

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E FILOSOFIA

Patrícia Bettiol Abe

**DESEMPENHO FUNCIONAL NAS ATIVIDADES DE
ROTINA ESCOLAR DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

Marília
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E FILOSOFIA

Patrícia Bettiol Abe

**DESEMPENHO FUNCIONAL NAS ATIVIDADES DE
ROTINA ESCOLAR DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília para obtenção do título de mestre em Educação (Bolsa – CAPES)

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo.

Marília
2009

PATRICIA BETTIOL ABE
DESEMPENHO FUNCIONAL NAS ATIVIDADES DE ROTINA ESCOLAR DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: _____
Prof. Rita de Cássia Tibério Araujo
Doutora em Educação
Docente do Departamento de Educação Especial,
Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP / Campus de Marília.

Segundo Examinador: _____
Prof. Sadao Omote
Livre-Docente
Docente do Departamento de Educação Especial,
Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP / Campus de Marília

Terceiro Examinador: _____
Profa Claudia Maria Simões Martinez
Pós-doutora
Docente do Departamento de Terapia Ocupacional
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Universidade Federal de São Carlos

Aprovação: Marília, 07 de abril de 2009.

“A Ele toda honra, glória e poder.”

AGRADECIMENTOS

Ao Daniel por caminhar comigo em todos os momentos.

Aos meus filhos, por torcerem por mim e esperarem ansiosamente pela conclusão deste trabalho.

À professora Rita de Cássia Tibério Araújo pelas várias horas de dedicação para a leitura das páginas do nosso trabalho, pelo apoio e paciência durante todo percurso de elaboração da pesquisa e a generosa predisposição que sempre manifestou comigo.

Ao Professor Sadao Omote e à professora Anna Augusta Oliveira pelas sugestões preciosas e incentivos carinhosos.

As terapeutas ocupacionais Lucy Miki Makita e Renata Varela, por me incentivar a pesquisar e assim contribuir para a ampliação dos conhecimentos na nossa profissão.

Ao Núcleo de Apoio Psico-Pedagógico e a professora Áurea cuja disponibilidade e atenção eram presentes em todos os nossos encontros e todas as solicitações.

Aos alunos, professores e escolas da rede municipal que se dispuseram a participar da pesquisa. Gostaria que este trabalho os auxiliassem nas suas dificuldades cotidianas.

À agência de fomento CAPES que financiou minha pesquisa, proporcionando assim sua realização e minha dedicação a este trabalho.

RESUMO

A análise do nível de participação escolar é fundamental para avaliar qualitativamente a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em classe regular de ensino. Para essa avaliação é preciso dirigir a atenção para a funcionalidade do aluno perante as demandas ambientais específicas, tendo-se como recurso para a coleta de informações um instrumento de medida padronizado. Nessa direção, o presente estudo investigou a participação escolar de alunos com registro de matrícula constando NEE, por meio da aplicação da School Function Assessment (SFA) tendo como objetivos: a identificação dos níveis de auxílio oferecidos a essas crianças e o levantamento da opinião dos professores sobre a importância do referido instrumento. Participaram deste estudo oito professoras de nove crianças com NEE matriculadas em classe regular do primeiro ciclo do ensino fundamental de escolas municipais. Os resultados indicaram que a participação dos alunos é próxima das expectativas de desempenho para as demais crianças da série nos ambientes de classe regular, pátio de recreio, transporte, banheiro, deslocamento e hora do lanche. As áreas de maior dificuldade foram: participação em classe regular e participação no pátio durante o recreio e intervalo. Nota-se a existência de altos níveis de assistência de terceiros, durante a execução de tarefas, havendo pouca ou nenhuma adaptação. Segundo a opinião das professoras, o instrumento (SFA) deixou mais claro o entendimento quanto ao desempenho e à participação do aluno na escola, mas, não agregou imediato valor para o trabalho cotidiano em sala de aula. Esses dados sugerem que o diagnóstico descritivo da funcionalidade é algo a ser destacado nos registros escolares, uma vez que as necessidades educacionais especiais devem ser identificadas na interação do sujeito com o seu ambiente. O fato de os professores terem percebido que os alunos com NEE não se diferenciam tanto dos demais alunos da classe é um passo promissor, na medida em que as questões da SFA aplicadas tinham o propósito de descrever a participação, sendo a prescrição em sala de aula uma consequência desse diagnóstico. Considera-se também a necessidade de indicação de adaptações para a diminuição do auxílio de terceiros com impacto direto na sala de aula, nesse sentido os resultados sinalizam a necessidade de um profissional capacitado para esse tipo de apoio que abrange também *feedback* aos professores após o diagnóstico da funcionalidade.

Palavras-Chave: Inclusão, Participação Escolar, School Function Assessment, Desempenho Ocupacional, Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

The analysis of the level of participation in school is essential to understand the quality of inclusion of children with special needs in the general education classrooms. For this evaluation it is important to focus attention on the student functionality before the demands of the environment, using as a resource for collecting information it is used a standardized criterion-referenced assessment. This work investigated the performance of students identified in school records as having special needs, the instrument used for this task was the School Function Assessment (SFA) which has as its objectives the identification of levels of aid offered to the children and the understanding of the views of teachers about the importance of that instrument. A group of eight teachers participated in this work evaluating nine students with special needs enrolled on the basic education in regular public schools. The results indicated that the participation performance of those students is close to what is expected from a typical student in each one of the school environments: regular classrooms, playground/recess, transportation, bathroom/toileting, transitions, meal time/snack time. The environments presenting greatest difficulty were: participation in the regular classroom and participation in the playground/recess. It was noticed the presence of high levels of assistance by other people during the tasks having little or none adaptation. In the view of the teacher, the instrument (SFA) brings a clearer understanding about the performance and participation of students in the school, but it does not bring immediate added value to the daily work in the classroom. This data suggests that the descriptive diagnostic of the functionality is something to be carefully posted on the school records as the special needs must be identified by the relationship of the student with the school environment. The fact that the teachers have noticed that the participation of students with special needs is similar to the other students in the classroom is promising since the questions of the SFA were designed to describe the participation of the student; the instructional plan in classroom will be a consequence of that diagnosis. It is also an indication of the need for adaptations in order to reduce the need of aid from other people with direct impact in classroom participation; in this sense the results indicate the need for a skilled professional for this type of support which includes a feedback to the teachers after the diagnosis functionality.

Key words: inclusion school participation, School Function Assessment, Occupational Performance, Occupational Therapy.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Escore da participação nos ambientes escolares. SFA Parte I.....	50
TABELA 2 – Porcentagem de participação e disfunção.....	52
TABELA 3 – Conjunto de matrizes das assistências e das adaptações oferecidas nas tarefas físicas	54
TABELA 4 – Níveis de auxílio oferecido aos alunos nas tarefas físicas	55
TABELA 5 – Níveis de auxílio oferecido aos alunos nas tarefas físicas(opcionais)	56
TABELA 6 – Conjunto de matrizes das assistências e das adaptações oferecidas nas tarefas cognitivo-comportamental.....	62
TABELA 7 – Níveis de auxílio oferecido aos alunos nas tarefas cognitivo- comportamental.....	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos alunos participantes.....	34
QUADRO 2 – Caracterização dos professores.....	36
QUADRO 3 – Desempenho acadêmico, outros serviços de apoio e adaptação.....	47
QUADRO 4 – Opinião dos professores sobre o SFA.....	67

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos)	82
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (professores)	83
Apêndice C – Caracterização dos alunos participantes	84
Apêndice D – Questionários sobre a opinião dos professores.....	85

ANEXOS

Anexo A – Ficha de atualização dos dados dos alunos	87
Anexo B – Ficha de atualização Cadastral / Alunos com Deficiência	88
Anexo C – School Function Assessment – partes I e II (SFA)	89
Anexo D – Autorização do Comitê de Ética	97
Anexo E – Relação de Alunos com Necessidades Educacionais – 2008	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVO	32
3 MÉTODO	33
3.1 Participantes.....	33
3.1.1 Caracterização dos participantes.....	33
3.2 Local.....	37
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	37
3.4 Etapas de coleta de dados.....	40
3.5 procedimentos de análise.....	41
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1 Dados gerais	42
4.2 Participação nos ambientes escolares.	50
4.3 Auxílio nas tarefas físicas	53
4.4 Auxílio nas tarefas cognitivo-comportamental.....	61
4.5 Opinião dos professores.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	81
ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) requer cuidados que favoreçam a sua participação no contexto, envolvendo, por conseguinte, a avaliação da funcionalidade sob parâmetros de demanda ambiental. É a partir da relação dessa criança com o meio físico e social que se pode concluir sobre as suas NEE. Instrumentos que favoreçam a avaliação da participação escolar dessa população são fundamentais na medida em que poderão auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da participação. Este estudo avalia a participação de alunos com NEE em ambientes de Ensino Regular, tendo como instrumento de medida a School Function Assessment - SFA¹, e como base para a sua fundamentação os direcionamentos inclusivos e a abrangência das NEE.

Há mais de duas décadas vivencia-se em todos os seguimentos da sociedade o movimento de inclusão das minorias, especificamente, de pessoas com deficiências. Muitas foram as Declarações, os Programas Anuais, as Conferências Nacionais e Internacionais que vieram no sentido de normatizar, proteger e garantir o direito destas pessoas. Estes movimentos foram frutíferos para despertar o tema da igualdade e da inclusão. Não apenas os deficientes, no sentido genérico da deficiência, estiveram em foco nas discussões, mas todos os indivíduos que de alguma forma eram discriminados e colocados à margem da escolarização (OMOTE, 2004).

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais e Especiais - Acesso e Qualidade, realizada pela ONU/UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca (Espanha), trouxe como principal diretriz a questão da inclusão para todos no Ensino Regular. Os delegados da Conferência afirmaram o direito fundamental de toda criança à educação juntamente com as oportunidades de alcançar e manter o nível de aprendizagem que lhe seja adequada. Cada criança deve ser vista como única e os sistemas e programas educacionais devem levar em conta a vasta gama de características e necessidades de cada pessoa. A pedagogia e a escola devem ser centradas na criança e precisam atender as necessidades dela. Os conferencistas de Salamanca acreditam que as escolas regulares que possuem as características pedagógicas supracitadas, de orientação inclusiva, são o meio mais eficaz para

¹ Não existe ainda, uma tradução oficial no Brasil mas avaliação tem sido denominada Avaliação da Função Escolar em português.

promover uma sociedade inclusiva, não discriminatória, além de realizar uma educação efetiva a seus alunos, aperfeiçoar e otimizar os recursos e minorar os custos de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

Salamanca afirma fortemente que a escola regular orientada para a inclusão poderia iniciar uma transformação na sociedade, tornando-a inclusiva. Mas, será que a escola regular teria toda essa força instrumental? Seria ela capaz de tão grande transformação social?

Verifica-se que a escola regular tem um papel importante na realização da inclusão e na transformação social, mas, não podemos esquecer que as escolas se inserem dentro de um país específico, com leis, políticas, pedagogias, hábitos e culturas particulares. No Brasil, pelo menos três instâncias de poder regulam a área da educação, a federal a estadual e a municipal, sem incluir as diferentes orientações pedagógicas de escolas particulares e o contexto social, comunitário imediato onde cada escola está inserida. Percebe-se que o problema é muito mais complexo e uma possível transformação social exige uma mudança na orientação pedagógica e estrutural das escolas, o que passa necessariamente por um processo de redefinição das políticas públicas. A mudança na legislação, o investimento de recursos em estruturas e projetos de inclusão, o treinamento de recursos humanos, a implantação e acompanhamento de práticas e resultados, vão muito além das competências de uma escola regular e estão ligados a uma luta política.

No âmbito educacional, data de 1988 a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que garante o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, em classes regulares de ensino. Aranha (2004) aponta que o paradigma da inclusão, sendo aceito em forma de lei, principalmente naquelas promulgadas nos anos 80, produziram polêmicas a respeito da transformação do sistema educacional. As leis trouxeram à pauta as mudanças e adequações necessárias, mas não apontaram o detalhamento da transformação. Não existiu um plano geral que pudesse balizar o processo de maneira objetiva, o que dificultou a transformação das escolas e classes de ensino regular para escolas e classes inclusivas.

É, ainda, de essencial importância que cada sistema defina com clareza, os procedimentos e os caminhos administrativos e técnicos que deverão ser adotados, quando necessários, para o desenvolvimento de estudos de casos, a elaboração de Planos Individualizados de ensino, o trabalho cooperativo entre o professor de ensino comum e o professor especialista, o registro formal do processo de escolarização do aluno, a garantia de apoio profissional especializado, a parceria com outras áreas da atenção pública, dentre outros. (ARANHA, 2004, p. 56).

No tempo presente, verifica-se que esta lacuna de objetivação das leis não se transformou em um planejamento que contemple soluções e projetos para vencer as barreiras e as dificuldades de efetivar a inclusão nas escolas regulares.

O Estado brasileiro através do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) fez, na época, de 1995 a 2001, um grande esforço para capacitar o quadro docente das escolas regulares em todos os estados da federação. Foram milhares² de professores participando de programas de capacitação, sensibilização e cursos, mas, de acordo com Aranha (2004), estas ações, embora fossem importantes e sem paralelo na história da Educação Especial no Brasil, não tiveram efetividade suficiente para transformar significativamente a realidade cotidiana das práticas educacionais em seu contexto nacional. Percebe-se que, as informações a respeito da inclusão, a sensibilização dos educadores e a validação do discurso político, por si só, não se transformam necessariamente em ações e práticas que geram mudanças nas escolas regulares. Para a continuidade do processo de mudança é necessário elaborar e difundir um plano prático e efetivo que possa superar posicionamentos antagônicos e resistências no plano político, acadêmico e ideológico (GÓES, 2004). É preciso destinar as verbas, treinar os recursos humanos, criar as estruturas de apoio e os mecanismos de acompanhamento para as escolas, nas instâncias federais, estaduais e municipais.

Em 2001 foi promulgado, o Plano Nacional de Educação que outorga as responsabilidades dos vários seguimentos organizacionais do ensino. A inclusão na educação visa que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas, a tal ponto que possam ter o acesso à educação de maneira similar. Ou seja, que todos os alunos, independente de sua classe, raça, gênero, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade (BRASIL, 2001).

Podemos citar algumas destas responsabilidades, observando as instâncias administrativas e pedagógicas. No âmbito pedagógico, os documentos oficiais propõem uma mudança de paradigma da deficiência, deslocando a responsabilidade pelo aprendizado, que antes se concentrava somente nas capacidades e incapacidades da pessoa, para enfatizar os recursos e apoios oferecidos aos alunos para que eles possam obter o sucesso escolar. Este conceito também é encontrado na obra de Stainback e Stainback (1999), *Inclusão - Um Guia*

² “(...) 165. 275 educadores freqüentaram programas de sensibilização e de capacitação, na modalidade presencial, e 5 384 educadores, através da educação à distância. Destes, 160 eram educadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, preparados para serem elementos multiplicadores. Nestas ações, foram alcançados 800 municípios, perfazendo 15% dos municípios brasileiros. Nesse mesmo período, ofereceu programas de capacitação para educadores da DEMEC’s e representantes da UNDIME, tendo atingido um total de 1.500 municípios, aproximadamente 28% dos municípios brasileiros. Produziu e distribuiu um total de 749.510 unidades de material voltado para a socialização, na comunidade educacional, de conhecimento disponível sobre diferentes áreas da atenção ao aluno com necessidades especiais.”. (ARANHA, 2004, p. 45)

Para Educadores importante referência para a área da educação. No âmbito administrativo pode-se apontar que, cabe aos gestores educacionais e escolares assegurar a acessibilidade dos alunos ao espaço físico, prover recursos humanos e materiais, e promover a capacitação metodológica para a efetivação da inclusão.

A cada nova legislação, são incorporados detalhamentos e regulamentação no sentido da inclusão, diante deste processo algumas necessidades e problemas certamente surgem na implantação e no cotidiano do trabalho educacional. A capacidade de aceitar, questionar, absorver ou rejeitar novas orientações legais e os conceitos éticos e filosóficos da inclusão escolar ao longo do tempo pelos atores do processo é algo difícil de ser qualificado, mas de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer mudança.

Em pesquisa iniciada em 1999 e finalizada em 2003, numa cidade do interior paulista, Aranha pontuou aspectos do processo inclusivo que revelaram uma mudança de postura e um aprofundamento na consciência dos professores sobre o seu papel integrado no processo de inclusão entre as duas datas. Pode-se afirmar que existe um hiato entre a chegada de uma nova legislação e sua assimilação dentro do sistema educacional e seus agentes. É necessário um período de entendimento e aceitação das novas propostas inclusivas. (ARANHA, 1999 apud ARANHA, 2004; ARANHA, 2003)

Uma série de fatores precisa ser atendida para facilitar este processo, e se esta dificuldade é sentida por aqueles que estão inseridos no sistema quanto maior será a dificuldade de assimilação pela sociedade como um todo. A partir do Lançamento do Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva - *Acesso e Qualidade para Todos nos Municípios Brasileiros*, iniciativa do Ministério da Educação (ocorrido em Dezembro de 2003), os gestores e educadores presentes levantaram quatorze pontos de dificuldades, necessidades e sugestões produzidas a partir da reunião organizada para lançar o projeto. (BRASIL, 2003)

Um dos pontos importantes é a necessidade de parceria com profissionais de outras áreas de conhecimento,

[...] tais como professor consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. [...] De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis. (UNESCO, 1994. p.12)

Oliveira e Leite (2007, p.514), por sua vez, apontam para a necessidade de ampliar o quadro de especialistas em educação especial e a necessidade de grandes e variados investimentos na escola para o “alargamento de suas opções político-pedagógicas”. Isto

[...] porque a inclusão não significa apenas inserção de alunos com deficiência nas classes comuns. [...] A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns do ensino regular, requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514)

Na atualidade, muito se produz em reflexão, pesquisa e ação para tornar a inclusão educacional uma realidade, porém são necessárias mudanças, informações orientadoras e esforço de planejamento nas diversas escalas da problemática, visto se tratar de uma questão abrangente.

