

## INCLUSÃO DO ALUNO COM DISMOTRIA CEREBRAL ONTOGENÉTICA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### *INCLUSION OF STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY: ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES*

Andreza Marques de Castro LEÃO<sup>1</sup>  
Clarice Aparecida Alencar GARCIA<sup>2</sup>  
Eunice Vaz Ferreira YOSHIURA<sup>3</sup>  
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO<sup>4</sup>

**RESUMO:** há poucas investigações quanto às práticas educativas escolas, ou seja, os procedimentos que são utilizados pelo educador para promover a aprendizagem de seus alunos. Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas educativas escolares, e verificar em que medida essas práticas contribuem para a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais. O presente estudo optou pelo estudo exploratório contemplando observações em sala de aula, bem como, no ambiente escolar. As observações ocorriam semanalmente sem datas fixas, e em horários diferentes, a fim de que fosse possível observação num ambiente típico. Utilizou-se também a entrevista e a análise de documentos do aluno (redação, provas, atividades acadêmicas) e da escola. Participaram do presente estudo um aluno que apresenta dismotria cerebral ontogenética, sua mãe, bem como, as professoras que lecionaram à ele durante os anos de 2000 e 2001. Os dados coletados auxiliaram para definir a categoria que foi foco da presente pesquisa: desempenho e rendimento escolar e percepção do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Como conclusão o presente estudo constatou que o processo de inclusão do aluno, no tocante à inclusão física social, responde até certo grau às suas necessidades. No entanto, do ponto de vista de aprendizagem, não houve inclusão educacional, as práticas educativas observadas não contemplavam a especificidade curricular e de aprendizagem a fim de atender às necessidades do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão; prática pedagógica; paralisia cerebral.

**ABSTRACT:** there are few studies of educational practices in schools, that is, of the procedures used by educators to promote learning in their students. Thus, the aim of this paper is to analyze educational practices in schools so as to uncover to what extent these practices contribute to the inclusion of students with special educational needs. The present exploratory study used weekly observations in the classroom as well as in the general school environment as a means to collect data. So as to ensure a typical reading of the school setting, the observation times and dates varied. Interviews and documental analysis of student work (essays, tests, classroom worksheets) and school documents were also carried out. The participants in the study included a student with cerebral palsy, his mother, as well as the teachers who taught him during the years of 2000 and 2001. The data that was collected enabled us to define the category that became the focus for the present research: scholastic

<sup>1</sup> Fonoaudióloga, Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de São Carlos, e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista/Araraquara - andreza\_leao@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista/Araraquara - clarice.garcia@ig.com.br

<sup>3</sup> Mestre e Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista/Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Paulista - eunicevy@ajato.com.br

<sup>4</sup> Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutor em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-Doutor em Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista/Araraquara - paulorenes@fclar.unesp.br

achievement and student performance and the student's perception of his own learning process. In conclusion, this study showed to a certain degree that the inclusion process for this student is having positive results as to social and physical presence. However, when looking at actual learning, educational inclusion did not occur, because the educational practices observed did not answer to the specific needs of this student.

**KEYWORDS:** special education; inclusion; educational practices; cerebral palsy.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos meios mais eficazes para transformar a realidade da exclusão social, e para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos, sem exceção, possam gozar os mesmos direitos e oportunidades.

A educação inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio da educação para todos. Neste cenário a escola deve ser um espaço propício às transformações, aberta a lidar com as diferenças sejam elas de ordens raciais, de classe econômica, entre outras, uma vez que fazem parte da sociedade, e estão presentes em diferentes ambientes, sendo um destes o escolar (LEÃO, 2004).

Em relação às pessoas que apresentam NEEs, à aceitação das diferenças à estas é complexa, por esta razão o presente estudo optou por um segmento, dentro das deficiências, muito estigmatizado na sociedade, que são as pessoas que apresentam paralisia cerebral.

De acordo com Brandão (1992) é impróprio este termo. Portanto, ele emprega Dismotria Cerebral Ontogenética (D.C.O.). De acordo com o referido autor dismotria significa alterações de motricidade e do tônus; cerebral para indicar que estas alterações são conseqüentes das lesões do cérebro; e ontogenética porque as alterações são decorrentes da anormalização do desenvolvimento funcional da motricidade. O presente estudo utilizará o termo D.C.O. por concordar com o referido autor.

De acordo com Garcia (2002, p. 50)

As pessoas que apresentam D.C.O. são pessoas que de alguma forma sofrem preconceitos, pois na maioria das vezes, tem comprometimentos motores e alteração da aparência física, o que dificultam a locomoção e a vida cotidiana.

A sociedade que valoriza a beleza física choca-se com esses comprometimentos, e geralmente associa a deficiência à um déficit cognitivo que muitas vezes inexistente. Nota-se, modernamente, que a deficiência é a tradução de um modelo social no qual o indivíduo acaba sofrendo muito mais com as manifestações secundárias de sua deficiência do que propriamente com as suas manifestações primárias.

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997). Um dos maiores desafios da inclusão não é de fato a adaptação ou não destas pessoas, mas sim a adaptação

da sociedade à novos valores, mais sim humanos e democráticos.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 31), a inclusão é:

[...] mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção.

