.D.; SANTOS, J.F.B.; PEZUK, J.A. Os direitos de educação de qualidade das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva. *Rev. Ens. Educ. Ciênc. Human.*, v.19, n.2, p.130-136, 2018. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n2p130-136>
- ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. Atribuições da família na percepção do professor. *J. Res. Spe. Educ. Needs*, v. 6, p.221-224, 2016. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12285>
- ZAFANI, M.D.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L.R. Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física: construção, aplicação e análise de dados. *Rev Bras. Educ. Esp.*, v.21, n.1, p.23-38, 2015. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100003>