[...] concretizar a idéia de um sistema educacional e inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macrossistema, a partir da elaboração de uma política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano, da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos presentes na escola, inclusive daqueles com deficiência. (Oliveira, 2007. p.514)

Em uma análise dos documentos oficiais, Góes (2004, p.74) aponta as ambigüidades e indefinição em várias questões que dificultam a prática da inclusão dizendo: “Constata-se o descompasso entre propostas e condições de implementação. Ao mesmo tempo, os discursos da legislação, da academia, e da escola revelam muitas controvérsias e divergências entre essas esferas e dentro de cada uma”.

Mesmo vislumbrando os benefícios da nova legislação, ainda são necessárias muitas pesquisas. Mais do que uma carta de intenções é essencial que exista um detalhado projeto e planejamento que demonstre o caminho para se atingir os objetivos inclusivos. Há necessidade de estudos que avaliem e analisem as complexas mudanças que estas ações inclusivas estão produzindo na vida das pessoas envolvidas nestes processos, para que a inclusão escolar se torne uma realidade cada vez mais abrangente e mais coerente com os pressupostos que a definem (ARAÚJO, 1998; DE CARLO, 2006; OMOTE, 2004).

Os dados estatísticos do Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2007) mostram um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados nas classes de Ensino Regular em todo o país. Contudo, esses números não revelam a qualidade

da participação das crianças nas escolas, pois, conforme Oliveira (2007) um dos aspectos a serem pesquisados é o cotidiano das escolas, as ações pontuais das salas de aula que busquem atender os objetivos de ensino e necessidades individuais de cada aluno.

Nessa mesma direção, acrescente-se, que no caminho de se efetivar os ideais da inclusão escolar, faz-se necessário conhecer o desempenho escolar de alunos com NEE perante a demanda ambiental. Spencer (2002), Cazeiro e outros pesquisados (2004), em seus trabalhos concluem recomendando ser preciso levar em conta a capacidade funcional do indivíduo e as demandas funcionais das atividades que fazem parte desse contexto, bem como determinar as áreas que impedem a participação. Outro cuidado importante diz respeito à distinção entre o termo necessidade educacional especial (NEE) e o termo necessidade educacional (NE).

As necessidades educacionais são aquelas apresentadas pelos indivíduos levando em conta a tarefa do aprendizado, em suas respectivas faixas etárias, e sua comunidade escolar, e, neste sentido, todo aluno tem necessidades educacionais. Já os alunos com NEE apresentam dificuldades em responder positivamente às exigências das demandas das tarefas escolares, assim o entendimento das NEE é de suma importância. De uma maneira geral, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas diferenças se relacionam com as deficiências ou dificuldades escolares que exigem diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001 apud GLAT; BLANCO, 2007.).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) disponibiliza as informações oficiais a respeito do conceito de aluno com NEE.

Alunos com necessidades educacionais especiais: Apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2001).

Segundo o MEC (BRASIL, 2005), são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam:

- Desempenho notável e potencialidades superiores em um ou mais dos seguintes aspectos: nas capacidades intelectuais gerais, nas aptidões acadêmicas específicas, na

capacidade de pensamento criativo ou produtivo, no talento especial para artes, nas capacidades psicomotoras e capacidades de liderança (Superdotação)

- Transtorno do desenvolvimento e que afeta as habilidades de comunicação e interação e se caracteriza, em geral, por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (Autismo);

- Manifestações de comportamento de portadores de síndromes, os quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, excetuando a Síndrome de Down (Condutas Típicas);

- Carências auditivas que revelam a perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva (Deficiências Auditivas);

- Alterações completas ou parciais de segmentos do corpo humano que resultam no comprometimento de alguma função física, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções (Deficiências Físicas);

- Limitações relevantes no funcionamento intelectual, como na conduta adaptativa na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais (Deficiências Mentais);

- Associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa dos indivíduos (Deficiência Múltipla). A interação específica entre as deficiências Visual e Auditiva, levando à necessidade de elaboração de estratégias diferenciadas para promover a interação social é classificada como Surdocegueira;

- Perda, congênita ou adquirida, parcial ou total, da capacidade visual, variando da baixa visão à cegueira (Deficiência Visual);

- Alteração genética cromossômica do par 21 que traz como consequência características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem (Síndrome de Down).

Nesta investigação, o uso da terminologia refere-se a carências relacionadas às deficiências de natureza intelectual, visual, auditiva e física, com destaque para as dificuldades de interação do indivíduo com o ambiente.

Os déficits e seqüelas que essas condições de deficiência na estrutura e função corporal ocasionam no indivíduo levam-no a ter prejuízo de desempenho em atividades, e o uso de ajustes para a acessibilidade escolar do aluno é essencial.

Os recursos e estratégias utilizados para a resolução de problemas de acessibilidade dependem da natureza do déficit. Neste estudo deu-se especial atenção aos problemas que possam advir de uma deficiência física.

Dentre as deficiências físicas, pode-se dizer que a Paralisia Cerebral é a afecção mais pesquisada e estudada no contexto escolar (SOUZA; LOUZA; SILVA, 2005). Os comprometimentos motores podem estar associados a outras seqüelas como deficiência intelectual, déficit visual, auditivo, sensitivo. Assim, com uma variedade de níveis de comprometimento, a classificação da Paralisia Cerebral (PC) e, principalmente, as definições de um prognóstico se mostram imprecisas. Atualmente o instrumento de classificação para a criança com paralisia cerebral que tem sido utilizado tem no seu roteiro de análise o desempenho motor. O GMFM (Gross Motor Function Measure) trouxe como contribuição para o diagnóstico topográfico a análise da qualidade dos movimentos e desenvolvimento motor (SOUZA; LOUZA; SILVA, 2005). À dificuldade em precisar quais seriam as NEE de um aluno que apresenta algum tipo de deficiência ligada à Paralisia Cerebral soma-se o desafio de elaboração de práticas que facilitem a superação das diversas necessidades especiais individuais do aluno com deficiência.

Compreender a relação entre deficiência e necessidade educacional especial é de suma importância para a definição de ações inclusivas. Neste trabalho adota-se o conceito de deficiência tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2003). Isto porque, esta classificação permite uma avaliação sob o prisma biopsicossocial, que pretende acrescentar ao diagnóstico um quadro mais amplo da saúde do indivíduo ou populações (FARIAS; BUCHALLA, 2005)

A CIF em conjunto com a CID 10, pela afirmação da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), são utilizadas como classificações complementares com a finalidade de ampliar o olhar e o saber a respeito da saúde de um indivíduo ou população. Na CIF, o diagnóstico é acrescido da funcionalidade: “por exemplo, duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade, e duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não têm necessariamente a mesma condição de saúde.” (FARIAS; BUCHALLA, 2005. p 198.)

Esta compreensão do papel da funcionalidade e a sua sistemática utilização colaboram com o movimento de inclusão e facilitam a inserção do aluno deficiente, na

medida em que podem apontar as necessidades da transformação ambiental e social frente a dificuldades específicas de cada indivíduo ou população.

Sendo assim, o conceito de deficiência tomado neste estudo ocorre a partir de sua compreensão mais ampla, que leva em conta a necessidade da sua classificação médica (clínica), mas também, que requer uma análise do desempenho das funções que nascem quando da inserção social do indivíduo em seu meio.

A CIF elabora o conceito de Funcionalidade e realiza suas classificações com base na análise de três dimensões: a função e estrutura corporal; as atividades; e a participação social. Da relação entre estas áreas obtém-se como resultado a funcionalidade do indivíduo em um ambiente ou contexto específico. A funcionalidade da criança, que apresenta deficiência, perante as demandas escolares está relacionada à sua participação em diferentes situações ambientais e é associada à sua capacidade de satisfazer as exigências físicas e cognitivas em diferentes contextos. (SAMAPAIIO et al., 2005)

A funcionalidade é um conceito que requer uma visão maior do indivíduo ou das populações que tenham alguma deficiência, leva em conta as limitações orgânicas ou psíquicas, mas ao mesmo tempo deve estudar as demandas específicas, as atividades a serem completadas e os desafios dos relacionamentos sociais em seu contexto. Afirmar que uma pessoa é funcional significa dizer que ela pode ou não ter limitações orgânicas e psíquicas, mas que consegue realizar as atividades exigidas pelo seu meio e estabelece uma inserção social adequada. Ainda olhando pelo prisma da funcionalidade, as incapacidades devem ser analisadas na intersecção que leva em conta as limitações e disfunções do indivíduo, as restrições quanto a suas atividades e as limitações nos relacionamentos sociais. Sendo assim, toda proposta de trabalho que leva em conta a funcionalidade precisa caminhar no sentido de entender os fatores do meio que possam apresentar-se como facilitadores ou obstáculos a serem transpostos pelos indivíduos. (SÃO PAULO, 2003)

Independente dos diferentes tipos de necessidades educacionais especiais que cada deficiência pode acarretar, via de regra, essa condição pode implicar prejuízo na participação. Embora as informações estatísticas sejam importantes, elas não descrevem as características dos alunos e de sua participação escolar. Ao lado disso, a própria classificação das NEE segundo o sistema PRODESP³, também não esclarece o perfil do aluno com deficiência que está matriculado em classes comuns do ensino regular. Mais especificamente é preciso que se investiguem quais dificuldades estes alunos apresentam no desempenho de

³ Prodesp – Companhia de Processamento de Dados de São Paulo que tem como missão integrar e otimizar os recursos de Tecnologia da Informação do Estado

suas atividades. Este importante tema e seus desdobramentos são geradores de questionamentos sobre o enfrentamento das dificuldades no cotidiano escolar demandando pesquisas na interface saúde e educação.

É, portanto, a partir da descrição da participação do aluno, que são identificadas as suas necessidades especiais, e nesse sentido, registros escolares sobre a funcionalidade do aluno são imprescindíveis, na medida em que poderão orientar as ações com propósito inclusivo.

A inclusão do aluno com NEE nas salas de ensino regular requer dois movimentos, o do aluno que se esforça e se capacita a responder positivamente às demandas do processo de escolarização, e o movimento da escola que se prepara a fim de recebê-lo. Da união dos esforços do aluno e da escola espera-se um bom resultado, que se traduza num bom desempenho escolar nos aspectos da aquisição de conhecimentos e nos aspectos da participação na rotina escolar. É no ponto de intersecção destes dois universos que se encontra a problemática desta pesquisa que tem como ponto de partida a investigação da funcionalidade do aluno durante a realização de atividades da rotina escolar. Das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculadas em classes regulares espera-se um bom nível de desempenho pedagógico e de participação na rotina escolar, conseguidos a partir de adaptações e esforço individual, normalmente conseguidos através de terapias de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. Já das escolas espera-se que ofereçam um ambiente propício para o pleno desenvolvimento de seus alunos, no que diz respeito à acessibilidade ambiental e ao acesso curricular, além da capacitação de seus professores e funcionários.

Atender às necessidades do meio é uma das necessidades especiais que o indivíduo pode apresentar. Não apenas a necessidade de ler, escrever ou se comunicar, mas a necessidade especial pode se caracterizar por atender as demandas do meio escolar para qual algumas pessoas não estão devidamente preparadas. Quando o olhar do professor e de todos os compromissados com a inclusão se volta para a funcionalidade do aluno no contexto escolar existe um favorecimento para melhor compreensão das NEE.

Ainscow (2004) em entrevista ao Centro de Referência em Educação Mario Covas pontua que a inclusão escolar pressupõe um processo em três níveis: a) 'estar na escola' os alunos deficientes devem estar no mesmo espaço geográfico que os demais alunos, transpondo as barreiras das antigas classes especiais; b) a 'participação', dar condições para que os alunos, além de se colocarem presentes no mesmo espaço, participem das atividades, c) 'aquisição de conhecimentos' que sintetiza a razão da existência da instituição escolar.

Pode-se dizer que a participação, no sentido amplo, é o grande objetivo da inclusão. A participação permite a aquisição de aptidões e competência, relacionar-se com as pessoas e a comunidade, e encontrar finalidade e significado na vida. A participação na escola é um aspecto importantíssimo no processo de inclusão e condição essencial para a construção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Coster (1998) define participação escolar pela medida em que a criança consegue administrar suas ações dentro do contexto escolar, envolvendo necessidades e metas individuais, além das expectativas da sociedade, tendo como base o padrão de envolvimento da criança em um determinado contexto. (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005).

A participação dos alunos nos ambientes escolares e também nos demais contextos cotidianos, depende da realização de atividades e tarefas que se traduzem em um bom desempenho ocupacional. Spencer (2002) descreve desempenho ocupacional como a maneira pela qual um indivíduo executa todas as suas atividades diárias. O autor apresenta ainda, para todos os indivíduos, três dimensões da vida cotidiana: áreas de desempenho ocupacional (englobando as atividades a serem realizadas no dia a dia); componentes de desempenho ocupacional (envolvendo as várias partes que constituem a função, como a percepção, a função neuro-motora, cognição, etc.); e contextos de desempenho ocupacional (que diz respeito às situações ou fatores que influenciam durante a realização das atividades).

Estes conceitos, descritos anteriormente, têm sido ferramenta norteadora do trabalho dos profissionais da Terapia Ocupacional que tem um escopo de atuação bem abrangente. Diante de várias definições, podem-se destacar duas definições de Terapia Ocupacional. A primeira:

Terapia Ocupacional é uma disciplina da saúde que diz respeito a pessoas com diminuição, déficit ou incapacidade física ou mental, temporária ou permanente. O Terapeuta Ocupacional profissionalmente qualificado envolve o paciente em atividades destinadas a promover o restabelecimento e o máximo uso de suas funções com o propósito de ajudá-los a fazer frente às demandas de seu ambiente de trabalho, social, pessoal e doméstico e a participar da vida em seu mais pleno sentido. Terapia Ocupacional pode ser indicada para qualquer ou todos dos seguintes itens: · Ajudar a manter ao máximo o bem-estar; · Prevenir a piora em uma desordem crônica; · Ajudar no diagnóstico; · Promover e restabelecer as funções biopsicossociais; · Acelerar a convalescência; · Restabelecer a capacidade laborativa; · Promover a adaptação e integração social; · Examinar a estabilidade da recuperação. A seleção dos procedimentos ocorrem de acordo com as necessidades de cada paciente. Em todos os casos a observação, a análise e o seguimento são parte essencial na função de um Terapeuta Ocupacional. O êxito no tratamento depende em grande parte das relações individuais e grupais envolvidas, e do esforço com que cada paciente pode ser encorajado no sentido de sua recuperação. (Argentina, 1993.)

E uma segunda definição:

Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas a problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais e/ou sociais) apresentem, temporária ou definitivamente, dificuldades na inserção e participação na vida social. As intervenções em Terapia Ocupacional dimensionam-se pelo uso de Atividades, elemento centralizador e orientador na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico. (USP, 1997.)

Atualmente com o movimento de inclusão escolar e social dos deficientes, muitos dos profissionais com formação em Terapia Ocupacional têm investido na capacitação para atuar no contexto escolar. (MUNGUBA, 2007). A ação desses profissionais pode ser de muita eficácia na educação, pois, contempla o desempenho ocupacional do aluno. Tendo como referência o panorama dos fatores que impedem sua participação e uma avaliação detalhada destes componentes, os conhecimentos da área de Terapia Ocupacional possibilitam traçar estratégias para propor soluções individualizadas aos alunos e ações de auxílio ao professor e à escola, no caminho da efetivação da inclusão escolar.

Superando a visão de deficiência como doença que precisa necessariamente de uma ação de saúde, o terapeuta ocupacional investe na compreensão da deficiência como condição que pode e deve ser modificada a partir de ações dotadas de intencionalidade pedagógica. Cabe ressaltar que não compete ao terapeuta ocupacional a elaboração de estratégias pedagógicas, esse é o espaço do professor, ele é o especialista no processo ensino-aprendizagem: muitas vezes, no entanto, é a partir da ação do terapeuta ocupacional agindo com o professor no resgate de seu fazer específico que esse consegue entender como é capaz de ensinar ao aluno. (BARTALOTTI, 2007. p.297)

Pensando na atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar, podem ser enumeradas algumas das intervenções desse profissional: análise das ações na dinâmica do grupo, análise de atividade, trabalho com as atividades de vida diária básica (AVDB) e instrumental (AIVD), estratégias para o diálogo com a comunidade escolar, adequações ambientais, dos equipamentos e mobiliários, além das abordagens diretas com o professor com finalidades de contribuições na capacitação e reciclagem do educador para receber e lidar com a criança com necessidades especiais. (ZULIAN, 2004; BARTALOTTI, 2007)

Pode-se, ainda, exemplificar a contribuição da terapia ocupacional no aspecto da instrumentalização do aluno e da escola através das adaptações⁴ para lápis, cadernos, régua

⁴“A adaptação tem a finalidade de auxiliar a pessoa a realizar atividades, servindo para preencher lacunas que se apresentam entre a capacidade funcional da pessoa e a demanda de atividade. (ARAUJO, 1998. p.30)
A adaptação não se destina a determinados indivíduos. Tem, sim o propósito de modificar a relação entre o indivíduo e atividade através de ajustes nos objetos ou constituindo-se no próprio objeto que medeia a relação entre a pessoa e a atividade. (KIRK, 1987; TROMBLY, 1989 apud ARAUJO, 1998. p.30)

etc.; de órteses⁵ funcionais ou de posicionamento; mobiliário, como cadeira de rodas e/ou cadeira de relaxamento; rampas e apoio para acessibilidade, e outros recursos de tecnologia assistiva⁶. Não apenas no aspecto técnico, mas diante de todo contexto escolar de modalidade inclusiva, a Terapia Ocupacional tem muito a contribuir, podendo ser uma área de conhecimento de apoio ao longo da construção do processo educacional. (DE CARLO, 2001; RIBEIRO, 2007)

Adaptação também se refere a mudanças na maneira de se realizar uma atividade ou de se dispor os móveis ou utensílios no ambiente. Pode-se, por exemplo, modificar as regras do jogo de basquete para a participação da pessoa com deficiência física ou visual. Pode-se, ainda, ajustar a demanda curricular (ritmo e conteúdo de aprendizagem) às capacidades intelectual, motora e/ou sensorial dos alunos. Também é indicada a modificação na distribuição das carteiras para melhor acomodar os alunos com deficiência (visual ou física, por exemplo). (ARAUJO; DELMASSO, 2008.)