Para Leão (2004) a inclusão educacional indica compromisso social de se educar todos os alunos com NEEs nas classes regulares de ensino comum, de modo que possam desfrutar de suas experiências de vida junto com os demais alunos ditos "normais". Portanto, na visão da autora, a inclusão seria eficaz se os estudantes envolvidos fossem realmente acolhidos. Todavia, como a escola está fundamentada na hegemonia, a questão da aceitação e prática da diversidade fica comprometida, gerando o preconceito devido à dificuldade que as pessoas têm em aceitar as diferenças dos outros, redundando num sentimento de intolerância.

Deste modo, a inclusão é um assunto que deve ser tratado com muita cautela, pois, a sociedade pode estar incorrendo em erros do passado, criando uma nova modalidade: a dos excluídos dentro da inclusão (CARMO, 2000).

O Brasil é um país marcado pela exclusão social de um contingente crescente da população, portanto, realizar a inclusão nesse contexto é tarefa árdua, que possibilita a pesquisa e o questionamento dos desafios que o processo de inclusão apresenta nas escolas onde estão ocorrendo (MENDES, 2001).

Pan (2001) refere que as escolas não apresentam projetos específicos para promover o processo inclusivo, o que dificulta a execução deste processo, resultando, entre outros aspectos, ausência de esclarecimentos sobre as diferentes NEEs.

Nem sempre a equipe escolar envolvida no processo de inclusão vê seus resultados da mesma forma, como se pode observar em Silva (2001, p. 422).

Por um lado se apresenta a visão da equipe responsável pela efetivação do processo de colocação dos portadores de deficiência na rede municipal de ensino, que afirma que o mesmo está ocorrendo de forma progressiva e a qualidade de atendimento garantida. Por outro lado está o resultado da nossa pesquisa, onde 60% dos professores informaram que não receberam apoio e 68% não conseguem trabalhar com seus alunos portadores de deficiência.

Verifica-se na literatura científica que muito tem sido pesquisado a respeito da inclusão. Há grande foco nos estudos desta temática quanto ao papel que o professor exerce neste contexto (LEÃO, 2004). Contudo, há poucas investigações quanto as práticas educativas escolas, ou seja, os procedimentos que são utilizados pelo educador para promover a aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Garcia (2002) as práticas educativas escolares inclusivas em geral são sistemas de ações que deveriam evoluir conjuntamente, dado o seu caráter de complementaridade. Muitas são as razões que explicam esta impermeabilidade. Uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino

escolar, que se mantêm fechados além do necessário. O ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem.

Nessa concepção pedagógica é impossível criar situações a partir das quais cada aluno possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista do conhecimento.

Diante desse posicionamento educacional os alunos mais competem do que cooperam. Porém, eles não se perdem na cooperação e não deixam de aprender quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem.

Para Goffredo (1992, p. 32):

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. A escola que desejamos para nossa sociedade deve conter, em seu projeto educativo, a idéia de unidade na diversidade. Não é possível a coexistência de democracia e segregação.

Quando a sociedade opta por atender a todos os seus membros, permitindo que usufruam dos bens sociais, essa opção reflete-se também no modelo de escola que irá desenvolver, com o reconhecimento da grande capacidade de transformação social da instituição escolar. Embora a escola não seja a única instituição capaz de realizar grandes transformações sociais e seja incapaz de fazê-lo isoladamente, é um dos instrumentos mais importantes no processo de construção da sociedade inclusiva para todos.

Um ensino de qualidade para todos deve ser traduzido em propostas vinculadas ao meio físico, social e cultural no qual a escola se insere; no conjunto dos significados e representações que toda a comunidade escolar, pais e alunos incluídos têm do processo de transformação que a educação pode operar (GARCIA, 2002).

Para Stainback e Stainback (1999, p. 52) a mudança da escola tem papel fundamental na vida dos alunos com NEEs:

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos.

A sustentação de um projeto inclusivo está na sua estrutura curricular, e servirá de suporte a todas as inovações que esse ensino pretende das escolas e de seus membros. Não são propostas fáceis de serem concretizadas, pois operam segundo novos paradigmas e traduzem suas inovações. Trata-se de um desafio que pode ser contornado com generalidade e flexibilidade, de modo a permitir que a escola elabore seu próprio projeto curricular.

A escola não está isolada no processo de inclusão. Entretanto, neste

momento é mais que oportuno o surgimento de um novo conceito de comunidade. Sergiovanni (1999) definiu comunidade como sendo o vínculo que une alunos, e professores de forma especial, a algo mais importante que eles próprios, no caso, com valores e ideais que devem ser compartilhados. Nesse novo conceito, consegue-se remeter tanto aluno como professor a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e desempenho, facilitando, desta forma, o enfrentamento do fracasso e das dificuldades cotidianas em suas vidas. A comunidade pode ajudar alunos e professores a serem transformadores de uma realidade excludente e segregacionista.

É evidente que muitas mudanças são necessárias para esta nova concepção de escola, pois falar em comunidade educativa é pensar em um grupo coeso, com alunos, professores, equipe administrativa, pais e a sociedade em geral trabalhando com um mesmo objetivo: a educação de qualidade para todos.

Neste contexto, a fim de atender a estas aspirações da escola ela terá de buscar abordagens mais revolucionárias para garantir, a cada indivíduo, uma experiência educacional que efetivamente corresponda aos ideais de um “cidadão do mundo”.

Assim, para que a escola seja inclusiva, ela deve compreender o aluno que apresenta NEEs, e respeitá-lo na sua diferença, reconhecendo-o como pessoa a qual apresenta limitações, porém, possui outras habilidades que devem ser observadas e reforçadas (GARCIA, 2002). A mencionada autora refere ainda que a fim de que a escola mude de postura, é importante que se abandonem os rótulos e as classificações estereotipadas.

As principais características da escola inclusiva devem ser:

1. Um senso de pertencer	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos.
2. Liderança	O diretor envolve-se com a escola toda no provimento de estratégias.
3. Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistemas de companheiro, aprendizados cooperativos, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor, etc).
4. Novos papéis e responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, psicólogos atuam mais junto aos professores nas salas de aula, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
5. Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
6. Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistiva.
7. Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
8. Estratégias baseadas em pesquisas	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar, etc.
9. Novas formas de avaliação escolar	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola trabalha com cada aluno rumo aos respectivos objetivos.
10. Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

Fonte: Sassaki (1997). Site Educação on-line, checagem sobre as práticas inclusivas (9/11/2001).

A escola na qual a cidadania e democracia sejam vivenciadas e praticadas, pode ser considerada utópica para alguns. Não obstante, se considerar a definição de utopia dada por Rios (1997) como sendo algo que ainda não foi realizado, pode-se acreditar que essa escola tão esperada pode se concretizar um dia.

No entanto, a escola atual é uma escola assustada e arredia, que tenta se aproximar daquilo que é diferente, mas ao mesmo tempo o teme; é uma escola que procura adequar-se às necessidades do momento, mas está desprovida de bens materiais e recursos humanos; é uma escola que, às vezes, ousa, nem sempre acerta, mas não desiste (GARCIA, 2002).

Segundo Pan (2001), as escolas sentem-se despreparadas para enfrentar este novo contexto pelo qual a educação está passando, e os profissionais da escola se mostram contrários à inclusão, por não receberem apoio governamental nem um estudo prévio para a implantação da proposta. A referida autora menciona que as escolas não possuem projetos específicos de inclusão, e que isso acarreta dificuldades em outros aspectos educativos; visto que o currículo permanecem os mesmos sem sofrerem adaptações.

É notório que divergências sobre a implantação, a operacionalização e as chances de sucesso da inclusão permeiam todos os níveis educacionais. É mais notável ainda que os embates maiores aconteçam no ambiente da sala de aula, no qual professor e aluno se relacionam muito proximamente, sendo neste local, de fato, que a legislação e a filosofia sobre inclusão deveriam se efetivar (GARCIA, 2002).

Contudo, diante das controvérsias a respeito da inclusão educacional é importante se considerar a opinião do professor, visto ser ele a figura principal neste processo (LEÃO, 2004).

Naujorks e Kempfer (2001) concluem que o professor tem sofrido muito diante nesta situação, por não estar preparado para enfrentá-la. Os autores acrescentam que este profissional encontra-se em situação de mal-estar, a qual repercute no seu trabalho, na sua saúde e na sua vida pessoal.

O presente estudo busca resposta a uma das questões mais polêmicas no processo inclusivo que se refere: Há uma prática educativa escolar que promove eficazmente a inclusão?

Para uso neste trabalho os presentes pesquisadores entendem prática educativa escolar o conjunto de procedimentos colocados à disposição do aluno para facilitar sua inclusão educacional e social. A contribuição da presente pesquisa pretende ser a de ampliar os dados sobre a inclusão, nos aspectos que se referem à prática educativa escolar concreta.

Deste modo, o presente estudo tem por objetivo analisar as práticas educativas escolares e verificar em que medida essas práticas contribuem para a inclusão do aluno com NEEs.

## 2 MÉTODO

Considerando que, apesar dos vários trabalhos na área, ainda se sabe pouco sobre o assunto inclusão, e que muito há para se descobrir, foi adotado neste trabalho o estudo exploratório como método de pesquisa.

Selltiz; Jahoda; Deutsch e Cook (1967, p.59) dizem que o objetivo do estudo exploratório é “familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste, freqüentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses [...]”.

Para realizar o estudo exploratório, vários procedimentos podem ser usados, como a confecção de uma resenha da ciência social, um levantamento de pessoas envolvidas com o problema a ser estudado ou uma análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Segundo Triviños (1987, p.109), alguns pesquisadores ainda consideram o estudo exploratório algo aparentemente simples, mas, pelo contrário, ele exige um cuidadoso tratamento científico que todo investigador deve ter presente nos trabalhos de pesquisa.

Num estudo exploratório a escolha dos sujeitos da pesquisa é extremamente importante. Segundo Selltiz et al (1967, p.65), “a economia da pesquisa exige que as pessoas de um estudo de experiência sejam cuidadosamente selecionadas”. Ele diz ainda que as pessoas precisam ser escolhidas por causa da probabilidade de que ofereçam as contribuições procuradas.

### *Participantes*

A presente pesquisa contou diretamente com quatro participantes, sendo: as duas professoras do sujeito, a que lecionou no ano de 2000 e a que lecionou no ano de 2001, o próprio sujeito que apresenta D.C.O., e sua mãe.

Em relação ao sujeito ele é do sexo masculino, na ocasião de realização do presente estudo tinha 12 anos, cursava a 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, e será identificado no presente estudo como A. Ele utiliza cadeira de rodas para se locomover, mas precisa de alguém para conduzi-lo. Nunca freqüentou o ensino especial. A iniciativa de colocá-lo na escola regular foi da mãe, por considerá-lo capaz para isso.