Vários estudos apontam o sucesso do trabalho de parcerias do terapeuta ocupacional e professores. Barnes e Turner (2001) relatam em seu artigo, “*team collaborative practices between teachers and occupational therapist*”, uma série de experiências bem sucedidas deste trabalho cooperativo. No estado de Kentucky, no ano de 1996, 200 terapeutas ocupacionais foram pesquisados e destes 65% já tinham participado do trabalho nas equipes de apoio aos alunos com NE. Esta porcentagem foi superior no estado de Michigan (em 1994), onde 96% dos terapeutas ocupacionais tinham suas atuações ligadas aos processos de inclusão escolar. Ainda no artigo descrito, em 1985, Inge e Snell apresentam a experiência de duas professoras de educação especial e uma terapeuta ocupacional, no qual foram definidos procedimentos que facilitassem o manuseio dos alunos durante o período em sala de aula. Todas as instruções foram escritas para os momentos de ausência do terapeuta ocupacional.

O Laboratório de Estudos sobre Deficiência e Cotidiano do Curso de Terapia Ocupacional da USP, desenvolveu uma parceria com uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Jurdi, Brunello e Honda (2004), relatam que através de atividades lúdicas, realizadas pelos terapeutas ocupacionais, os problemas que iam surgindo no cotidiano deste grupo de crianças eram solucionados. Assim, a qualidade das relações que promoviam o aprendizado e convivência era preservada.

5 “Órteses é um aparelho utilizado em qualquer parte do corpo com a finalidade estabilizar, imobilizar, prevenir ou corrigir deformidades, proteger contra lesões, auxiliar na cura ou maximizar a função” (TEIXEIRA; ARIGA; YASSUKO; 2003. p.268)

6 “Tecnologia assistiva trata de todo equipamento, utensílio, ou adaptação que possa ser usada para manter, potencializar ou recuperar a capacidade funcional de crianças e ou adultos com limitações físicas ou cognitivas.” (ZULIAN, 2004. p.208)

Em outro estudo descrito por Pelosi (2006), encontra-se um trabalho de uma terapeuta ocupacional e uma fonoaudióloga na atenção a um rapaz com Paralisa Cerebral matriculado na 4^a, série do Ensino Fundamental. Após contato com a realidade do aluno, as profissionais propuseram uma série de recursos e estratégias para possibilitar a participação do aluno em sala de aula. Além do trabalho de instrumentalização do aluno o grupo de apoio trabalhou com a sensibilização e capacitação da comunidade escolar para lidar com o aluno.

Em 2001, Rocha, Castiglioni e Vieira, já compartilhavam sua experiência de inclusão que se iniciou em 1995, e também a percepção da difícil realidade e da necessidade de superar diversos obstáculos para a construção de uma escola inclusiva, com esforços de cooperação e pluralidade. As autoras indicam a necessidade de:

[...] um maior preparo dos professores da rede comum e o envolvimento dos profissionais da reabilitação com uma postura deslocada das abordagens psicobiologizantes. O trabalho da Terapia Ocupacional na escola, assim como o de qualquer outro técnico da reabilitação deve ter um caráter de apoio logístico ao corpo docente, aos coordenadores e órgãos administrativos. Os aspectos específicos do ensino podem e devem entrar no bojo da discussão com os especialistas, no entanto a contribuição desses profissionais está no campo da reflexão quanto aos benefícios diretos e indiretos das diferentes ações dirigidas à população deficiente. (ROCHA; Castiglioni; Vieira, 2001. p.13)

Motta e Takatori (2001) também esclarecem as contribuições da Terapia Ocupacional, dizendo que:

na Terapia Ocupacional propomos experiências e facilitamos à criança vivê-las de modo completo, a partir de suas possibilidades, considerando sua deficiência e/ou incapacidades, com o propósito de facilitar a (re)organização de cotidiano. (...) Nosso olhar não está voltado somente para o desenvolvimento motor e sensorial da criança, mas como ela pode, tendo incapacidades motoras e sensoriais, realizar atividades que compoñham um dia-a-dia e sua história (MOTTA; TAKATORI, 2001. p.131).

Embora exista um movimento de inclusão e a preocupação em avaliar os resultados dos esforços de alunos e professores, não existe realização ampla e periódica de um acompanhamento que contemple a avaliação funcional sistematizada que possa pontuar detalhadamente a participação do aluno com NEE na rotina escolar. Além disso, são necessários esforços no sentido de apontar e qualificar as tarefas e atividades de sucesso ou aquelas que necessitem serem trabalhadas para a melhoria do desempenho escolar e maior participação do aluno. (SCHENKER; COSTER; PERUSH, 2005)

Estudos têm confirmando a importância da avaliação do desempenho dos alunos em diferentes contextos e demandas, bem como a avaliação das barreiras que possam dificultar esta participação escolar.

Um estudo, realizado nos Estados Unidos, objetivando identificar tendências da inclusão escolar, com uma amostra heterogênea de crianças com deficiência, num total de 266 alunos em diferentes escolas, traz uma amostragem rica a respeito da participação destas crianças em ambientes escolares dos mais diversos. (MANCINI; COSTER, 2004) Os resultados obtidos sugerem que os níveis de atividade e participação são significativamente influenciados pelo meio ambiente, e corroboram com a idéia da importância da avaliação que considera o desempenho da criança em seus diversos contextos onde o aluno tem necessidades de sucesso funcional, levando em conta a extensão das habilidades funcionais de cada contexto, suas demandas e as barreiras que possam impedir uma participação bem sucedida. (MANCINI; COSTER, 2004)

Um outro estudo pesquisou, na cidade de São Paulo, 29 alunos com diagnóstico de Paralisia Cerebral que frequentavam salas do ensino regular. Este aponta em sua conclusão para o fato de que, embora o grau de comprometimento nas funções motoras não seja o único fator a ser levado em conta para esclarecer a funcionalidade, está relacionado diretamente à participação do aluno, e que, a utilização de um instrumento de medida padronizado deu as condições necessárias para sistematizar a coleta de informações levando em conta todas as tarefas nos diversos ambientes escolares. (SILVA et al., 2004)

Uma das abordagens conceituais utilizada na Terapia Ocupacional é o modelo de avaliação e intervenção “Top Down”, que tem como ponto de partida da avaliação a participação ampla para depois examinar os componentes específicos do desempenho. Os níveis de abordagem deste modelo, Top-Down, são quatro, partindo da avaliação mais abrangente para o específico, ou seja, análise da participação social, do desempenho nas tarefas, do desempenho nas atividades e a avaliação dos processos e estruturas (que correspondem ao nível de integridade dos componentes de desempenho). Este modelo de intervenção também conhecido como estratégia centrada na tarefa, considera a necessidade ou vontade da pessoa em realizar as tarefas no contexto em que se efetivam. Os demais componentes de desempenho somente são avaliados se forem considerados determinantes para a superação das limitações funcionais. No caso da participação em ambiente escolar a análise do desempenho nas atividades seria realizada apenas no caso de se verificar

disfuncional ocupacional⁷ frente às demandas escolares. Cinco são os pressupostos que orientam a aplicação desse modelo:

(1) o engajamento satisfatório no desempenho de papéis vitais, uma pessoa deve estar apta a realizar tarefas que, em sua opinião, compõem o papel. (2) As tarefas estão compostas por atividades, que são pequenas unidades do comportamento. (3) Para se estar apto a realizar uma dada atividade, deve-se possuir certas habilidades sensório-motoras, cognitivas, de percepção, emocionais e sociais. (4) as habilidades são desenvolvidas a partir das capacidades que a pessoa adquiriu através do aprendizado ou amadurecimento. (5) Essas capacidades desenvolvidas dependem de capacidades de primeiro nível que derivam dos atributos genéticos da pessoa ou substrato orgânico disponível (TROMBLY, 1998 apud TROMBLY, 2007. p.2)

Esta abordagem traz uma importante contribuição para o processo de inclusão social, pois objetiva a ação contextualizada. O foco da avaliação encontra-se na realização da tarefa, na participação e não mais na afecção. A avaliação parte do contexto e da participação do sujeito para avaliar o desempenho nas atividades que o impedem de atender às demandas funcionais exigidas em determinada ação.

Tendo por base esta abordagem, foi desenvolvido por Coster e outras terapeutas ocupacionais em 1989, nos Estados Unidos, a School Function Assessment – SFA. Este instrumento de medida busca atender à necessidade de conhecer o desempenho dos alunos deficientes a partir do contexto escolar em que estão inseridos. Segundo Coster (1998 apud SILVA, 2007), a SFA foi validada nos EUA considerando-se a consistência interna dos testes, a sua pertinência para a utilização em diversos tipos de acometimentos e também a validade dos constructos frente às exigências do modelo “Top-Down” que a define, ou seja, partindo da investigação no que tange à participação do aluno, para posteriormente, questionar sobre o desempenho nas tarefas e atividades.

No Canadá (KING et al., 1998) foi realizada uma pesquisa com a SFA e outros instrumentos de avaliação (Client Satisfaction Questionnaire – CSQ, Satisfaction with School-Based Intervention and Communication Questionnaire – SSICQ e Arizona Articulation Proficiency Scale – AAPS, Vineland Adaptive Behavior Scales Classroom Edition), que procurou avaliar os resultados do trabalho de profissionais da área de saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais) no ambiente escolar, no que diz respeito ao desempenho de crianças com necessidades especiais. As 16 crianças com dificuldades de fala, coordenação motora e Paralisia Cerebral foram avaliadas com a SFA e

⁷ “Disfunção Ocupacional – Inabilidade para manter-se, isto é, cuidar de si, de dependentes e do lar; progredir através do trabalho, aprendizado e controle financeiro; ou enriquecer o *self* engajando-se em atividades auto-realizadoras que acrescentam alegria à vida.” (TROMBLY, 2007. p. 2)

após 16 semanas de terapias, os participantes foram novamente submetidos à avaliação. A SFA constatou mudanças significativas nos níveis de participação das crianças no ambiente escolar, exceto nos ambientes de transporte e manutenção/troca de posições. Os autores relatam este fato atribuindo as exceções das mudanças às características do nível de comprometimento que a paralisia cerebral acarreta, visto que tais alunos têm necessidades de um período maior de intervenção para que sejam obtidos resultados significantes.

Schenker; Coster e Parush (2005a) realizaram um estudo com a utilização da SFA em Israel com o objetivo de investigar os níveis de participação nos ambientes escolares e o desempenho nas atividades de alunos com paralisia cerebral. Participaram do estudo 248 alunos divididos em três grupos: 100 alunos com PC matriculados em classe regular, outros 100 alunos da mesma escola que os anteriores, porém sem indícios de alterações no desenvolvimento, e por fim 48 alunos com PC matriculados em classe especial. De maneira geral, os alunos com PC apresentavam participação nos ambientes escolares inferior em comparação aos alunos sem comprometimentos. O ambiente de lanche foi o que os grupos mais se aproximaram com relação aos níveis de participação, enquanto no pátio/recreio foram observadas as maiores diferenças. Nos aspectos de desempenho das atividades físicas, os alunos sem NEE obtiveram a maior média dos escores seguida dos alunos com PC que freqüentavam a sala regular, e por último os alunos com PC que estavam matriculados em classe especial. Nas tarefas cognitivo-comportamentais a correlação acima se repetiu. Para os alunos com PC houve uma ligação clara entre a participação nos ambientes escolares com o desempenho nas atividades físicas. Já para os outros alunos foi encontrada correlação entre a participação e o desempenho nas tarefas cognitivo-comportamental, sendo que estas foram às tarefas determinantes para a participação destes alunos nos ambientes escolares.

Esses mesmos pesquisadores (SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005b) avaliaram 148 crianças com PC, sendo 48 matriculados em classes especiais e 100 matriculados em classes regulares da rede pública, tendo como foco de atenção os aspectos de participação nos ambientes escolares e desempenho de atividades. Estes aspectos foram correlacionados ao nível de comprometimento motor dos alunos. As crianças hemiplégicas apresentavam maiores escores em todos os ambientes e nas tarefas físicas, sendo seguidos pelas crianças que apresentavam diplegia, posteriormente quadriplegia. Nas tarefas cognitivo-comportamentais não houve diferença significativa. Os níveis de participação se mostraram prejudicados com o aumento da severidade do quadro motor e suas limitações.

No Brasil, embora tenha sido realizada uma tradução da SFA por um grupo de profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais, ainda são poucas as publicações com

pesquisas que se utilizam da avaliação SFA como instrumento de investigação. (MARTIN et al., 2001)

Ainda no Brasil, Silva e outros sete pesquisadores (2004) utilizando a SFA, realizaram uma pesquisa com uma amostra de 29 alunos do ensino regular com diagnóstico de Paralisia Cerebral, na cidade de São Paulo. Nessa pesquisa, foram discutidas as variáveis: tipo de escola (particular ou privada) e grau de comprometimento motor (leve, moderado, grave) que se relacionam aos seis ambientes de participação da SFA. Não foram encontradas diferenças significantes para a variável tipo de escola e nível de participação. Já a variável grau de comprometimento motor demonstrou ser um indicativo para o nível de participação embora não seja esclarecedor da funcionalidade da criança. As crianças com maiores comprometimentos apresentaram menor nível de participação nos ambientes escolares.

Em 2007, SILVA, apresentou sua dissertação de mestrado utilizando a SFA. A referida pesquisa investigando a participação, níveis de auxílio e desempenho de atividades na rotina escolar de crianças com PC, concluiu que os ambientes que apresentam maiores dificuldades a serem enfrentadas são banheiro, transição e transporte, sendo que para a realização das tarefas nestes ambientes os alunos receberam grandes níveis de assistência e poucas adaptações. Os alunos com paralisia cerebral do estudo apresentaram poucas limitações nas tarefas cognitivo-comportamentais. O estudo de Silva aponta para dois aspectos importantes a serem estruturados: a necessidade de programas de capacitação para professores, e o planejamento de intervenção para as crianças com Paralisia Cerebral por uma equipe multiprofissional com o objetivo de melhorar participação escolar desse aluno com problemas motores importantes.

Apesar de poucos estudos brasileiros, a SFA foi considerada:

[...] um importante instrumento de avaliação padronizado com ênfase na escola capaz de identificar a participação e o desempenho escolar de crianças com diferentes incapacidades, tipos de escola (classe regulares, especiais) e diferentes níveis de comprometimento motor. (SILVA, 2007. p.26)

O movimento de inclusão tem crescido no âmbito escolar e necessita, não apenas das soluções técnicas e instrumentais aplicadas ao cotidiano escolar, mas também de uma mudança de mentalidade da sociedade, da proposição e efetivação de políticas públicas educacionais que conduzam a um plano de conscientização e a implantação das mudanças necessárias ao ambiente das escolas e na necessidade de capacitação dos profissionais para o atendimento das demandas dos alunos com NEE.

Nesta pesquisa considera-se a importância da aplicação da SFA como recurso que pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no que tange à identificação da discrepância de desempenho da criança frente às demandas de rotina escolar, visando sinalizar as NEEs do alunos. Destaca-se ainda, que a aplicação deste instrumento de medida padronizado para avaliar a participação escolar do aluno com deficiência deve levar em conta a participação do professor, tanto para informar sobre o aluno como para opinar sobre o instrumento, visto que, neste exercício perceptivo, o professor pode identificar as NEEs do aluno não por categorias de deficiência, mas, sim, por demandas funcionais das atividades. Tem-se, portanto, como questão central de investigação as contribuições da SFA para o trabalho colaborativo entre as áreas da saúde e educação, e mais especificamente com o envolvimento de profissionais terapeutas ocupacionais e pedagogos.

2. OBJETIVOS

Visando contribuir para a ampliação do conhecimento no âmbito da evolução do processo inclusivo o presente estudo objetivou avaliar a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em tarefas da rotina escolar que dão suporte às atividades pedagógicas, tendo como objetivos específicos:

- A descrição da contribuição da SFA como um recurso para a identificação de NEE do aluno,
- A descrição da participação do aluno com deficiência por meio da aplicação da SFA,
- A descrição do impacto do uso desse instrumento de medida padronizado sobre o julgamento do professor acerca do desempenho do aluno.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa nove alunos, sobre os quais incidu o foco da presente investigação, e oito professores que constituíram a fonte de dados.

Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes:

- a) Aluno com NEE⁸, segundo a ficha de cadastro da Secretaria Municipal de Educação;
- b) Aluno matriculado em classe regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental⁹;
- c) Professor responsável pela classe dos alunos selecionados;
- d) Concordância para participação da pesquisa mediante assinatura do professor de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A); no caso dos alunos, o termo de consentimento foi assinado pelo responsável (APÊNDICE B).

3.1.1 Caracterização dos participantes

A classificação dos alunos com NEE no sistema da PRODESP (Companhia de Processamento de Dados de São Paulo) disponibiliza na ficha cadastral as seguintes especificações com relação às NEEs: cegueira; baixa visão; surdez severa ou profunda; surdez leve ou moderada; surdo - cegueira; mental; autismo; síndrome de Down, múltiplas; altas habilidades e superdotação; condutas típicas; deficiência física (ANEXO A)¹⁰. A Secretaria Municipal da Educação da cidade estudada criou uma ficha de cadastro específica e dividiu o item “deficiência física” em três subitens: deficiência física - Paralisia Cerebral; deficiência física – cadeirante; deficiência física – outros (ANEXO B)¹¹.

⁸ NEE. Neste estudo adotou-se o uso da expressão conforme site do MEC, ou seja, “dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser ou não vinculadas a uma causa orgânica específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2005)

⁹ Neste estudo tem-se como base a organização da seriação de 8 anos para o Ensino Fundamental. Não se referindo, portanto, à nova estrutura de ensino que estabelece 9 anos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2001), que deverá ser implementada até o ano de 2010 segundo a Lei 11.274 de 06/02/2006.

¹⁰ Obtido no mês de Outubro de 2008

¹¹ Obtido no mês de Maio de 2008.

Com base nas características gerais da amostra (APÊNDICE C), coletadas nos meses de Junho e Julho do ano de 2008 a partir de informações disponibilizadas pelo Núcleo Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação¹² e da SFA obteve-se o seguinte quadro 1 abaixo ilustrado.

Aluno	Gênero	Data Nascimento	Idade ¹ em anos	Série Escolar	Acometimento
A1	fem.	9/7/1997	11	4	DA – severa
A2	masc.	24/4/2000	8,25	2	DV – baixa visão Incapacidade Específica de Aprendizagem de português
A3	fem.	19/3/2000	8,33	2	DF – malformação congênita MS/D
A4	masc.	15/7/1999	9	3	Autismo - Síndrome Asperger
A5	masc.	8/1/1999	9,5	3	DF – malformação congênita MMSS
A6	masc.	27/3/1997	11,33	4	DF – tremor MMSS
A7	masc.	22/3/1998	10,33	3	DF – PC/ MS D e MI D
A8	fem.	20/8/2000	7,91	2	DF – PC / MMII e MMSS
A9	fem.	19/4/1998	10,25	4	DF – PC / MS D e MI D

Quadro 1 - Caracterização dos alunos participantes

fem. – feminino

masc. – masculino

A – Alunos

DF – Deficiência Física

DM – Deficiência Mental

MMSS DeE – Membros superiores direito e esquerdo

DV – Deficiência Visual

DA – Deficiência Auditiva

MMII DeE – Membros inferiores direito e esquerdo

1-Tomou-se como base para o cálculo da idade o mês de julho de 2008

Os nove alunos participantes apresentavam idade média de 9,54 anos, variando entre 7,91 anos como idade mínima e 11,33 anos como idade máxima. Quanto ao gênero, a amostra foi composta por quatro alunos do gênero feminino e cinco alunos do gênero

¹² Departamento que gerencia e acompanha os alunos com NEE.

masculino, sendo três alunos da segunda série, três alunos da terceira série e três alunos da quarta série.

Quanto às condições do acometimento, compuseram a amostra: um aluno (A1) com deficiência auditiva severa, um aluno (A2) com deficiência visual classificada como baixa visão e incapacidade específica de aprendizagem de português¹³, um aluno com autismo (A4) e seis alunos (A3, A5, A6, A7, A8, A9,) com deficiência física. Estes últimos com deficiência física, categorizados da seguinte forma: três alunos com deficiência física não especificada (deficiência física/outros) e três alunos com Paralisia Cerebral.

Após contatos com os coordenadores pedagógicos dos alunos da amostra, foi possível acrescentar outras especificações com relação à categorização dos alunos acima apresentados. Assim obteve-se o seguinte levantamento: o aluno (A4) com cadastro de Autismo apresentava Síndrome de Asperger; dentre os seis alunos com Deficiência Física, dois alunos apresentavam Malformação Congênita de Membros Superiores, (A3 malformação em dedos da mão direita e A5 malformação em ambas as mãos), um aluno (A5) apresentava Tremor em Membros Superiores não especificado; e três apresentavam Paralisia Cerebral sem especificação quanto ao tipo do acometimento (A7, A8 e A9), porém A7 e A9 apresentavam maiores dificuldades no membro superior direito e membro inferior direito, e A8 apresentava dificuldades nos quatro membros.

Com relação à caracterização dos professores, os dados podem ser observados no quadro 2, abaixo descrito.

¹³ A ficha da SFA, na especificação das condições de deficiência, contém o item “Incapacidade Específica de Aprendizagem”, que foi indicada pelo professor como sendo de Português. Possibilita também a especificação da topografia do acometimento motor (Membros Inferiores ambos ou apenas um, e Membros Superiores ambos ou apenas um)

Professor (aluno)	Gênero	Série	Formação	Tempo de experiência no ensino de alunos com NEE
P1 (A1)	fem	4	Magistério Cursando 2º ano em Pedagogia	Sem experiência anterior
P2 (A2)	fem	2	Pedagogia há 4 anos – não relatou especialização	Alunos em sala regular (não relatou o tempo)
P3 (A3)	masc	2	Magistério	Sem experiência anterior
P4 (A4 e A5)	fem	3	Pedagogia há 11 anos – Habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e em Educação Especial nas áreas de Deficiência Auditiva e Deficiência Mental.	Alunos em sala regular (não relatou o tempo) e Escola Especial (5anos)
P5 (A6)	fem	4	Pedagogia há 3 anos – Habilitação em Administração	Alunos em sala regular (9anos)
P6 (A7)	fem	3	Pedagogia há 10 anos – Habilitação em Administração, Educação Infantil; Especialização em Psicopedagogia,	Alunos em sala regular (2anos)
P7 (A8)	fem	2	Pedagogia há 4 anos – Habilitação em Administração	Alunos em sala regular (3anos)
P8 (A9)	fem	4	Pedagogia há 2 anos – Habilitação em Administração	Sem experiência anterior.

Quadro 2 - Caracterização dos professores

A análise do quadro permite concluir que os professores, em número de 8 participantes, foram, em sua maioria, do gênero feminino (7). Quanto à distribuição nas séries, 3 professores lecionavam na segunda série, 2 professores na terceira série e 3 professores na quarta série, confirmando a distribuição dos alunos descrita anteriormente.

Compuseram a amostra 6 professores graduados em Pedagogia e 2 com formação no Magistério, obtendo-se um tempo médio após a graduação em pedagogia de 5,5 anos, com variação de 2 anos como o tempo mínimo após o bacharelado e 11 anos como tempo máximo. Um dos professores com formação no magistério é discente no segundo ano do curso de pedagogia. Dos 6 pedagogos, 5 possuíam Habilitação em Administração Escolar e apenas um professor (P4) Habilitação em Educação Especial (Áreas de Deficiência Auditiva e Deficiência Mental).

Sete professores possuem um aluno com NEE por sala de aula e o professor P4 dois alunos em uma mesma sala. Quanto ao ensino de alunos com NEE, do total de 8 professores, 5 mencionaram a experiência em classe regular, sendo que P4 também referiu 5 anos de experiência na APAE – Associação dos Pais e Amigos do Excepcional.

3.2 Local

A Pesquisa foi realizada em escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de médio porte (aproximadamente 270 mil habitantes) do interior paulista.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos cuja aplicação ocorreu na forma de entrevista individual, sendo eles: um questionário elaborado pela pesquisadora com cinco (5) perguntas semi-estruturadas e o teste padronizado de Avaliação da Função Escolar, do inglês School Function Assessment - SFA (MARTIN et al., 2001).

O primeiro instrumento teve a finalidade de verificar o impacto da aplicação da SFA sobre a opinião do professor acerca do desempenho funcional do aluno (APÊNDICE D). A primeira questão sobre o conhecimento do professor a respeito da SFA e a segunda questão sobre o desempenho geral do aluno foram apresentadas antes da aplicação da SFA, e as outras três, após a aplicação da avaliação.

O segundo instrumento (SFA) avalia o desempenho do aluno em tarefas da rotina escolar que dão suporte à sua participação nas atividades pedagógicas (ANEXO C).

As questões da SFA podem ser respondidas pelo professor ou funcionários da escola que conheçam e tenham observado o aluno na realização das atividades do cotidiano escolar. No caso deste estudo, optou-se por obter as informações por meio dos professores. A SFA consiste de perguntas sobre a participação social, realização de tarefas e atividades. Todos os itens são acompanhados de explicação sobre a conduta esperada. A pontuação pode ser dada comparando as crianças de mesma faixa etária ou mesma série/classe escolar. No caso deste estudo, optou-se pela comparação com a mesma série escolar, não considerando sua idade cronológica. Em outras palavras, a comparação, neste presente trabalho, tem a finalidade de identificar as dificuldades de participação do aluno frente às demandas de atividades segundo o currículo escolar. O levantamento destas dificuldades tem o propósito de orientar prescrições que permitam a participação do aluno por meio de adaptações que favoreçam o desempenho do ponto de vista da funcionalidade. Portanto, a identificação de diferenças na participação visa contribuir para a acessibilidade do aluno no ambiente escolar, e no caso específico do uso da SFA, no âmbito das tarefas físicas e cognitivo/comportamental que dão suporte às atividades pedagógicas.

A SFA é dividido em três partes:

I - Participação social:

Avalia o nível de participação do aluno nos principais ambientes escolares sala de aula, pátio de recreio/intervalo, transporte da/para a escola, banheiro/higiene, transição (deslocamento entre os diversos ambiente no interior da escola), 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.

II - O auxílio no desempenho das tarefas,

Avalia o suporte necessário, além do que é fornecido aos outros alunos, para que o aluno realize a tarefa. São avaliados os dois aspectos: a assistência de terceiros (alunos, funcionários e professores) e, a adaptação nos ambientes, equipamentos e/ou programas, tanto nas tarefas físicas quanto nas tarefas cognitivo-comportamentais. As tarefas físicas compreendem: 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 cognitivo-comportamentais compreendem as tarefas de: comunicação funcional; memória e compreensão; respeitar

convenções sociais; obedecer a ordens de adultos e regras escolares; comportamento na tarefa e finalização; 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 extensiva/adaptação extensiva, 2-assistência moderada/adaptação moderada, 3-assistência mínima/ adaptação mínima, 4- nenhuma assistência/ nenhuma adaptação.

III – Desempenho de Atividades

São avaliadas atividades específicas necessárias para a realização das tarefas do cotidiano escolar descritas no item anterior. São divididas em grupos de demanda funcional física e cognitivo-comportamental. Este item da SFA procura avaliar detalhadamente as tarefas apontadas na parte II seguindo a pontuação que varia de 1 a 4 pontos, sendo:

1 – Não Desempenha – do original: Does Not Perform (a atividade é muito difícil para o aluno, ou o profissional não pode avaliar o desempenho do estudante devido à ausência de componentes essenciais das habilidades para iniciar a atividade),

2 – Desempenho Parcial - do original: Partial Performance (o aluno faz uma contribuição significativa ou se empenha na atividade, mas é incapaz de completar toda a atividade ou pode fazer somente com direção ou sugestão),

3 – Desempenho Inconsistente - do original: Inconsistent Performance (o aluno às vezes inicia e completa a atividade, mas não o faz tão consistentemente ou no nível esperado das crianças da mesma idade/série, pode pedir sugestões, direcionamento, ou ajuda para iniciar a atividade.),

4 – Desempenho Consistente - do original: Consistent Performance (o aluno inicia e completa a atividade consistentemente quando direcionado ou no tempo apropriado, no mesmo nível esperado dos colegas da mesma idade/série). (MANCINI, et. al., 2000; COSTER, MANCINI; LUDLOW, 1999)

A pontuação máxima nas partes I e III indica desempenho satisfatório e independente comparado com os alunos de mesma série, já na parte II da avaliação, a pontuação máxima indica ausência de adaptação e auxílio de terceiros.

Nesta pesquisa foram utilizadas e aplicadas as partes I e II da avaliação, pois se pretende fazer um mapeamento inicial do desempenho dos alunos com NEE e pontuar o quanto de assistência de terceiros e de adaptações são necessárias para que o aluno realize a tarefa. A pesquisa não pretendeu aprofundar-se no estudo do desempenho das atividades de cada aluno, tendo em vista o fator tempo para a exequibilidade do estudo.

3.4 Etapas da coleta de dados

O projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e recebeu autorização para a sua realização em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental. Da mesma maneira, o presente estudo, recebeu a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, conforme Ofício nº 2238/2008 (ANEXO D).

Para o levantamento dos alunos com NEE, matriculados em classes regulares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em 2008, foram utilizadas as informações do cadastro do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município. Nesse primeiro levantamento dos alunos matriculados em classe regular do Ensino Fundamental encontrou-se um total de 71 alunos NEE distribuídos em 18 escolas municipais. (ANEXO E).

Num primeiro momento da coleta de dados, optou-se em avaliar todos os alunos com NEE da escola que apresentava o maior número de matrículas dessa população, com o objetivo de caracterizar o desempenho dos alunos independentemente de sua NEE. Após contato com a coordenação da referida escola e apresentação do projeto de pesquisa foram agendadas entrevistas com os professores ($n = 6$) desses alunos ($n=7$) para a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola durante o horário de aula ou reuniões pedagógicas, em local reservado oferecido pela direção, no período de 29 de abril de 2008 a 07 de julho de 2008.

Durante a entrevista, os professores foram esclarecidos quanto aos objetivos da avaliação e como seria o procedimento de coleta de dados. As questões foram lidas na íntegra e o professor escolhia a melhor pontuação que correspondesse ao desempenho de seu aluno. Em vários momentos os professores foram lembrados pela pesquisadora de que a avaliação deveria ter como parâmetro a participação dos alunos na rotina escolar esperada para a respectiva série.

Uma análise preliminar dos dados desta avaliação permitiu constatar que os alunos, em geral, não apresentavam dificuldades significativas de desempenho nas atividades de rotina escolar. Num universo de sete alunos, o escore mais baixo foi obtido pelo aluno com Paralisia Cerebral. Assim deu-se continuidade à pesquisa com os alunos que apresentavam deficiência física com diagnóstico de Paralisia Cerebral, segundo os registros escolares, visto

ser esta uma afecção que pode trazer acometimentos que interferem de maneira mais intensa no desempenho dos alunos.

Num segundo momento da pesquisa, foram identificados mais três alunos com Paralisia Cerebral na Rede Municipal e distribuídos em três escolas. A identificação destes sujeitos foi a partir da lista de cadastro do Núcleo de Apoio que os classificava como deficientes físicos. Após o levantamento de todos os alunos, e precedendo a entrevista com seus professores essas escolas foram contatadas a fim de se especificar as afecções e o tipo de acometimento. Após a identificação dos alunos com seqüela de Paralisia Cerebral, as demais etapas de coleta de dados (apresentação do projeto, solicitação de autorização dos pais e professores, agendamento e aplicação de roteiro de entrevistas, levantamento da participação escolar do aluno mediante a aplicação da avaliação SFA) seguiram os mesmos procedimentos já descritos anteriormente.

Um dos alunos identificado não pôde ser avaliado, pois havia sido transferido para uma classe especial de uma Escola da Rede Estadual e, portanto, não mais se enquadrando nos critérios de escolha dos sujeitos da presente pesquisa. Deste modo, dos três alunos com Paralisia Cerebral levantados, apenas dois completaram a amostra.

Assim, ao final da coleta de dados, foram participantes da pesquisa oito (8) professores e nove (9) alunos, sendo que um dos professores possuía em sua sala dois alunos com NEE.

3.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados obtidos na SFA ocorre através da transformação de escore bruto em escore de critério e desvio padrão com base em tabela apropriada. O escore de critério determina um ponto no intervalo de 0 (que representa o ponto mais baixo) e 100 (o ponto mais alto). A padronização deste teste foi realizada nos Estados Unidos com crianças deficientes, não existindo até a presente data pesquisas de padronização para as crianças brasileiras.

Nesta atual pesquisa, optou-se pela análise descritiva da participação escolar do aluno com base no escore bruto obtido, discutindo-se a importância da SFA como recurso que possibilita a identificação de NEE com implicações sobre a percepção do professor acerca do desempenho do aluno.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição dos resultados e a sua discussão serão apresentadas a seguir. Em primeiro serão discutidos os resultados referentes aos dados gerais de coleta de dados, com destaque para a descrição e classificação da necessidade educacional especial e sua distribuição na rede municipal. A seguir serão apresentados os dados obtidos da avaliação SFA, abrangendo a participação dos alunos nos diferentes ambientes escolares e os níveis de assistência para que eles realizem as tarefas nestes ambientes. Por fim, serão discutidas as respostas dos professores com relação à avaliação.

4.1. Dados gerais quanto às NEEs dos alunos

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada matriculou em 18 escolas de Ensino Fundamental, das 19 existentes na Rede, um total de 80 alunos com NEE. Deste total, 9 alunos participavam da modalidade intitulada EJA (Ensino de Jovens a Adultos) e os demais (71), nas salas regulares de Ensino Fundamental. Portanto, aparentemente, pode-se considerar que a distribuição dos alunos com NEE na Rede Municipal abrange 95% de suas escolas.

Segundo a classificação realizada pelas escolas utilizando-se da ficha de cadastro com base no sistema PRODESP¹⁴ os alunos do Ensino Fundamental se distribuem da seguinte forma quanto ao tipo de deficiência: em maior número estão os que apresentam comprometimento mental, sendo Deficiência Mental (25), Síndrome de Down (6) e Autismo (3). Em segundo lugar seguem os alunos que possuem Deficiência Auditiva (14) e em terceiro os que apresentam Deficiência Física (11). A baixa visão ou cegueira, condutas típicas e deficiências múltiplas perfazem um total de 12 alunos. Dos alunos classificados com NEE de natureza física, quatro apresentam seqüela de Paralisia Cerebral, e um aluno é considerado cadeirante. Os outros seis alunos classificados com deficiência física se enquadram na categoria “outros” do cadastro, sendo que, segundo a escola, dois destes alunos, apresentam Malformação Congênita de membros superiores (dedos), um outro aluno apresenta “múltiplas

¹⁴ A descrição das fichas de cadastro e classificação encontram-se no Apêndice C. Os modelos das fichas encontram-se nos Anexos B e C.

patologias”, o quarto aluno foi descrito como portador de “tremor de membros superiores não especificado”, e outros dois alunos não foram descritos pelas escolas. Pode-se constatar que, embora tenha caminhado com avanços, o movimento de inclusão escolar ainda necessita de amadurecimento para produzir nas ações práticas o deslocamento da noção de deficiência relacionada apenas a uma questão anatomo-fisiológica para um paradigma, que também leve em conta a questão de desempenho e participação. É preciso evoluir para que exista a realização de um conhecimento abrangente e detalhado da população em questão para melhorar o atendimento de possíveis necessidades.