De acordo com o laudo médico ele apresenta seqüela de paralisia cerebral, paraparesia espástica. Apresenta boa função dos membros superiores e inferiores, porém a espasticidade é generalizada e mais acentuada em adutores da coxa e grupos flexores bilateralmente.

Em relação as professoras que participaram do presente estudo, ambas tem formação em nível superior com experiência em atuar com alunos que apresentam NEEs, e lecionam há mais de trezes anos.

### *Local*

O presente estudo foi realizado numa escola regular de ensino municipal, infantil e fundamental de uma pequena cidade no interior do Estado de São Paulo, durante o segundo semestre de 2000 ao último semestre de 2001.

### *Procedimentos de coleta de dados*

Para realizar a pesquisa aqui apresentada, inicialmente foi solicitada a participação por meio carta de consentimento livre e esclarecido aos diferentes participantes do estudo, no qual foi explicitado que os dados coletados seriam posteriormente divulgados em meio científico, contando, no entanto, com o sigilo dos dados dos participantes. Após a obtenção deste consentimento, o presente estudo foi desenvolvido. Para tal foram empregadas duas técnicas de pesquisa, a da observação e a técnica verbal da entrevista semi-estruturada.

Para Cervo e Bevilan (1998), observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação é de grande importância para os estudos científicos e, sem ela, a realidade e suas leis seriam reduzidas a simples conjunturas e adivinhações.

Existem dois tipos de observação: a direta e a indireta. Segundo Luna (1999, p. 52), a observação direta é "...o registro de uma situação ou fenômeno enquanto ele ocorre, e relevante porque com os dados da observação o pesquisador poderá propor explicações funcionais para a situação ou fenômeno que observa."

Para o autor, quando se observa nem sempre se tem todo o dado suficiente para estabelecer o processo que levou a situação observada, sendo necessário, desta forma, a utilização de outras fontes.

A observação para a obtenção de dados na pesquisa revelou-se uma técnica muito útil, porém, será complementada com a entrevista que, na realidade é um relato verbal provocado.

Encontra-se em Luna (1999) que os relatos verbais sempre foram fontes controversas de informação, e que a razão para isso é que eles tenderão sempre a ser um correlato de algum fenômeno. Por essa razão, deverá sempre haver, no mínimo, uma teoria bastante forte que estabeleça um ponto entre o dizer e o fazer, entre a representação e a ação.

Essa afirmação do autor faz crer na necessidade de técnicas que se complementam, como a observação que identifica o fazer e a entrevista que identifica o dizer.

Minayo (1998, p. 108), define entrevista como:

Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e centrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.



### *Procedimentos de análise dos dados*

De acordo com Ludcke e André (1986), analisar os dados de forma qualitativa significa trabalhar todo material recolhido no decorrer da pesquisa, isto é, organizar os referidos dados, identificando tendências e padrões relevantes e, ainda, promover confronto entre a teoria estudada e a prática vivenciada durante a pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), há a necessidade de uma focalização gradual, visando, assim, uma coleta de dados concreta e produtiva. Isso requer que o pesquisador destinga o que é essencial no decorrer da pesquisa.

Ludcke e André (1986) aconselham que seja feito um rol de descobertas ocorridas durante a pesquisa confrontando-as com aquelas que já existem na bibliografia.

De acordo com os autores citados anteriormente, as categorias vêm em primeiro lugar na organização de dados, por isso, a organização de todo material recolhido deve ser clara.

Nas pesquisas qualitativas as questões éticas precisam ser consideradas, e isso se dá a partir da integração entre pesquisador-pesquisado.

Com os dados obtidos após a observação e a entrevista, foram traçadas as diretrizes para a elaboração da categoria central do presente estudo e análise das entrevistas.

No total foram realizadas vinte e sete observações, cinco no ano de 2000 (três no mês de novembro e duas em dezembro) e vinte e duas no ano de 2001, da seguinte maneira: em fevereiro, quatro observações; três em março; uma em abril; três em maio; uma em junho; duas em agosto; uma em outubro, e cinco em novembro.

A categoria desenvolvida foi: Desempenho e rendimento e percepção do sujeito sobre o seu processo de aprendizagem. O processo ensino - aprendizagem é a mola mestra do processo educacional e pretende-se, com seu resultado, rendimento satisfatório dos alunos nele envolvidos. Com base nas observações, nos cadernos do sujeito, em sua entrevista e na entrevista dos professores, verificou-se o rendimento escolar do aluno e se o próprio percebeu seus avanços.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Desempenho e rendimento: a percepção do sujeito sobre o seu processo de aprendizagem*

Quadro 1 - Síntese das observações da categoria A com relação a percepção do sujeito sobre sua aprendizagem.