O site da PRODESP quando discorre sobre a deficiência cita alguns autores que definem a pessoa portadora de deficiência como aquela que apresenta dificuldade de integração na sociedade. Nota-se uma incoerência entre as citações que apontam para a complexidade da avaliação da pessoa portadora de deficiência e a simplicidade da Ficha Cadastral que as escolas precisam preencher e enviar ao sistema PRODESP para o mapeamento dos alunos com NEE. Tal procedimento simplifica demais a coleta de informações pulverizando os dados dentro do Sistema e gerando uma falsa compreensão da realidade. Aqueles que olham para a totalização de dados não irão perceber as necessidades da população cadastrada, pois as categorias propostas não serão suficientes para expor detalhes importantes. Deve-se ressaltar que há aspectos específicos de cada aluno que só podem ser observados e percebidos na interação deste aluno com o seu meio, nos diferentes lugares e demandas do ambiente escolar. Assim como prevê o processo de inclusão escolar, a análise das necessidades educacionais parte da observação escolar e a partir deste ponto possibilita a identificação e o atendimento das necessidades descritas. No entanto, a maneira como se apresenta estruturado o cadastro de registro promove uma perda dos dados coletados e elaborados pela escola impossibilitando a utilização destes dados pelas secretarias dos municípios e, posteriormente pelo Estado. É principalmente a forma de caracterização centrada na deficiência do aluno que não permite a clara diferenciação de deficiências, necessidades funcionais especiais e necessidades educacionais.

A avaliação que é inserida no sistema não faz as perguntas que pormenorizem as condições particulares de cada discente. Os alunos deficientes físicos, por exemplo, que possuem Malformação Congênita de dois dedos dos membros superiores, têm necessidades muito diferentes daqueles alunos que apresentam o quadro de PC. Estes alunos que apresentam uma deficiência física congênita nos dedos podem não apresentar nenhuma Necessidade Educacional Especial, não sendo necessária nenhuma adaptação, alteração de

atividade ou intervenção arquitetônica para que desempenhem suas funções escolares e atendam as demandas impostas pelas atividades como os demais alunos da série.

Em estudo realizado no ano de 2007, Abe e Araújo (2007) concluíram como de extrema importância a melhoria da ficha cadastral que alimenta o sistema PRODESP. É preciso que se disponibilizem informações detalhadas e relevantes à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para que se realize um mapeamento mais efetivo e conseqüente planejamento de ações do Estado e Município em conformidade com a realidade das escolas e dos indivíduos. Os dados da ficha PRODESP, por sua generalização demasiada, não têm muita utilidade prática, pelo contrário, podem levar a um erro, mascarando informações que poderiam ser muito úteis a qualquer indivíduo ou instituição que tenha iniciativa de entender e atuar no movimento da inclusão escolar, concluem as autoras.

A participação de agentes de outras áreas de conhecimento, que não somente os da educação poderiam contribuir para o detalhamento da funcionalidade destes alunos no ambiente escolar. A atuação conjunta de professores e profissionais de áreas afins alcançaria a caracterização dos discentes em sua participação na escola, facilitando a busca de soluções adaptativas e pedagógicas para a inserção do aluno no seu meio e para o desenvolvimento de suas potencialidades. Entende-se “que os bons encontros profissionais, somando conhecimentos e esforços, o que caracteriza a interdisciplinaridade, vem a ser o caminho para uma verdadeira educação para todos.” (ZULIAN et al, 2004. p.209).

A comparação dos itens idade e série, observados no quadro 1, permite concluir que todos os alunos da amostra pesquisada estão matriculados nas respectivas séries esperadas, isto é, o fato de apresentarem NEE não interferiu na relação entre idade e série na qual estão matriculados. Segundo a legislação que normatiza a matrícula escolar nos municípios do Estado de São Paulo, as crianças que completam 7 anos de idade até 31 de dezembro devem ser matriculadas na 1ª. série do Ensino Fundamental; as crianças que completam 8 até a referida data, devem matricular-se na 2ª. série, e assim por diante ¹⁵.

Este resultado pode ser atribuído ao regime da “Progressão Continuada”, que foi normatizada a partir de 1996 pela LDB.

¹⁵ O Ensino Fundamental de 9 anos proposto em 2005 pelo Ministério da Educação, deve ser instituído até 2010. A cidade pesquisada começará a trabalhar com esta nova estrutura a partir de 2009, assim, no período em que foi realizado o presente estudo, o Ensino Fundamental contava com quatro séries no primeiro ciclo. (NORONHA, 2007)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. Dessa forma, o objetivo da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências. De acordo com a progressão continuada o aluno passa automaticamente pelas séries, mas é avaliado ao longo e ao final de um ciclo. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de “aceleração”, também conhecido como recuperação. A progressão continuada, apesar de ser considerada uma idéia avançada, é alvo de polêmica por alguns considerarem que ela configura a "aprovação automática" dos alunos. Essa idéia leva em conta que a progressão foi adotada, no Brasil, sem se mudar as condições estruturais, pedagógicas, salariais, de formação dos professores e outras necessárias ao desenvolvimento de um verdadeiro projeto de progressão continuada. Outros, no entanto, consideram um importante projeto para solucionar o problema da reprovação e evasão dos alunos. (MENEZES e SANTOS, 2002, p.12)

As mudanças mais conhecidas estão relacionadas à avaliação: com a criação de recuperação paralela ao ensino por meio de classes de aceleração; o estímulo às formas de avaliação flexíveis e diversificadas; e a auto-avaliação. Todas essas estratégias com objetivo de tornar as avaliações mais formativas e diagnósticas, focalizando o processo de ensino-aprendizagem. Porém além destas mudanças, a proposta pressupõe uma alteração da organização da escola, da proposta pedagógica e da concepção de educação. O Conselho Estadual de Educação enumera outras ações que compõe a proposta de progressão continuada: construir coletivamente a proposta pedagógica de trabalho; fazer diferentes registros para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos; organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar; desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas; modificar a dimensão das turmas os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos; e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem, dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientação dos professores etc.) para a recuperação paralela.

Assim, a Progressão Continuada implantada na Rede Estadual Paulista através da Resolução nº 4/98 de 15/01/98, organiza o Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries. Apesar de muitas controversas, a medida atingiu 4.436.407 alunos, que tiveram a possibilidade de reprovação restringida em dois momentos, ao término do primeiro ciclo e ao término do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Além da reprovação por frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos. (STEINVASCHER, 2004.)

Com relação a esta questão, uma das professoras entrevistada (P8), expressou a preocupação de que a progressão continuada tem prejudicado sua aluna (A9 com deficiência física - PC), pois esta ainda é imatura para acompanhar a 4ª. série em que está matriculada, a professora acredita que, se ela estivesse cursando a 3ª. série teria um desempenho acadêmico mais adequado. Pode-se inferir, sobre o prisma da professora, que a aluna teria mais facilidade de responder positivamente às exigências das demandas funcionais e acadêmicas da série anterior.

O presente estudo revela a necessidade de utilização de métodos de avaliação que levem em conta a funcionalidade dos alunos, não apenas os portadores de NEE, mas, todos os alunos poderiam ser beneficiados quando da revelação das deficiências no desempenho acadêmico e funcional e pela construção coletiva das soluções. A proposta de ações do Conselho Estadual de Educação parece incentivar estudos, que possam apontar para as necessidades de trabalho em equipe e viabilizar soluções integradas de adaptação e apoio aos alunos dentro de suas realidades.

A avaliação da professora (P8) em relação à maturidade de sua aluna poderia ser analisada de duas maneiras:

- Se não existisse a progressão continuada seria melhor que a aluna permanecesse na terceira série até que pudesse responder com maturidade e positividade aos desafios da quarta série. A professora deveria trabalhar para que a aluna ganhasse as competências necessárias para só então ser promovida para a próxima série, repetindo ao longo de mais um período escolar juntamente com uma outra turma parte dos exercícios e atividades pedagógicas da terceira série.

- Existindo a progressão continuada deve-se pensar que a avaliação funcional trará os subsídios que exigem um esforço de trabalho multidisciplinar e um planejamento de adaptações e atividades que possam acelerar o aprendizado desta aluna ao longo do ciclo escolar estabelecido. Também se torna imperativo reavaliar e definir junto com a professora e a escola quais seriam as demandas necessárias a serem adquiridas para a progressão a uma série mais avançada.

Um problema, a ser melhor pesquisado e entendido, também pode ser levantado a partir da questão da professora (P8) em relação à progressão continuada: será que submeter uma aluna a um novo conjunto de demandas, presumidamente, com maior número de exigências e mais difíceis de serem atendidas poderia colaborar para o desenvolvimento funcional do discente?

Tal questão requer um embasamento teórico pedagógico e o avanço da presente pesquisa num outro momento, realizações de avaliações contínuas e trabalho junto com a escola (professores, pedagogos, alunos, pais, diretores, etc.), elaboração de adaptações e sugestões de atividades, para então conseguir, responder melhor à questão levantada.

Com relação ao desempenho acadêmico e apoios gerais recebidos pelos alunos, organizou-se o quadro 3, abaixo descrito. O quadro tem como base os dados de caracterização do apêndice C, que sintetiza os dados obtidos do cadastro municipal e os dados das respostas dos professores. O quadro 3 descreve as seguintes variáveis: o aluno, o desempenho acadêmico, a participação em outros serviços de apoio, utilização ou não de adaptações e os acometimentos que prejudica o desempenho.

Aluno	Desempenho acadêmico adequado	Outros serviços	Adaptação	Acometimentos
A1	Sim	Sala de recurso -	Aparelho auditivo E	DA - severa
A2	Não	Classe de reforço	Não	DV - baixa visão Incapacidade específica para aprender português
A3	Sim	não	Não	DF - Malformação Congênita MS/D
A4	Sim	Fonoaudiologia -	Não	DM - autismo / síndrome Asperger
A5	Sim	não	Não	DF - Malformação Congênita MMSS DeE
A6	Não	Reforço de português	Não	DF - tremor MMSS D e E
A7	Não	não	Não	DF - PC/ MS D e MI D
A8	Sim	Classe de reforço e fisioterapia	Não	DF - PC / MMII e MMSS
A9	Não	Sala de recurso	Não	DF - PC/MI D e MS D

Quadro 3 – Desempenho acadêmico e outros serviços de apoio e adaptação

Com base nos dados do quadro 3, pode-se perceber que 5 alunos (A1, A3, A4, A5 e A8) foram considerados pelos professores como tendo um desempenho acadêmico

adequado em comparação ao esperado para a série. Destes alunos, A1 freqüentava a sala de recurso e utilizava aparelho auditivo como adaptação, A4 fazia terapia fonoaudiológica e A8 freqüentava a classe de reforço e fazia terapia fisioterápica. Os demais alunos (A2, A6, A7, A9), tiveram seus desempenhos avaliados por seus professores como não satisfatórios, sendo que os alunos A2 e A6 participavam da sala de reforço da escola, A9 participava da sala de recurso em outra escola da Rede Estadual, e A7 não freqüentava nenhum serviço de apoio. Outros pontos deste quadro podem ser enfatizados, tais como: o aluno A8 apesar de ter apresentado um desempenho satisfatório participava da sala de reforço, ao contrário do aluno A7 que foi classificado como não apresentando um desempenho satisfatório, no entanto, não freqüentava nenhuma sala de apoio ou recurso.

O professor de A6 relatou que o aluno não corresponde às expectativas da série e faz acompanhamento na classe de reforço, mas que essa situação não é específica do aluno com deficiência. Outros alunos que não são classificados como alunos com NEE não apresentam desempenho acadêmico satisfatório e esperado para a série, e também freqüentam a classe de reforço juntamente com A6.

Apesar da comparação de desempenho entre alunos com e sem deficiência parecer ferir os princípios da inclusão e da concepção de que a aprendizagem seja algo particular, neste caso, o professor não demonstra colocar o aluno deficiente em uma posição de inferioridade. O professor apesar de ter como parâmetro de análise o desempenho acadêmico esperado para os alunos da terceira série, percebe que não apenas o aluno deficiente tem dificuldade de atender os quesitos acadêmicos, mas outros também.

Pode-se questionar que a avaliação do desempenho acadêmico seja um quesito de análise subjetiva, ou seja, depende das expectativas do professor com relação ao aluno para que ele possa definir um parâmetro de análise. Porém existem demandas que compõem as atividades de determinadas séries, e, espera-se que os alunos atendam estas demandas, assim todos os alunos que não consigam responder positivamente a esta expectativa precisarão de apoio, adaptação, ou mesmo uma alteração das demandas exigidas.

Este ponto da discussão remete a outro importante aspecto apresentado nas propostas inclusivas, o da parceria com outras áreas de conhecimentos que vem agregar valores à pedagogia na superação dos complexos desafios enfrentados na inclusão e no ensino.

O estudo publicado pela professora Eucenir Rocha (2001) nos traz uma boa referência daquilo que estamos pontuando, relatando a experiência de inclusão de crianças, portadoras de necessidades especiais, atendidas pelo REATA (Laboratório de Estudos em

Reabilitação e Tecnologia Assistiva/ TO - FMUSP), que tinham necessidade de inclusão na Rede de ensino pública. A experiência de discussões multidisciplinares, de parcerias e de lutas conduziu à criação de uma sala SAPNE (Sala de Apoio Pedagógico para Pessoas com necessidades Especiais)¹⁶ dentro de uma escola estadual no Butantã. A partir desta sala, com a junção de conhecimento em reabilitação e conhecimento em pedagogia, surgiram as estratégias para a inclusão dos alunos e, para a conscientização da escola em relação ao movimento inclusivo.

Retornando a discussão dos dados da caracterização dos alunos (ANEXO C), todos os participantes se comunicam verbalmente e utilizam de escrita manual para a realização de seus trabalhos. Todos os alunos deambulam independentemente pelos ambientes escolares, apesar de alterações de ritmo, velocidade, mudança de rotas, que serão descritas ao longo da discussão. O bom desempenho nestes aspectos da demanda funcional no contexto escolar propicia um importante ganho na independência e participação no contexto escolar. O fato de todos os alunos se comunicarem, escreverem e deambularem, independentemente, facilita a inserção e interação na classe regular.

Quanto ao transporte para a escola, oito alunos se deslocam andando¹⁷, e apenas um aluno utiliza o veículo da prefeitura. Pode-se observar aqui, a política de territorialidade proposta pelo Ministério da Educação, na qual os alunos devem preferencialmente ser matriculados próximo de seus domicílios¹⁸, assim todos os alunos participantes residem no mesmo bairro da escola.

¹⁶ SAPNE - atualmente, a Secretaria de Educação do município de São Paulo, utiliza-se de duas estruturadas para apoio os alunos NEE: os **CEFAIS** - Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão - (Serviço de apoio educacional especializado, vinculado às Coordenadorias de Educação, responsável por desenvolver ações de formação, produção de materiais, desenvolvimento de projetos, orientação e supervisão às Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, organização de acervo bibliográfico e aquisição de materiais/equipamentos específicos para alunos cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas) ; e a **SAAI** - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão- (que atende alunos portadores de necessidades especiais educacionais da Rede municipal e visando estimular, criar e potencializar as diversas habilidades humanas e integrá-los na sociedade. O trabalho tem cunho psicopedagógico e visa um atendimento lúdico no qual favorece aspectos cognitivos, afetivos e de integração social.)

A cidade pesquisada possui as Salas de Recursos e o Núcleo de Apoio Psicopedagógico, como estruturas para auxiliar o processo inclusivo. (SÃO PAULO, 2008)

¹⁷ Andando – terminologia utilizada nos itens da SFA

¹⁸ Art. 3º no atendimento à demanda, a escola deverá observar os parâmetros a seguir

I - a matrícula em turno compatível com a idade cronológica, respeitando, inclusive, o turno de trabalho do aluno; II - o atendimento, preferencialmente, em escola pública próxima à residência do aluno. (SÃO PAULO, 2008)

4.2 Participação nos ambientes escolares

Dando início à análise e discussão dos dados da avaliação, propriamente dita, tem-se que a primeira parte da SFA, que avalia a participação dos alunos em seis diferentes ambientes escolares, possui escore bruto máximo de 36 pontos. De maneira geral todos os alunos da amostra pesquisada obtiveram pontuações que se traduzem em boa participação nos ambientes escolares. Verificando-se os escores obtidos pelos alunos deste estudo (Tabela 1) constata-se que quatro alunos (A1, A2, A3, A5) obtiveram pontuação máxima com participação total nos ambientes, não apresentando qualquer dificuldade para a realização das tarefas e atividades em cada um dos ambientes. Relacionando o desempenho geral de cada um desses quatro alunos com afecção tem-se a seguinte relação A1 – DA (severa), A2 – DV (baixa visão), A3 e A5 – DF (Malformação Congênita de MMSS¹⁹). Apesar das condições de deficiência auditiva e deficiência visual poderem contribuir para um baixo desempenho nas atividades da rotina escolar, estes alunos apresentam excelente participação nos ambientes descritos e pesquisados.

Tabela 1 – Escore de participação nos ambientes escolares - SFA Parte I
PARTICIPAÇÃO NOS AMBIENTES

Aluno	Participação						TOTAL
	geral em classe regular	Patio recreio / intervalo	Transporte	Banheiro/ higiene	Transição	Lanche	
A1	6	6	6	6	6	6	36
A2	6	6	6	6	6	6	36
A3	6	6	6	6	6	6	36
A4	6	6	5	6	3	4	30
A5	6	6	6	6	6	6	36
A6	5	6	6	6	5	6	34
A7	4	5	5	1	6	4	25
A8	6	5	6	6	6	6	35
A9	3	4	6	6	6	6	31

¹⁹ Define-se como Malformação Congênita a anomalia estrutural presente ao nascimento. Uma definição mais ampla seria a expressão “defeito congênito” (tradução do inglês “birth defect”), incluindo toda anomalia funcional ou estrutural do desenvolvimento do feto decorrente de fator originado antes do nascimento, seja genético, ambiental ou desconhecido, mesmo quando o defeito não for aparente no recém-nascido e só manifestar-se mais tarde. (OPAS, 1984)

Na análise das variações dos escores procura-se levar em conta a possibilidade de que as discrepâncias decorram das diferenças e particularidades entre cada um dos alunos pesquisados e também considerando ao final da análise as possíveis diferenças de critério de cada professor ao avaliar seus alunos.

Dois alunos, A6 e A8, pontuaram próximo do escore total com 34 e 35 pontos, respectivamente, o que significa participação em todos os ambientes com auxílio eventual. O aluno A6 com “tremor em membros superiores não especificado”, obteve pontuação a baixo do total esperado nos ambientes classe regular (5) e transição entre os espaços escolares (5). O aluno A8 com diagnóstico de Paralisia Cerebral obteve pontuação 5 no ambiente pátio recreio/ intervalo. No entanto, os alunos estão inseridos em todos os contextos escolares e participam da rotina, porém, necessitam de alguns ajustes para que isso aconteça, como veremos ao longo da discussão.

Os alunos A4 e A9 obtiveram, respectivamente, 30 e 31 pontos. Apesar de apresentarem escores próximos, os alunos possuem deficiências bastante diferentes, assim como são diferentes as áreas em que cada um tem sua participação modificada. A4 tem Autismo (síndrome de Asperger²⁰) e suas maiores dificuldades encontram-se nos aspectos de transporte (5), transição (3) e recreio/lanche (4). Os ambientes descritos se caracterizam por serem espaços abertos com contato com várias pessoas. Considerando as características da Síndrome de Aspergen, pode-se considerar um bom desempenho a pontuação obtida pelo aluno, visto a grande dificuldade na interação interpessoal proveniente da síndrome. Já o aluno A9 apresenta dificuldade de participação na classe regular (3) e no pátio de recreio (4), lembrando que se trata de uma criança com Seqüela de Paralisia Cerebral²¹, possivelmente com hemiparesia direita. Estes ambientes são os que exigem maior variabilidade de demandas funcionais de coordenação bimanual e de coordenação motora global. Outros ambientes

²⁰ A Síndrome de Asperger: Esta Síndrome foi identificada e oficialmente reconhecida como critério de diagnóstico no DSM-IV em 1994. Síndrome de Asperger é o termo aplicado ao grau mais suave e de alta funcionalidade daquilo que é conhecido como o espectro de desordens (presentes e perceptíveis a todo o tempo) de desenvolvimento (espectro do Autismo). É caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas ou perseverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses. Apesar de existirem algumas semelhanças com o Autismo, as pessoas com Síndrome de Asperger geralmente têm elevadas habilidades cognitivas (pelo menos Q.I. normal, às vezes indo até às faixas mais altas) e funções de linguagem normais, se comparadas a outras desordens ao longo do espectro. (SÃO PAULO, 1994)

²¹ Paralisia Cerebral é uma lesão de alguma(s) parte(s) do cérebro. Acontece durante a gestação, durante o parto ou após o nascimento, ainda no processo de amadurecimento do cérebro da criança. É uma lesão provocada, muitas vezes, pela falta de oxigenação das células cerebrais, podendo ocasionar uma série de seqüelas físicas e sensoriais. (APCB, 2008) .A partir de 2002 Paralisia Cerebral passou a ser denominada Encefalopatia Crônica Não Evolutiva da Infância. (ROTTA, 2002)

apesar de serem utilizadas a coordenação motora global e bimanual, não apresentam exigências tão especializadas.

O aluno A7, possivelmente, apresenta hemiparesia direita devido à Paralisia Cerebral, obteve a pontuação mais baixa na participação escolar (25 pontos). Este aluno participa da maior parte das atividades nos ambientes descritos, porém com algumas modificações ou supervisão. No pátio e recreio o aluno necessita de modificação para algumas atividades/jogos durante os horários livres e o transporte para a escola é realizado utilizando-se de veículo específico para o transporte de deficientes da Secretaria de Educação, caracterizado pela pontuação 5. Durante o lanche, o aluno necessita de auxílio para carregar os objetos para evitar acidentes, caracterizado pela pontuação 4. Em sala de aula o aluno obteve score 4 na participação geral. O ambiente que mais chama a atenção é o banheiro devido à baixa pontuação, pois o aluno obteve score bruto mínimo (1), que significa participação “extremamente limitada ou não tem acesso ao ambiente”. Observando a participação do aluno nos demais ambientes em relação ao ambiente do banheiro, percebemos uma incoerência de desempenho, que será mais bem examinada ao longo da discussão.

A Tabela 2 contém os totais das pontuações da Tabela 1 transformados em porcentagem de participação e porcentagem de disfunção.

Tabela 2 - Porcentagem de participação e disfunção

Aluno	Pontuação total da Participação	% participação	% não participação (disfunção)
A1	36	100	0
A2	36	100	0
A3	36	100	0
A4	30	83,3	16,7
A5	36	100	0
A6	34	94,4	5,6
A7	25	69,4	30,6
A8	35	97,2	2,8
A9	31	86,1	13,9

Observa-se que a porcentagem de participação dos alunos é próxima dos cem por cento. Vale ressaltar que o score do A7, apesar de ser o mais baixo, representa

aproximadamente 70% de participação nos ambientes escolares (TABELA 2), o que significa que o aluno atende a 70% do máximo de participação esperada para a sua classe. Pode-se concluir que, apesar do escore, o aluno está inserido em todos os ambientes e tem participação nas atividades de rotina escolar.

4.3 Auxílio nas tarefas físicas

A Parte II da SFA, que avalia o quanto os alunos dependem de auxílio para desempenhar suas tarefas, tem o propósito de esclarecer a forma de participação nos ambientes escolares. A pontuação do desempenho para cada item da avaliação nesse quesito varia de 1 a 4. A pontuação máxima (4), neste caso, indica ausência de assistência de terceiros e ausência de adaptações. A pontuação mínima (1) indica assistência extensiva e adaptação extensiva. Seguem-se dois exemplos para melhor visualização do significado dos escores. Primeiro exemplo: a pontuação mínima em adaptações (1 - adaptações extensivas) e pontuação máxima em assistência de terceiros (4 - nenhuma assistência) revela que o aluno utiliza-se de várias adaptações e estas têm sido suficientes para que o aluno possa participar nos ambientes de maneira independente. Ao contrário, no segundo exemplo, a pontuação máxima em adaptações (4 - nenhuma adaptação) e pontuação mínima em assistência (1 - assistência extensiva) sugere que a utilização de adaptações poderia diminuir o nível de assistência e aumentar a independência do aluno; ou ainda, que o comprometimento do quadro tem tal gravidade que se utiliza de muita assistência para realizar as atividades propostas, neste caso, talvez sejam necessárias adaptações na demanda das atividades para que o aluno consiga participação.

A seguir, o conjunto de matrizes apresenta a relação do nível de assistência de terceiros e a intensidade das adaptações oferecidas aos alunos em cada uma das tarefas físicas. Esta forma de estruturação dos dados foi baseada no trabalho de Silva (2007). A discussão dos dados apresentados nas matrizes consideram-se os quadrantes indicativos de maior ou menor níveis de assistência.

Tabela 3 – Conjunto de matrizes da assistência de terceiros e da adaptação oferecidas nas tarefas físicas

Deslocamento					Manutenção e troca de posição					Atividades recreativas				
Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
3	0	0	1	0	3	0	0	0	0	3	1	0	0	0
4	0	0	1	7	4	0	0	0	9	4	1	0	1	6

Manipulação em movimento					Utilização de materiais					Organização e limpeza				
Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
3	0	0	0	0	3	1	0	0	0	3	0	0	0	0
4	1	1	0	7	4	0	1	0	7	4	0	2	0	7

Comer e beber					Higiene					Manuseio de roupas				
Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0
4	0	0	2	7	4	0	0	0	9	4	0	0	1	8

Subir e descer escadas					Trabalho escrito					Uso de computador				
Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência				Adaptação	Assistência			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	0	0	0	0
3	0	0	0	1	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0
4	0	0	1	7	4	2	0	1	5	4	0	1	2	6

As matrizes permitem uma visualização da situação dos auxílios oferecidos aos alunos da amostra. Foram assinalados os apoios de escore 1 e 2 que representam maiores níveis de assistência e/ou adaptação.

A observação geral das matrizes demonstra que poucos alunos recebem assistência ou adaptação durante a realização das tarefas físicas. O auxílio aos alunos limita-se

a assistência de terceiros nas tarefas: de atividades recreativas, manipulação em movimento, utilização de materiais, organização e limpeza, trabalho escrito e uso de computadores. A maioria dos alunos realiza as atividades sem auxílio. Apenas dois alunos recebem apoio em forma de adaptação, um nas atividades recreativas e outro na utilizam de materiais em sala de aula.

Além da observação da tendência grupal, a Parte II traz uma importante contribuição para a observação das características específicas de cada aluno. Assim, a tabela 4 e a tabela 5 apresentam as pontuações específicas de cada aluno referentes ao auxílio oferecido a cada aluno nas diferentes tarefas físicas analisadas.

Tabela 4 – Níveis de auxílio oferecido aos alunos nas tarefas físicas.

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
DESLOCAMENTO	assist.	4	4	4	3	4	4	4	3	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	3	4
MANUTENÇÃO E TROCA POSIÇÕES	assist.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ATIVIDADES RECREATIVAS	assist.	4	4	4	3	4	4	1	4	1
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	3
MANIPULAÇÃO MOVIMENTO	assist.	4	4	4	4	4	1	2	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS	assist.	4	4	4	4	4	2	4	4	1
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	3
ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA	assist.	4	4	4	4	4	4	2	2	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
COMER E BEBER	assist.	4	4	4	4	4	4	3	3	4
	adapt.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
HIGIENE	assist.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
MANUSEIO DE ROUPA	assist.	4	4	4	4	4	4	4	4	3
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
TOTAL	assist.	36	36	36	34	36	31	28	32	29
	adapt	36	36	36	36	36	36	26	35	34

Tabela 5 – Níveis de auxílio oferecido aos alunos nas tarefas físicas (opcionais²²)

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
SUBIR E DESCER ESCADAS	assist.	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	3
TRABALHO ESCRITO	assist.	4	4	4	1	4	1	3	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	2
USO DE COMPUTADORES E EQUIPAMENTOS	assist.	4	4	4	2	4	3	3	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Segue-se a análise das várias tarefas físicas e tarefas físicas opcionais correlacionadas ao desempenho específico de cada aluno. A discussão terá como base as tabelas 3, 4 e 5 e será organizada a partir das tarefas individualmente.

Deslocamento: esta tarefa compreende ‘*mover-se em todos os diferentes tipos de superfícies internas e externas; mover-se ao redor de obstáculos, através de espaços congestionados ou estreitos; ou em uma linha; mover-se por todas as distâncias requeridas na escola para/do transporte ou pátio; acompanhar o ritmo dos colegas em todas as situações escolares, incluindo evacuar a escola quando necessário*’. Neste item apenas dois alunos recebem assistência do professor para a realização da tarefa A4 e A8

O aluno A4, com Síndrome de Asperger, não possui adaptação, é auxiliado minimamente (3) nos deslocamentos devido à necessidade de contenção comportamental. Ao relacionar as tarefas de deslocamento, que são pré-requisitos para participação nos ambientes de transporte, transição e lanche, discutidas na Parte I, pode-se concluir que a pontuação reduzida (respectivamente, 5, 3, 4) nestes ambientes provavelmente deve-se a esta tarefa em questão.

Já a aluna A8, também necessita de assistência mínima na tarefa de deslocamento. Para um melhor entendimento da tarefa deslocamento pode-se utilizar do item “opcional” Subir e Descer Escadas, (que compreende *Subir e descer um lance completo de escadas ‘pelo menos 12 degraus’, subir e descer escadas carregando objetos; manter velocidade regular na escada*). Percebemos que a assistência de terceiros à aluna ocorre

²²As Tarefas Físicas Opcionais na SFA visam fornecer informações descritivas adicionais sobre os alunos nas tarefas de subir e descer escadas, realização de trabalhos escritos, utilização de computadores e outros equipamentos. Os escores desta parte não são somados ao total de escores das tarefas físicas

durante a transposição de escadas. A aluna ainda necessita de adaptação para a realização da tarefa de deslocamento, utilizando-se de rota alternativa para entrada e saída da escola, devido à edificação da rota tradicional contém desnível e escadas.

Os demais alunos não demonstram dificuldades no deslocamento entre aos ambientes escolares.

A acessibilidade aos ambientes escolares é um item importante para a inclusão dos alunos, principalmente, para aqueles alunos que apresentam dificuldades motoras. Leis foram redigidas a fim de regulamentar a necessidade dos edifícios escolares estarem de acordo com as normas de acessibilidade (ABNT). Em 2007 foi realizada uma ampla pesquisa, que procurou analisar os prédios escolares do município em questão. Como resultado deste trabalho,

(...) pode-se concluir que as escolas analisadas parecem ter incorporado algumas características de acessibilidade física para receber alunos cadeirantes, tais como: corredores amplos, portões e portas pelas quais podem passar usuários de cadeira de rodas, cuidado com desníveis que foram providos por rampas. Porém, algumas condições ainda necessitam ser mais bem projetadas para atender as diferentes características e necessidades dos alunos, como, por exemplo, banheiros e bebedouros adaptados, remoção de degraus, cuidado com pisos lisos. (MANZINI; CORREA, 2008, p. 13)

Em observação não sistematizada das escolas visitadas, no momento da realização da presente pesquisa, pode-se confirmar que o deslocamento para a entrada e saída do prédio escolar e no interior das dependências escolares tem sido facilitado pelas opções de construção que a Rede municipal tem adotado. A possibilidade de acesso aos vários ambientes também contribui para o bom desempenho dos alunos na tarefa de deslocamento.

A tarefa de Manutenção e Troca de Posições, *‘consiste em mudar de posição incluindo cadeira ou cadeira de rodas, a postura de pé, chão e vaso sanitário; manter a estabilidade na postura sentada no chão ou no banheiro, manter postura funcional sentada por meia hora de instrução na sala de aula ou trabalho sentado, entrar e sair de todos os veículos’*. Todos os alunos obtiveram pontuação 4, ou seja, todos são independentes e realizam esta atividade sem dificuldades. A realização desta tarefa está coerente com os resultados da participação de todos os alunos. Isso sugere que as dificuldades de participação nos ambientes como a classe regular, não estão relacionadas à exigência de que os alunos permaneçam sentados e se mantenham nesta posição.

Nas Tarefas Recreativas que envolvem '*jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos; chutar bola; correr; pular e subir; e brincar em equipamentos altos e baixos do pátio*', dos 9 alunos avaliados 3 alunos (A4, A7, A9) necessitam de apoio para desempenharem as tarefas. Os três alunos possuem assistência de terceiros (professores, funcionários ou colegas de classe) durante as tarefas recreativas, sendo que o aluno A4 recebe assistência mínima, principalmente para o controle de comportamento. Este apoio oferecido ao aluno A4 é suficiente para que ele consiga participar satisfatoriamente do ambiente de recreio. Os alunos A7 e A9 recebem assistência extensiva nas tarefas recreativas. Ambos possuem seqüelas de Paralisia Cerebral, e como já foi descrito, esta condição afeta principalmente a coordenação motora, o que justifica a grande necessidade de assistência durante as tarefas recreativas.

Além da assistência do professor, também são realizadas adaptações para o aluno A7. Estas adaptações são principalmente no âmbito de alteração de programas ou de demandas de jogos, também são realizadas tarefas alternativas, para que toda a classe participe juntamente com o aluno com NEE. Assim, pode-se observar que apesar das adaptações, o aluno ainda necessita de assistência de terceiros para realização das tarefas. Já o aluno A9 somente com a assistência de terceiros participa no ambientes de pátio e recreio. O professor (P8) do referido aluno relata que mesmo que sejam oferecidas adaptações nas atividades ou propostas atividades alternativas, a aluna prefere não participar da maioria dos jogos com medo de cair ou machucar-se.

Entende-se por Manipulação em Movimento '*carregar materiais ou pertences dentro, para e da sala de aula e no refeitório; carregar objetos frágeis e potes com conteúdos derramáveis; pegar ou colocar objetos grandes e pequenos; retirar objetos da mesa; do estoque, ou do chão; abrir e fechar todos os tipos de portas*'. A maioria dos alunos não recebe assistência de terceiros ou possuem adaptações para a realização desta tarefa, somente os alunos A6 e A7 recebem assistência extensiva (1) e moderada (2), respectivamente. A6 apresenta muita dificuldade em transportar objetos frágeis durante a deambulação, possui com a classificação da NEE 'tremor não especificado em membros superiores', o próprio professor evita solicitar esta tarefa ao aluno ou o auxilia de maneira extensiva.

A tarefa de Utilização de Materiais compreende as atividades de '*usar todos os materiais escolares efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, fita métrica e cola; virar páginas*'. Os únicos alunos que necessitam de auxílio

para esta tarefa são A6 e A9. Como descrito no item anterior, A6 apresenta tremor em ambos os membros superiores o que traz um prejuízo significativo para o desempenho das atividades de coordenação fina, solicitados nesta tarefa. Ao observar se a pontuação da avaliação da tarefa de Trabalho Escrito que pode complementar avaliação da tarefa de utilização de materiais, na qual se espera do aluno *'produzir trabalho escrito (letras, palavras e números) de qualidade aceitável; organizar itens em linhas; em colunas ou em uma página; copiar de um livro texto ou quadro negro; sustentar o esforço*, percebe-se que A6 também recebe assistência extensiva durante a produção de trabalho escrito. Neste mesmo item, o aluno não possui nenhum tipo de adaptação que possa apoiá-lo no desempenho da tarefa. O aluno, A9 utiliza-se de adaptação de lápis e alteração no tempo de conclusão das atividades de escrita em sala de aula.