Data da Observação	Observação da aula	Tipo de Dificuldade	Atribuição
16/11/2000	Aula de Português	O barulho da classe atrapalha o pensamento (raciocínio).	Do próprio aluno.
05/03/2001	Aula de Matemática	A professora senta-se ao lado de outros alunos para auxiliá-los, o sujeito fica sozinho e meio “perdido”.	Do observador.
29/03/2001	Aula de Educação Física	A professora relata que o aluno é muito inteligente, porém tem dificuldades com a cópia (há necessidade de adaptações).	Da professora de Educação Física.
17/04/2001	Aula de Matemática	A professora observa que o aluno não está copiando certo, apaga tudo e pede que o trabalho seja refeito.	Da professora.
		A professora precisa se ausentar, o sujeito diz para a observadora que não entendeu a atividade de Matemática.	Do próprio aluno.
02/05/2001	Aula de Matemática	O sujeito revela que está entendendo direitinho as frações.	Desempenho/ do próprio sujeito.
04/05/2001	Aula de Geografia	Nesse dia a professora apaga por várias vezes a atividades do aluno.	Não observo nenhuma reação contrária do aluno.
30/05/2001	Aula de Matemática	O aluno diz a professora que já terminou, a professora constata o erro.	Dificuldade – professora.
31/10/2001	Aula de Português	O sujeito diz a professora substituta que é um pouco lerdo. Quando a professora diz que vai copiar em uma folha para ele copiar depois, o mesmo não aceita, quer copiar da lousa.	O próprio sujeito.
		O sujeito diz – “Nem acredito que acabei.”	Desempenho.
06/11/2001	Aula de Português	A professora faz leitura coletiva, o sujeito não consegue acompanhar e fica inquieto.	Observador.
22/11/2001	Avaliações	O sujeito não consegue fazer a prova e pede ajuda à professora; ela apaga e auxilia na compreensão do exercício.	O próprio sujeito.

QUADRO 2 - Síntese das observações da categoria A referente ao desempenho e rendimento escolar.

Observação do caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O caderno do aluno apresenta pouca produção escrita.</li> <li>- Há um desenvolvimento na escrita no decorrer do ano.</li> <li>- O caderno apresenta registro com letra dos colegas e da professora.</li> </ul> <p>Há progresso nas atividades matemáticas.</p>
Observação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno manifesta-se muito durante as aulas, dando opiniões e participando da aula.</li> <li>- Suas colocações são sempre coerentes.</li> <li>- Pede auxílio quando necessita (ao professor e a colegas).</li> <li>- Tem consciência da sua dificuldade motora: "...professora, sou um pouco lerdo...".</li> <li>- Gosta de ir à lousa quando tem oportunidade.</li> <li>- Não consegue terminar as atividades de cópia em classe, sempre deixa algumas atividades para serem terminadas em casa.</li> <li>- Quando se sente cansado, é permitido que faça metade.</li> <li>- Sente-se satisfeito nas aulas de educação física.</li> </ul>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribui seu progresso do último ano ao rigor da professora.</li> <li>- Considera as letras sua maior dificuldade (trocas de som s/c).</li> </ul> <p>Acredita ter avançado no domínio da letra cursiva.</p>

Ao se proceder ao levantamento bibliográfico para análise dessa categoria, não foram encontrados trabalhos de pesquisas que revelassem dados recentes sobre o assunto, mas sim muitos textos teóricos que tratam da implantação do regime de Progressão Continuada e sobre como a avaliação deve ser tratada dentro desse regime, sugerindo-se que as antigas provas bimestrais agora devem ceder lugar a outras formas de avaliação.

Para saber se o sujeito venceu os objetivos propostos no ano de 2001, que foi o período em que foi observado durante todo o ano, foram elencados aqui os objetivos das duas matérias consideradas mais significativas para aprovação e reprovação na quarta série, ou seja, português e matemática:

Quadro 3 - Objetivos propostos em Língua Portuguesa para a quarta série.

Português	
Linguagem oral	Realizar resumos de textos ouvidos, preservando as idéias principais;
Leitura	Realizar uma leitura com compreensão, coordenando estratégia de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples;
Escrita	<p>Escolher o tipo de texto mais adequado ao objetivo que se tem em mente;</p> <p>Demonstrar conhecimentos sobre o sistema de representação da escrita: utilizando sinais de pontuação e acentuação gráfica;</p> <p>Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias;</p> <p>Saber utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades;</p> <p>Produzir textos escritos considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- características próprias de cada gênero;</li> <li>- recursos coesivos básicos;</li> <li>- coesão e coerência levando-se em conta o leitor e o objetivo da mensagem;</li> <li>- revisão dos próprios textos;</li> <li>- interpretação de textos.</li> </ul>

Em matemática os objetivos propostos para o ano eram:

Quadro 4 - Objetivos propostos em matemática para a quarta série

Matemática	
Resolução de problemas	Reconhecer diferentes processos para resolver problemas; Justificar os processos de resolução e os procedimentos de cálculo em função do problema proposto; Resolver problemas simples envolvendo decimais e porcentagens; Resolver problemas envolvendo as operações; Elaborar problemas envolvendo as operações.
Números e operações	Registrar, ler e representar números utilizando as regras do Sistema Numérico Decimal (S.N.D.); Compor e decompor números, utilizando as regras da Sistema Numérico Decimal (S.N.D.); Efetuar as 4 operações com números naturais, utilizando a técnica operatória; Comparar frações; Compreender a noção de fração equivalente; Efetuar adições e subtrações de frações; Efetuar multiplicação de frações por número inteiro; Relacionar frações com denominadores 10, 100, 1000 a números decimais; Ler e escrever números decimais; Identificar a parte decimal e a parte inteira de um número decimal; Adicionar e subtrair números decimais; Identificar o símbolo (%) como uma nova representação de fração com denominador 100; Relacionar a porcentagem com um número decimal e a escrita fracionária. Construir, ler e interpretar gráficos de barra ou coluna;
Geometria	<i>Construir uma planificação (molde) para cubo, pirâmide e bloco retangular;</i> Fazer composição e decomposição de figuras geométricas; Medidas ; Reconhecer grandezas mensuráveis como: Comprimento; Massa; Capacidade; Compreender que medir é estabelecer uma comparação entre grandezas do mesmo tipo; Compreender a necessidade de utilizar uma unidade padronizada para medir comprimentos; Expressar numericamente o resultado da medição; Saber usar a régua e a fita métrica para medir; Reconhecer o metro, o centímetro e o quilômetro e a relação entre eles; Representar medidas com números fracionários e decimais; Compreender como medir uma superfície; Calcular a área e o perímetro do quadrado, do retângulo e do triângulo.

O planejamento utilizado neste trabalho foi entregue para esta pesquisadora pela coordenadora da escola, que disse ser o mesmo desde o ano passado, sendo trocado somente a data.

O planejamento escolar é um instrumento de grande valor no processo educacional, pois é o documento elaborado pela equipe escolar no início do ano que norteia o trabalho do professor durante todo o ano.

Segundo Luchesi (1996), o ato de planejar é uma atividade intencional na qual buscam-se determinados fins e estabelecem-se os meios para atingi-los. Portanto, o ato de planejar não é neutro, mas ideologicamente comprometido. Para Luchesi, o planejamento é:

- Um ato político-social, pois está comprometido com as finalidades sociais e políticas;
- Um ato científico, porque não se pode planejar sem um conhecimento da realidade;
- Um ato técnico, porque exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

O planejamento também deve conter estratégias de avaliação. A avaliação constante dará elementos para reorientação. O planejamento define os resultados a serem alcançados; a execução constrói os resultados, e a avaliação deverá verificar se os resultados, planejados estão sendo obtidos. Porém, existe mais do que um tipo de avaliação; a mais usada na escola, classificatória, não viabiliza uma tomada de decisão, mas diagnóstica, subsidia o planejamento e auxilia a melhoria dos resultados.

A forma de elaboração do planejamento na escola de A. revela que o planejamento é mais um fator burocrático do que um instrumento de apoio ao professor, pois é copiado de um ano para outro sem adequações necessárias à realidade de cada classe. Assim, fica difícil contemplar os itens elencados por Luchesi (1996). O planejamento da escola do aluno em questão é elaborado por séries e não por classe, o que obriga todas as classes da mesma série a atingirem os objetivos propostos sem levar em consideração as suas diferenças. A classe de A. é uma 4ª série com um agrupamento de alunos diferenciados, como a própria professora relata em uma das observações, pois se sente enganada ao 'pegar' a 4ª série A e, ao se deparar com o grupo de alunos, verifica que, na sua maioria, eles apresentam problemas de aprendizagem. Em nenhum momento a professora ou a equipe da direção fez modificações no planejamento para aquela classe.

O planejamento elaborado pela escola traz objetivos específicos e pontuais sobre os conteúdos que os alunos deveriam atingir (quadros no início desta categoria). Para analisar o desempenho de A. foram observados os seus cadernos e feitos registros de sua participação em aula.

Os cadernos de A. apresentam pouca produção escrita (devido à sua dificuldade motora) quando comparado com o de seus colegas. Como o próprio aluno sinaliza em sua entrevista, ele considera que vem progredindo e que não existe diferença entre sua aprendizagem e a dos colegas:

É tudo igual. Antes de a Dona Jose me ensinar a escrever de mão era tudo diferente, porque eu só escrevia de forma, mas agora que ela me mostrou como escrever de mão, agora eu adoro que é tudo igual.

O aluno por várias vezes enfatizou sua dificuldade com a escrita. Quando lhe perguntando o que dificultava sua aprendizagem, respondeu:

Um pouco as letras, um pouco.  
Acho que, vamos supor assim, uma palavra vem C e S dificulta, a gente pensa que é com S e é C, por isso.

Com a dificuldade encontrada por A. nos conteúdos da escrita, fica claro que ele se distancia dos objetivos propostos no planejamento de sua série. No entanto, apesar da sua dificuldade de se expressar oralmente, porque também apresenta uma fala laboriosa, de forma não tão nítida como os outros alunos, A. tem grande capacidade de expressar suas idéias. Pode-se perceber isso pela transcrição da entrevista. Durante as aulas, o aluno queria expor suas idéias que eram sempre coerentes e muito críticas, como pode-se constatar na observação do dia 21/2/2001, quando a professora fala sobre o Carnaval, dizendo que não concorda com todas aquelas mulheres expondo corpos nus daquela forma, e que deveria haver outra maneira de comemorar a data.

Na observação da aula 16/11/2002, A. relata que o barulho da classe dificulta seu raciocínio (a professora havia pedido para que os alunos construíssem uma poesia, tendo como exemplo a poesia de Vinícius de Moares). A. dita sua poesia para a professora e ela escreve. Em seguida, lê para a classe e os colegas aplaudem, pedem para A. fazer um “discurso”, ou seja, falar sobre o tema; então ele, nesta oportunidade, relata à classe sobre a importância do respeito ao professor. Na ocasião todos elogiaram o colega e disseram que ele deveria ser repórter. Por fatos como esses, pode-se dizer que A. contempla os objetivos propostos no planejamento para a linguagem oral.

Quanto à leitura, quase não era oportunizada a A. a leitura em voz alta na classe, mas o aluno tinha perfeita compreensão do que lia, pelo que se constatou durante as observações.