Ainda com relação ao trabalho escrito, outros dois alunos necessitam de assistência, A4 recebe auxílio extensivo do professor para a finalização dos trabalhos e A7 recebe assistência mínima.. Esta atividade se mostra essencial para a realização das atividades de desempenho acadêmico em sala de aula o que pode trazer um prejuízo no desempenho acadêmico dependendo das exigências das atividades. Pode-se perceber que os alunos com Deficiência Física apresentam maiores dificuldades nas questões de coordenação fina exigidas nesta tarefa.

Os alunos A7 e A8 necessitam de auxílio dos professores e/ou dos alunos para realizarem as tarefas de organização e limpeza e também na tarefa de comer e beber. Ambos apresentam dificuldades motoras devido à Paralisia Cerebral e apresentam pontuações idênticas 2 e 3, nas tarefas respectivamente. A tarefa de Organização e Limpeza compreende as atividades de *'Reaver, juntar e guardar materiais na sala de aula e refeitório; abrir alimentos ou caixas na sala de aula; organizar equipamentos ou materiais; desfazer-se de restos; limpar ou arrumar a mesa ou carteira'*. Já a tarefa de Comer e Beber, compreende as atividades de *'utilizar os utensílios necessários; comer e beber uma refeição típica, incluindo beber de um copo sem derramar; usar guardanapo para limpar o rosto e as mãos; completar as tarefas de almoço/lanche no tempo previsto; beber água de um bebedouro acessível ao aluno'*.

Além da Manutenção e Trocas de posição, outra tarefa que os alunos obtiveram pontuação máxima que indica ausência de adaptação e assistência foi Higiene na qual se espera que o aluno *'realize tarefas no banheiro incluindo limpar-se, dar descarga e manejar*

equipamentos; lavar e secar as mãos; completar tarefas dentro do tempo esperado; cuidados com o nariz; cobrir a boca quando tosse ou espirra'. Porém vale ressaltar a necessidade de observar os dados da Parte II da SFA em comparação com os dados da participação obtidos na Parte I, visto se tratar de um modelo "Top-down" que parte da participação contextualizada para a investigação das tarefas e atividades. Assim, observando o aluno A7, percebe-se que sua participação no ambiente do banheiro foi pontuada 1 (não participa), porém na segunda parte do instrumento observou-se que o aluno não recebe nenhuma (4) assistência ou adaptação para realização desta tarefa. Neste caso seria necessária a continuidade da SFA, para que se pudesse avaliar as atividades que contemplam a tarefa de higiene e assim esclarecer o motivo desta incoerência.

Para a tarefa de Manuseio de Roupas espera-se '*vestir e tirar roupa em ambientes internos e externos de acordo com as necessidades, incluindo fechos (ex: pequenos botões e zíperes) e calçados; manejar roupas para o uso do banheiro*'. Todos os alunos realizam a atividade sem auxílio ou adaptações, exceto A9 que solicita auxílio da professora para o manuseio das roupas com zíperes e botões, e também retirada de moletons. Neste aspecto pode-se concluir que a prescrição de adaptação destes complementos poderia contribuir para a independência da aluna e melhor desempenho da tarefa.

O Uso do Computador é realizado em duplas assim todos os alunos da classe se ajudam mutuamente nas atividades de '*Acionar chaves ou interruptores; usar teclado ou mouse para executar funções básicas; inserir ou remover fitas ou disquetes; completar trabalho no computador em tempo adequado*'. Os alunos que recebem maior auxílio que os demais são A4, A6 e A7. Estes dois últimos alunos necessitam de auxílio devido às suas dificuldades motoras como descritos nas tarefas de organização, comer e beber. Já o aluno A4 tem assistência moderada para o controle de comportamento e a finalização dos trabalhos em tempo adequado.

As assistências oferecidas pelos professores nas tarefas físicas são principalmente aos alunos que apresentam dificuldades motoras no caso, deste estudo com seqüela de Paralisia Cerebral. Somente o aluno A4 que não apresenta deficiência física que necessitou de auxílio de terceiros para o controle de comportamento, entretanto a dificuldade do aluno não se encontrou na realização dos movimentos exigidos nestas tarefas e sim nas questões comportamentais, que serão melhor avaliadas na próxima sessão.

Seria necessária uma maior investigação sobre a extensão dos acometimentos de cada aluno, porém diante dos escores obtidos pelos alunos, pode-se concluir em primeira análise, que os alunos caracterizados apresentam acometimentos que não interferem significativamente na participação escolar no que se refere ao desempenho das tarefas físicas, pois, de maneira geral, os alunos participam satisfatoriamente nos ambientes escolares mesmo com pouco ou nenhum auxílio.

4.4 Auxílio nas tarefas cognitivo-comportamental

A tabela 7 apresenta o conjunto de matrizes que relaciona o nível de assistência de terceiros e intensidade de adaptação durante a realização das tarefas cognitivo-comportamental. Da mesma forma que a tabela 3 foram assinalados os apoios que correspondiam às assistências e adaptações extensivas e moderadas.

Tabela 6 – Conjunto de matrizes da assistência de terceiros e adaptação nas tarefas cognitivo-comportamental

Comunicação funcional					Memória e compreensão					Seguimento de regras/ expectativas sociais							
		<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>			
<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4
1		0	0	0	1	1		0	0	0	1	1		0	0	0	1
2		0	0	0	0	2		0	0	0	0	2		0	0	0	0
3		0	0	0	0	3		0	0	0	0	3		0	0	0	0
4		0	0	1	7	4		0	0	2	6	4		0	1	1	6

Obediência a ordens de adultos e regras					Conclusão de tarefas					Interação positiva							
		<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>			
<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4
1		0	0	0	1	1		0	0	0	0	1		0	0	0	1
2		0	0	0	0	2		0	0	0	0	2		0	0	0	0
3		0	0	0	0	3		0	0	1	0	3		0	0	0	0
4		1	0	0	7	4		1	1	1	5	4		0	2	1	5

Controle de comportamento					Auto-cuidado					Segurança							
		<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>						<u>Assistência</u>			
<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4	<u>Adaptação</u>		1	2	3	4
1		0	0	0	0	1		0	0	0	0	1		0	0	0	0
2		0	0	0	0	2		0	0	0	0	2		0	0	0	0
3		0	0	0	0	3		0	0	0	0	3		0	0	0	0
4		0	2	0	7	4		0	0	0	9	4		0	0	0	9

Observa-se na análise geral das matrizes, a presença de um aluno com adaptação extensiva nas atividades de relacionamento interpessoal (comunicação funcional, memória e compreensão, seguimento de regras/expectativas sociais, obediência a ordens de adultos e regras e interação positiva). Os demais auxílios restringem-se à assistência de terceiros. Como nas tarefas físicas, observa-se que são poucos alunos que necessitam de apoios para a realização das tarefas cognitivo-comportamental, e este auxílio se restringe a assistência do professor.

A seguir, a tabela 7 apresenta a descrição das pontuações de apoio recebido por aluno nas tarefas cognitivo-comportamental, que se diferenciam das tarefas físicas

anteriormente citadas, por serem tarefas funcionais que dependem mais das habilidades cognitivas, sociais e/ou comportamentais para o seu desempenho do que das habilidades físicas.

Tabela 7 - Auxílio oferecido aos alunos nas tarefas cognitivas - comportamentais

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
COMUNICAÇÃO FUNCIONAL	assist.	4	4	4	4	4	4	3	4	4
	adapt	1	4	4	4	4	4	4	4	4
MEMÓRIA E COMPREENSÃO	assist.	4	4	4	4	4	3	3	4	4
	adapt	1	4	4	4	4	4	4	4	4
SEGUIMENTO DE REGRAS/EXPECTATIVAS SOCIAIS	assist.	4	4	4	2	4	3	4	4	4
	adapt	1	4	4	4	4	4	4	4	4
OBEDIÊNCIAS Á ORDENS DE ADULTOS E REGRAS DA ESCOLA	assist.	4	4	4	1	4	4	4	4	4
	adapt	1	4	4	4	4	4	4	4	4
COMPORTAMENTO E CONCLUSÃO DE TAREFAS	assist.	4	4	4	1	4	3	3	4	2
	adapt	4	4	4	4	4	4	3	4	4
INTERAÇÃO POSITIVA	assist.	4	4	4	2	4	2	3	4	4
	adapt	1	4	4	4	4	4	4	4	4
CONTROLE DE COMPORTAMENTO	assist.	4	4	4	2	4	2	4	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AUTO-CUIDADO	assist.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
SEGURANÇA	assist.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	adapt	4	4	4	4	4	4	4	4	4
TOTAL	assist.	36	36	36	24	36	29	32	36	34
	adapt	21	36	36	36	36	36	35	36	36

A tarefa de Comunicação Funcional engloba as atividades de ‘*comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos de forma clara e apropriada, incluindo expressão das necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas*’. O aluno A1 faz uso de aparelho auditivo obtendo a pontuação 1 que refere-se a utilização extensiva, no entanto, a adaptação referida é suficiente para que o aluno consiga

ter suas necessidades atendidas e assim um desempenho adequado em todos os ambientes como pode ser observado na Tabela 1 de participação em ambientes.

O mesmo ocorre nas tarefas com exigências de memória e compreensão, seguimento de regras/expectativas sociais, obediência a ordens de adultos e regras e interação positiva. O aluno A1, em todas as tarefas de relacionamento interpessoal, necessita de adaptação e à utilização desta permite que suas necessidades sejam supridas permitindo que ele atenda às exigências das demandas das atividades de maneira satisfatória. Percebe-se que a Deficiência Auditiva que poderia levar a uma desvantagem no desempenho funcional diante das demandas do ambiente escolar, é preenchida pela adaptação que permite igualdade de acesso ao aluno.

As tarefas de auto-cuidado e segurança são fundamentais para a independência e autonomia do aluno durante sua participação nos ambientes escolares. Nestes itens, os dados apresentados sugerem que todos os alunos da amostra desempenham as atividades que compõem estas tarefas de maneira adequada sem a necessidade de auxílio ou adaptação. Para o auto-cuidado espera-se do aluno *‘monitorar e manter aparência apropriada; lavar/secar o rosto, nariz e mãos quando necessário; limpar-se e vestir-se após o uso do banheiro’*. Já a tarefa de Segurança compreende as atividades de *‘demonstrar cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regular a alimentação para evitar engasgos; não levar à boca materiais não comestíveis; evitar situações perigosas no pátio; informar sobre acidentes; responder sinal de emergência já estabelecido’*. Assim ao atenderem às demandas destas tarefas os alunos facilitam o cuidado da escola com relação à integridade física dos alunos.

As tarefas demais não apresentaram dados representativos. De maneira geral os alunos A4, A6, A7 recebem assistência mínima de terceiros para desempenharem as tarefas adequadamente, os demais alunos não recebem nenhum auxílio. Segue a descrição das expectativas para cada uma destas tarefas cognitivo-comportamental.

Como Memória e Compreensão espera-se do aluno *‘compreender e lembrar direções, localizações, rotinas e uso de materiais escolares; seguir uma série de três ou mais instruções’*.

O Seguimento de Regras / Expectativas Sociais compreende *‘reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções considerando erros não intencionais, usar linguagem apropriada’*.

Obediências à Ordens de Adultos e Regras da Escola o aluno deve *‘cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras a conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar’*.

A tarefa denominada Comportamento / Conclusão da Tarefa compreende *‘manter concentração e atenção em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda; modificar a abordagem das tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (feedback) ou falha’*.

Interação Positiva espera-se que o aluno possa *‘iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo, observar normas convencionais; modulação do tom e volume da voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros’*.

E por final na terafa de Controle do Comportamento *‘Aceitar mudanças na rotina, não provocar colegas; resolver conflitos independentemente ou com a ajuda de um adulto, apropriadamente; manter o controle em um grupo grande de alunos; lidar com frustração; não adotar comportamento de auto-estimulação.’*

Nas tarefas ‘cognitivo-comportamental’ as maiores assistências por parte dos professores são oferecidas nos itens de ‘comportamento e conclusão de tarefas’ e ‘interação positiva’ aos alunos A4 (Síndrome Asperger), A6 (Tremor em MMSS não especificado) e P7 (Paralisia Cerebral). De maneira geral, os alunos que necessitam de assistência dos

professores para realização das tarefas cognitivo-comportamental são os alunos com Deficiência Física (P6 e P7) e com Autismo (P4), como ocorreu na análise das tarefas físicas.

Em trabalho similar realizado por Silva (2007) com crianças que apresentam Paralisia Cerebral, houve discrepância nos níveis de assistência e adaptação entre as tarefas físicas e cognitivo/comportamental, sendo necessárias maiores assistências para a realização das físicas. Este resultado se explica, pois a Paralisia Cerebral se refere a uma condição predominantemente de seqüelas da coordenação motora. Na presente pesquisa esta relação não foi observada nem quando avaliados alunos com diferentes acometimentos nem selecionando apenas os alunos com deficiências físicas nem especificamente os que apresentam Paralisia Cerebral. Verificou-se o mesmo nível de assistência e de adaptação tanto nas tarefas físicas quanto nas cognitivo/comportamentais, diferenciando, portanto do estudo de Silva (2007).

Outro aspecto que a análise geral dos dados permite, foi a constatação de predomínio de assistência de terceiros comparado ao uso de adaptações, indicando carência de prescrições para adaptação ou falta de conhecimento das possibilidades das adaptações em promover maior independência dos alunos. O que também foi constatado no estudo de Silva (2007).

A utilização da SFA auxílio, primordialmente, na análise dos alunos individualmente, e direciona para a solução de dificuldades no desempenho nas atividades e nas tarefas conseqüentemente, melhora na participação geral nos ambientes. Assim na observação individual dos alunos tem-se que os alunos A2, A3, A5 não apresentam dificuldades na participação escolar, como também o aluno A1 com a utilização de adaptação apresenta participação adequado. Estes alunos também apresentam desempenho acadêmico adequado às salas em que estão matriculados, com exceção de A2.

A1, aluno com Síndrome de Asperger, apresenta dificuldades nos ambientes de grande movimentação e contato com muitas pessoas. Os auxílios oferecidos são exclusivamente de assistência de terceiros (professor) para o controle comportamental durante a realização das tarefas tanto cognitivo-comportamental quanto as tarefas físicas. No entanto, o aluno participa da vida escolar de maneira satisfatória, tendo um desempenho esperado para as exigências da série.

Os alunos A6, A7, A8, A9 apresentam deficiência física.

Destes alunos, A6 é o que apresenta maior dificuldade na participação nos ambientes escolares. Apesar de apresentar Paralisia Cerebral necessidade de auxílio

respondida pela assistência de terceiros de localiza prioritariamente, nas tarefas cognitivo-comportamental.

O aluno com maior dificuldade de participação nos ambientes escolares é A7, ele é auxiliado pelo professor em quatro tarefas físicas e quatro tarefas cognitivo-comportamental.

O aluno A8 participa das tarefas nos vários ambientes escolares de maneira independente, necessitando de pouca assistência nas atividades de deslocamento, limpeza e alimentação. Uma melhor investigação das dificuldades de desempenho nas atividades poderiam apontar adaptações que colaborariam no sentido de promover a independência deste aluno.

A9 é o aluno cujos resultados da sua avaliação aproximada dos estudos encontrados. Ele apresenta dificuldades nas tarefas físicas e recebe assistência de terceiros em maior medida, no entanto também recebe auxílio em forma de adaptações.

4.5 Opinião dos professores

A opinião dos professores com relação à utilização do instrumento de avaliação SFA, foi colhida por meio do questionário (Apêndice C), obtendo-se os resultados apresentados no Quadro 4.

Professores	Alunos	Você conhecer a avaliação SFA (Avaliação da função escolar)?	Como você classificaria o desempenho do aluno em comparação com os outros alunos da classe (pontue de 0 – 10)?	Após responder o questionário sua percepção sobre o desempenho do aluno foi alterada?	Se sim, em quais aspectos?	Qual a sua avaliação sobre o teste aplicado? Contribui para a sua atuação em sala de aula?
P1	A1	não	bom - 6	não	-	Percebi que ela não tem dificuldades
P2	A2	não	bom - 10	não	-	Não declarou nenhuma observação
P3	A3	não	igual aos outros	não	-	Não agregou valores para o aluno
P4*	A4 A5	não	ambos iguais aos outros	não	-	Não sei mas indica aspectos do desempenho dos alunos
P5	A6	não	4	confirmou o desempenho	-	Interessante pontuou algumas dúvidas com relação a parte cognitiva e física. Questões da casa, alimentação, e transporte para escola poderiam ser melhor investigada
P6	A7	não	satisfatório - 7	não	-	Não trouxe novas informações porque já é o cotidiano da criança.
P7	A8	Já ouvi falar	9 (porque tem medo que os outros alunos a derrubem)	não	-	Talvez fosse útil para crianças com mais dificuldades
P8	A9	não	5,5 (particia pouco das atividades. A aluna se despreza.)	não(a aluna não acompanha a 4o. Série, talvez a terceira)	-	Pode ajudar, na hora de detectar as dificuldades motoras específicas, as necessidade de auxílio para o professora ensinar/ajudar o aluno.

Quadro 4. - Opinião dos professores sobre o SFA

*P4 - possui 2 alunos com NEE em sua classe de aula, ambos foram avaliados como apresentando desempenho similar aos outros alunos

A análise dos dados demonstra que a maioria dos professores não conhecia a SFA, exceto um professor (P7) que alegou ter “ouvido falar”, mas não soube determinar como tomou conhecimento.

O desempenho dos alunos foi classificado pelos professores num intervalo de 0-10, e variou de 4 pontos a 10 pontos como nota máxima. Três professores não pontuaram o desempenho dos alunos, porém responderam que este se igualava aos outros alunos da classe. Apenas um aluno, A5 recebeu de P4 a nota (4) abaixo da média. Os demais alunos apresentavam desempenho bom, satisfatório ou ótimo.