Já em relação à matemática A. encontrava dificuldade, pois o conteúdo da quarta série é bem extenso, e ele ainda não tinha domínio de todas as atividades propostas pela professora. Na ocasião, estava adquirindo domínio das quatro operações fundamentais, e se esforçava para fazer as expressões que a professora ensinava. Ele relatou que entendia as frações, mas a professora precisava estar sempre ao seu lado para auxiliá-lo; no entanto, em sua entrevista, A. diz ser uma das matérias que mais gosta e, durante as observações, apesar de várias vezes precisar ser corrigido pela professora, não houve reclamações do aluno sobre a disciplina ou sobre seu conteúdo.

Na observação do dia 17/04/2001, ele disse à pesquisadora que não havia entendido a atividade de matemática (expressões); já no dia 02/05/2001, A. revela que está entendendo as frações.

As atividades das outras disciplinas, não elencadas aqui, envolviam mais atividades de cópia e de resolução de exercícios e, na maioria das vezes, eram feitas em forma de tarefa; os alunos só as faziam em classe quando traziam a tarefa sem fazer; então, como castigo, tinham que fazer as atividades durante a aula.

As avaliações eram feitas em folhas mimeografadas, o que facilitava “um pouco” para A., pois não tinha que copiar tudo. Na maioria das vezes seu desempenho era insuficiente, pois não conseguia terminá-las corretamente, pois

faltava a A. tempo para preencher as lacunas. Muitas vezes, ele não compreendia o que estava escrito e a professora necessitava explicar novamente, e sua letra nem sempre era legível, o que dificultava a correção.

Este trabalho não faz nenhuma avaliação do aluno porque a escola disse não tê-las arquivada e a mãe disse não possuí-las; desta forma, não foi possível anexar aqui documentos importantes para esta análise como as avaliações.

Pela análise dos cadernos pode-se observar que A. progrediu muito, mas seu progresso foi avaliado pela professora e pelo conselho de classe e série como insatisfatório para a promoção.

Para Luchesi (1996) o desenvolvimento do educando significa o desenvolvimento das diversas facetas do seu ser humano; a cognição, a afetividade, a psicomotricidade é o modo de viver. A educação serve à reprodução, mas também à renovação da sociedade. O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais e políticas.

Desta forma, para avaliar é necessário ter claro que cidadão quer se formar. Segundo Gatti (2000) a escola brasileira é tradicionalmente seriada e é sob essa perspectiva que ela define a ordenação dos conteúdos curriculares no tempo da escolaridade, porém essa forma de ordenação precisa ser modernizada e adequada ao novo regime de progressão continuada. Para se adequar a ela é preciso uma concepção diferente sobre a aprendizagem dos alunos.

Essa concepção é aquela que compreende o aluno de modo homogêneo e unitário, como um ser que represente um padrão desejado ou esperado de possibilidades de aprendizagens (capacidades, habilidades, interesses). Trata-se, assim, de uma imagem do aluno que não leva em conta a diversidade que existe entre crianças e entre jovens, a qual define a própria heterogeneidade da clientela escolar de nossas escolas de ensino fundamental.

Para essa concepção de aprendizagem, cabe uma nova concepção de avaliação do rendimento escolar, aquela que o considera como recurso para analisar o progresso do aluno considerando-se, ao mesmo tempo, a progressividade que ele pode/deve/tem em sua trajetória escolar, e a horizontalidade de suas aprendizagens no universo escolar.

A. foi reprovado no ano de 2001. Será que a escola não foi capaz de analisar suas potencialidades? Ou ele ainda não dominou os conteúdos próprios para os alunos de uma quarta série? Pelo planejamento apresentado para esta pesquisa ficaria difícil à A. dominar, da mesma forma que todos os alunos, os conteúdos apresentados. A escola durante os cinco anos que A. lá estudou não elaborou um Projeto para incluí-lo, e os conteúdos não sofreram nenhum tipo de modificação, assim como a metodologia.

Pode-se dizer que do ponto de vista do rendimento escolar de A. não houve Inclusão; ele simplesmente teve que se inserir no curso regular da classe. Por outro lado, na escola não era somente A. que era tido como aluno "especial", a

sua classe também era “especial” e não houve por parte da escola preocupação em atender às necessidades específicas dessa classe.

Nesta análise verifica-se a inclusão social de A., o respeito e a aceitação que todos lhe dedicavam, porém, esforços não foram despendidos para que sua aprendizagem se efetivasse rumo aos objetivos propostos.

#### 4 CONCLUSÃO

O presente estudo se propôs a estudar um tema polêmico, o da inclusão, o qual vem se consolidando, porém com simpatizantes e opositores. Existem aqueles que a defendem e elencam vários fatores positivos para que ele se efetive, em contra partida há também os que são contrários a sua efetivação. Os mais sensatos acreditam que as mudanças devam ocorrer paulatinamente, sendo que seus efeitos positivos e negativos devam ser analisados suscintamente.

Schwartzman (1998) acredita que para incluir precisa-se saber quem inserir, onde e como, pois a proposta de uma inclusão generalizada, sem modificações de currículo, sem preparo adequado de professores, assim como, a falta de instrumentalização de toda a equipe escolar para receber os alunos com NEEs, parece ser uma atitude irresponsável e catastrófica.

A presente pesquisa vem contribuir com dados, mais precisamente relacionados às práticas educativas e pedagógicas, assunto pouco explorado nas pesquisas até o momento (GARCIA, 2002).

Ao analisar o desempenho e o rendimento escolar do sujeito, conclui-se que ele simplesmente foi inserido no curso regular da classe, ou seja, não houve por parte da escola e dos professores uma reorganização curricular que favorecesse sua aprendizagem. A. foi reprovado por não atingir os objetivos propostos, porém nem a escola, nem os professores tinham um projeto ou um plano especial que atendessem suas necessidades.

Por não ter um projeto específico para incluir, faltava à escola e sua equipe informações relevantes sobre as necessidades educacionais do aluno A., desta forma não existiam adaptações ou ajustes dentro da escola significativos para favorecer o aluno. Ele realizava as atividades propostas a todos da classe, quando as tarefas esbarravam em seus limites, simplesmente ele deixava de executá-las, ou havia redução de tarefas para lhe facilitar.

Em relação às atitudes da professoras, foi observado em seus relatos que aceitam a inclusão, porém acreditam não estarem preparadas para este processo. Estes mesmos resultados foram obtidos no estudo de Leão (2004).

Como mencionado anteriormente, por não ter um projeto específico de inclusão a escola falha em seus registros. O conselho de classe e série colegiado formado para decidir os resumos da vida escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não demonstrou eficiência no caso do aluno A. Nas cinco reuniões



analisadas neste trabalho, constatou-se que as ações elencadas para auxiliar A. eram mais de cunho técnico especializado, que acadêmico, sendo que a escola é a responsável pela efetiva aprendizagem do aluno e não os técnicos, então seria dela a responsabilidade da maioria das ações.

Por estas constatações pode-se concluir que para A. a inclusão social já ocorreu, há quatro anos frequenta a escola, todos o tratam de maneira gentil, e ele não é rejeitado pelos colegas ou funcionários da escola. Contudo, quanto a inclusão funcional esta ainda apresenta grandes lacunas.

Verifica-se que a escola não apresenta praticas educativas e pedagógicas que favoreçam processo inclusivo. Entretanto ela está caminhando, já procura informar-se e preparar-se para futuros casos de inclusão.

Entende-se que o processo de inclusão do sujeito estudado responde até certo grau às suas necessidades específicas, isto é, se imaginar o processo de evolução da inclusão como uma linha continua ou um *continuum*, grosseiramente subdividido em estágio inicial estágio intermediário e estágio final, no qual o estágio inicial fosse equivalente à inclusão física social, o estágio intermediário à inclusão classe/ grupo/ conteúdo, ou inclusão funcional, e o estágio final equivalente a adaptação à adaptação do currículo e equivalência de desempenho, ou inclusão total, o estado atual do sujeito marcaria o seu ponto médio ou seja, o estágio intermediário, uma vez que as práticas educativas observadas não contemplam as especificidades curriculares e de aprendizagem do sujeito e as práticas pedagógicas não são adequadas para responder as necessidades da criança que são apenas semelhantes às dos demais.

O sujeito do presente estudo por sua vez, se vê incluído e em pé de igualdade com os colegas, acredita estar superando suas dificuldades e que pode tanto quanto os outros.

Os resultados obtidos aqui são de um caso específico numa situação temporal e espacial específica, e não podem ser generalizados. O referido aluno apesar de sua deficiência não apresenta grandes comprometimentos, e mesmo assim foi constatada a dificuldade da escola em lidar com o aluno. Por isso, os presentes pesquisadores são adeptos de Schwartzman (1998), quando ele diz que a inclusão deve acontecer de forma cautelosa, muita bem planejada, para que possamos beneficiar os alunos e não correr o risco de estigmatizá-los ainda mais.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. O.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação:: uma introdução à teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, J. S. *Bases do Tratamento por estimulação precoce da Paralisia Cerebral*. São Paulo: Memnon, 1992.
- CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Integração*, Brasília, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2000.
- CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A. *Metodologia do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.

- GARCIA, C. A. A. *Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética* 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- GATTI, B. *O sucesso do aluno é o sucesso da escola: Busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno*. Circuito Gestão. Módulo II. Gestão Pedagógica. S.E.E. São Paulo, 2000.
- GOFFREDO, U. L. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, Brasília, n.4, p. 127-128, 1992.
- LEÃO, A.M.C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- LUCHESE, C. C. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDUP, 1986.
- LUNA, S. V. *Planejamento de Pesquisa uma introdução*. São Paulo: Educ, 1999.
- MENDES, E. E. Inclusão, por que não? In: XX Congresso Nacional das Apaes. Fortaleza. Anais. p. 167 – 170. 2001.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.
- NAUJORKS, M. I.; KEMPFER, G. L. Escola Inclusiva: sentimentos dos professores frente a este desafio. In: XX Congresso Nacional das Apaes. Fortaleza. Anais. p. 424. 2001.
- PAN, M. A. G. S. Inclusão: uma fronteira entre o acolhimento e o abandono. In: XX Congresso Nacional das Apaes. Fortaleza. Anais. p. 175-180. 2001.
- RIOS, T. A. *Ética e Competência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção: Questões de nossa época, Vol. 16).
- SCHWARTZMAN, J. S. Inclusão escolar: Sim? Não? Depende! *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n. 39, p. 48-49, 1998.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SELLTIZ, C. et al. *Métodos de Pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP, p.59-63, 1967.
- SERGIOVANNI, T. Building community in schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, M.C.F. Análise do Processo de colocação dos portadores de deficiência nas escolas municipais na cidade de Sorocaba/SP. In: XX Congresso Nacional das Apaes. Fortaleza. Anais. p. 422. 2001.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TRIVIÑOS, A N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

Recebido em 17/04/2006

Reformulado em 22/08/2006

Aceito em 30/08/2006