De maneira geral, os professores acreditam que a utilização do instrumento de avaliação não alterou suas percepções sobre o desempenho dos alunos. Todos responderam **não** à questão 4, que perguntava: *Após responder o questionário sua percepção sobre o desempenho do aluno foi alterada?*

O professor P6 não utilizou a palavra “não”, mas pode-se observar uma resposta negativa em sua fala quando afirma que o instrumento:

Não trouxe novas informações porque já é o cotidiano da criança. P6

A continuidade da análise sobre os comentários dos professores permite um aprofundamento deste dado. Os professores P1, P2, P3, cujos alunos (A1, A2, A3) obtiveram pontuação total em todos os itens da parte I, não apontaram nenhuma contribuição que a SFA possa trazer para seus alunos.

Embora P1 tenha afirmado que a SFA não poderia trazer contribuição a seus alunos, na resposta a outra questão formulada, relatou que com a avaliação percebeu que sua aluna não apresenta dificuldades na realização das atividades, referindo-se a A1, que possui deficiência auditiva-severa, mas que com a utilização do aparelho auditivo (adaptação) consegue participação adequada em todos os ambientes, além de um desempenho adequado nos aspectos acadêmicos. Fazendo uma comparação com a avaliação do desempenho da aluna A1 nos diferentes ambientes, descritos anteriormente, tem-se, pelo SFA, que tal aluna não apresenta dificuldades em participação, não recebe assistência de terceiros para o desempenho das tarefas e ainda que faça uso adaptação (aparelho auditivo), realiza todas as tarefas independentemente. Com relação ao desempenho acadêmico o professor classificou como bom e pontuou com nota 6 em resposta ao questionário, ao responder a SFA o professor classificou o desempenho acadêmico como adequado à série. Conclui-se que a nota 6 para o desempenho, atribuída antes da SFA, foi influenciada por outra variável, tendo como

determinante o foco na deficiência. E, no caso de P1, constatou-se que a SFA favoreceu a mudança de foco do professor, para uma visão e avaliação focada no contexto de desempenho.

Junto aos comentários de P1, os professores P3 e P7 fizeram afirmações que devem ser destacadas. Eles concluíram que a SFA seria mais útil para aquelas crianças que apresentassem maiores dificuldades, pois a avaliação poderia apontar objetivamente para as necessidades de alunos com maiores comprometimentos. Estes alunos estariam restritos ou em dificuldades para conseguir participação e desempenho escolar satisfatórios. Os relatos de P1, P2 e P3, retomam uma discussão já realizada, sobre o questionamento das Necessidades Educacionais Especiais e o que elas realmente representam dentro da caracterização da funcionalidade de alunos deficientes no contexto escolar. Os alunos da amostra pesquisada são todos classificados como alunos com NEE, no entanto, nem todos apresentam necessidades diferenciadas dos demais alunos de sua classe. A SFA aponta para a funcionalidade do aluno e suas dificuldades e não para as características dos acometimentos ou deficiências, e por este motivo, alguns professores relatam que o instrumento não trouxe contribuições para os seus alunos na sala de aula. Observa-se, neste caso, que as perspectivas do professor estão voltadas para o atributo. Os professores tiveram baixa sensibilidade aos propósitos da SFA mantendo-se orientados pela deficiência e tal fato sugere a necessidade de continuação do processo de avaliação para aprofundamento dos docentes a respeito da problemática.

Ao contrário, P5 e P8 apontam que a avaliação auxiliou a detectar problemas específicos de desempenho nas atividades ou ainda levantar questões, sobre os aspectos que possam interferir no desempenho escolar.

Interessante [a SFA] pontuou algumas dúvidas com relação à parte cognitiva e física. Questões da casa, alimentação, e transporte para escola poderiam ser melhor investigadas. P5

Pode ajudar, na hora de detectar as dificuldades motoras específicas, as necessidades de auxílio para a professora ensinar/ajudar o aluno. P8

Para estes professores, a aplicação do instrumento SFA, na sua íntegra, poderia auxiliar, na análise mais pontual do desempenho dos alunos nas diversas atividades escolares, no mapeamento das dificuldades e na orientação do planejamento para atender às necessidades funcionais que interferem no desempenho escolar. Neste ponto, novamente, reforça-se a necessidade de um serviço de apoio que dê suporte aos professores em suas dificuldades junto ao aluno com deficiência. A Terapia Ocupacional contribui no ambiente

escolar com os conhecimentos específicos da análise de desempenho e demandas funcionais de atividades, o estudo destes pontos permite prescrições para minimizar a dificuldade de participação escolar.

Os relatos dos professores P1, P4, P5, P8 apontam que a aplicação do instrumento de medida SFA auxiliou na observação e na percepção do desempenho dos alunos de forma estruturada, ou seja, nas diversas áreas que compõem a participação no ambiente escolar. Pode-se concluir que estes professores foram um pouco mais sensíveis aos resultados da avaliação, percebendo a possibilidade de atuação específica nas dificuldades ambientais com a finalidade de contribuir no desempenho dos alunos NEE. Os demais professores não demonstraram perceber que a análise do desempenho e a prescrição de adaptação poderiam auxiliar na participação escolar. P6 é professor do aluno A7, que apresenta Paralisia Cerebral. Ao longo da avaliação este aluno apresentou várias dificuldades para a realização das tarefas físicas, no entanto, o professor não percebeu que o conhecimento das dificuldades específicas de desempenho pode auxiliar o professor e/ou outros profissionais na prescrição de soluções que facilitem a inclusão do aluno. O mesmo ocorre com o aluno A8, que recebe assistência mínima de terceiros em grande parte das atividades que exigem coordenação bimanual, seu professor A8 avaliou a contribuição da SFA como útil para alunos com maiores dificuldades, no entanto, não percebeu que a adoção de adaptações poderia melhorar a independência do aluno.

Esta forma de avaliação padronizada e sistematizada, que possa ser trabalhada juntamente com os professores, proporciona um momento de reflexão sobre a funcionalidade do aluno. O *feedback* dos dados analisados permite ao professor uma reflexão sobre as expectativas depositadas sobre o aluno deficiente e as demandas de atividades exigidas para a sua classe.

Na comparação dos dados que levam em conta a opinião dos professores sobre a SFA (Quadro 4) e a caracterização destes professores (Quadro 2), não se encontrou relação entre os itens, isto é, não se observou que o tempo de experiência profissional em sala de aula e fora dela, ou mesmo a formação acadêmica específica na área da educação especial, fizeram com que a resposta de um profissional fosse diferenciada em relação a de outro. Não existiu uma percepção mais profunda quanto às possibilidades e contribuições da SFA.

Embora o presente trabalho não objetivasse, no primeiro plano, a caracterização dos professores, e, para tal, seria necessário conduzir uma ampla pesquisa tendo este assunto como foco, pode-se, entretanto, com base nos dados, sugerir que, para a efetivação da inclusão em sala de aula, não é suficiente que o professor tenha uma boa formação acadêmica

e conhecimentos específicos a respeito das deficiências, é necessário que o professor seja sensibilizado à observação da relação do aluno frente as demandas ambientais colocadas pela escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo não foram identificados problemas importantes de participação do aluno com deficiência matriculado em classe regular do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Contudo, esse fato pareceu relacionar-se mais com o grau leve de comprometimento funcional dos alunos e menos com as estratégias adotadas para a sua inclusão escolar.

As maiores dificuldades em atender positivamente às demandas das tarefas foram dos alunos com Paralisia Cerebral e do aluno com Síndrome de Asperger. Este último aluno teve dificuldades nas tarefas cognitivo-comportamentais necessitando de auxílio de terceiros para o controle de comportamento. Já os alunos com PC apresentaram necessidades de auxílios tanto nas tarefas físicas quanto nas tarefas cognitivo-comportamental, a dificuldade na realização das tarefas físicas em comparação com as tarefas cognitivo-comportamental não foi tão importante, como é de se esperar devido à natureza do acometimento e com base em estudos anteriores. A análise da intensidade destes auxílios demonstrou que existe uma tendência de os alunos receberem mais assistência dos professores do que adaptações e alterações nos objetos, nas tarefas ou nas demandas de atividades. Estes dados sugerem a importância do trabalho colaborativo com a participação de terapeutas ocupacionais visando a prescrição de recursos que diminuam a discrepância entre a capacidade funcional do aluno e a demanda funcional da atividade.

A SFA mostrou-se adequada para avaliar a participação dos alunos com diferentes acometimentos. Apesar de a avaliação parecer mais apta a avaliar o desempenho de alunos com maior prejuízo da funcionalidade, ela também revelou-se importante para apontar as tarefas e as atividades para as quais os alunos necessitam de auxílio, mesmo diante de acometimentos mais leves.

Os professores, em sua maioria, não foram sensíveis para perceber as contribuições da SFA, sendo que a formação e especialização desses participantes não influíram sobre esse resultado. No entanto, percebe-se certo movimento na mudança da expectativa do professor deslocando o foco de atenção da caracterização da deficiência para a participação no ambiente. A continuidade da aplicação da SFA, que prevê a avaliação das atividades que compõem as tarefas escolares, com acréscimo de *feedback* ao professor pelo

terapeuta ocupacional, poderia gerar respostas diferenciadas. Nesta direção, abre-se a perspectiva para a capacitação do professor por meio do seu envolvimento na aplicação da SFA, de maneira que a colaboração do terapeuta ocupacional contemple o contexto inclusivo.

Percebeu-se que a caracterização oficial dos alunos com deficiência não facilita o levantamento das suas NEE e a SFA poderia preencher essa lacuna, oferecendo informações que dizem respeito ao desempenho funcional dos alunos frente aos desafios impostos pelas atividades e rotinas escolares das classes regulares de ensino. A questão que se abre é a da necessidade de propor classificações e cadastros que possam ser mais úteis ao planejamento de ações dentro das escolas e possam favorecer o entendimento mais amplo da problemática da inclusão dos alunos com NEE. Existe também a necessidade de desenvolver ou aplicar instrumentos de avaliação que sejam eficazes na captação de informações relevantes que possam subsidiar os cadastros e classificações, e sejam úteis aos alunos, pais, professores, escolas, e também para a gama de profissionais que lidam com a inclusão escolar.

Ainda no sentido de um melhor entendimento das NEEs dos alunos deficientes matriculados nas classes regulares, percebe-se a importante contribuição da Terapia Ocupacional para a aplicação de prescrições, de adaptações e melhora do desempenho do aluno sobretudo com relação às atividades funcionais da rotina escolar, tendo como base o modelo que avalia a participação do aluno a partir da contextualização das tarefas.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B.; ARAUJO, R. C. T. Classificação das necessidades educacionais especiais de uma cidade no interior paulista. Observação da prevalência de alunos com deficiências físicas e suas características. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9. 2008, Marília. *Anais...* Marília: FFC/UNESP, 2008. 1 CD-ROM.

AINSCOW, M. *O que significa inclusão?* Entrevista. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2009.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, v. 34, n.1, p. 91-103, fev., 2000.

ARANHA, M. D. F. *Efeitos da inserção de alunos com deficiência em salas inclusivas*. Trabalho apresentado no Seminário de pesquisa sobre educação inclusiva. Programa de pós graduação em educação. Marília: Unesp, 2003.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S (Org.). *Inclusão: da intenção à realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.37-60.

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físico*. 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

ARAÚJO, R. C. T.; DELMASSO, M. C. S. Educação Inclusiva: questões relacionadas à incapacidade e ao desempenho. In. OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M. ; OLIVEIRA, A.A.S. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. Marília: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: v.11, v.2, p.241-245, maio/ago, 2005.

ASSOCIAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL DO BRASIL - *O que é Paralisia Cerebral?* Disponível em: <<http://www.apcb.org.br/paralisia.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2009.

BARNES, K. J.; TURNER, K. D. Team collaborative practices between teachers and occupational therapist. *American Journal of Occupational Therapy*, v.55, n.1, p.83-89, jan/feb, 2001.

BARTALOTTI, C. C. Deficiência mental. In: CAVALCANTI, A.; GLAVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 9.ed. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL Decreto 3956, de 8 de outubro de 2001. Convenção internacional interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/greal/tribunal2/legis/decreto/3956_01.htm>. Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL. Lei n.10172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - *Conceito da educação especial e censo 2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>>. Acesso em: 16 jan.2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Avaliação das políticas de educação especial*. Relatório de gestão. Brasília: DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Projeto plurianual de implantação da educação inclusiva nos municípios brasileiros*. Brasília, DF: 2003.

BRASIL Ministério da Educação: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). - *Censo educacional, 2007*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/censoescolar_2007.aps>. Acesso em: 8 ago. 2008.

COSTER, W. J.; MANCINI, M. C.; LUDLOW, L. H. Factor structure of the School Function Assessment. *Educational and psychological measurement*, v.59, n.4, p.665/677, aug. 1999

De CARLO, M. M. R. P ; BARTALOTI, C. C Terapia ocupacional e os processo socioeducacionais. In: _____ *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p.99-116

De CARLO, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des)institucionalização das pessoas com deficiência. In MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão e acessibilidade*. Marília: Fundepe, 2006. p.133-158.

- FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiologia*, v.8, n.2, p. 187-193, jun. 2005.
- GHIRARDI, M. I. G. Educação inclusiva, processos psicológicos e a terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.11, n.1, p.13-6, jan-abr, 2000.
- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In GLAT, R. (Org.) - *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.15-34.
- GOÉS, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In. GOÉS, M. C. R., LAPLANE, A. L. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.69-91.
- INGE, K.; SNELL, M. E. Teaching positioning and handling techniques to public school personel through inservice training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v.10, p.105-110, 1985.
- JUDI, A. P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. . *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.15, n.1, p.26-32, jan. abr., 2004.
- KING, G.A. et al. An evaluation of functional, school-based therapy services for children with special needs. *Physical Occupational Therapy in Pediatrics*. v.19, n.2, p. 1-27, 1999.
- MANCINI, M. C.; COSTER, W. J. Functional predictors of school participation by childrem with disabilities. *Occupational Therapy International*, v.11, n.1, p. 12-25, 2004
- MANCINI, M.C. et al. Predicting elementary school participation in children with disabilities. *Archives Physiology Rehabilitation*. v.81, mar, p.339-347, 2000.
- MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade em escolas no ensino fundamental usando a tecnologia digital. In: Reunião anual da ANPED, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 31, 2008. 1 CD-ROM
- MARTIN, A. et al. *School function assessment* - manual do usuário. Belo Horizonte: UFMG, 2001. tradução do original, mimeo

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. Progressão continuada (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 15/1/2009.

MOTTA, M. P.; TAKATORI, M. A. A assistência em terapia ocupacional sob a perspectiva do desenvolvimento da criança. In: DE CARLO, M. M. R., BARTALOTTI, C. C. *Terapia ocupacional: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p.117-135.

MUNGUBA, M. C. Inclusão Escolar. In: CAVALCANTI, A.; GLAVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 519-525

NORONHA, M. I. A. Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais freqüente e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC). *Conferência Estadual de Educação Básica*. São Paulo, Guarulhos: dez. 2007. p. 1-11. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 06 Jan. 2009

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: avaliação da política pública na educação* Rio de Janeiro: v.15, n.7, p.511-524, out/dez. 2007.

OMOTE, S. - Inclusão: da intenção à realidade. In: _____ *Inclusão: da intenção à realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.1-10.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *CID-10* [tradução do centro colaborador da OMS para a classificação de doenças em português] 9.ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. Organização e coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, 2003.

OPAS Organização Pan-Americana da Saúde. *Prevenção e controle de enfermidades genéticas e os defeitos congênitos: relatório de um grupo de consulta*. Washington DC: Organização Pan-Americana da Saúde; 1984. (Publicação Científica 460). Disponível em: <<http://www.opas.org.br/publicac.cfm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão e acessibilidade*. Marília: Fundepe, 2006. p.121-132.

- RIBEIRO, M. A. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 417-419.
- ROCHA, E. F; CASTIGLIONI, M. C.; VIEIRA, R. C. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da terapia ocupacional. *Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. São Paulo: v.12, n.1/3, p.8-14, jan-dez, 2001.
- ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. *Jornal Pediatria* (Supl.1). Rio de Janeiro: v.78, p.48- 54, 2002.
- SAMPAIO RF, et al. Aplicação da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) na prática clínica do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v.9, n.2, p.129-136, 2005.
- SÃO PAULO. Resolução SE-86, de 28-11-2008 - Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: *Diário Oficial*, 2008. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2009.
- SÃO PAULO - Secretaria Municipal de Educação. - *SAAI e CEFFAI*. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=4005&origem=Busca>>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- SÃO PAULO OPAS/OMS. *DSM-IV: Síndrome de Asperger*, 1994. Disponível em: <www.psicologia.com.pt> Acesso em: 05 nov. 2008.
- SÃO PAULO OPAS/OMS. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde* (Centro colaborador da organização mundial da saúde para a família de classificações internacionais, org. coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla). São Paulo: EDUSP, 2003.
- SCHENKER, R.; COSTER, W. J.; PARUSH, S. Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Developmental Medicine e Child Neurology*. v.47, p.808-814, 2005(a).
- SCHENKER, R.; COSTER, W. J.; PARUSH, S. Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability of rehabilitation*. v.27(10), p.539-552, may, 2005(b).
- 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 desenvolvimento*, 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*. 2007, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SOUZA, A. M. C.; LOUZA, C. M.; SILVA JR, J. A. T. Sistema de classificação da criança com paralisia cerebral baseado no desempenho motor. *Arquivo Brasileiro de Paralisia Cerebral*, v.1, n.2, p.53-60, 2005.

SPENCER, J. C. Avaliação dos contextos de desempenho. In: NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. *Willard e Spackman terapia ocupacional*. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 135-141

STAINBACK, S.; SAINBACK, W. - *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEINVASCHER, A. - *Progressão continuada no Estado de São Paulo: análise da produção acadêmica*. São Paulo: FEUSP, GT, Estado e Política Educacional, n.05. 2004. (MEC / INEP). Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1047>. Acesso em: 15 jan. 2009.

TEIXEIRA, E.; ARIGA, M. Y.; YASSUKO, R. Adaptação. In. TEIXEIRA, E. et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*, AACD. São Paulo: Rocca, 2003. p. 129-174.

TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. *Terapia ocupacional para disfunção física*. 5.ed. São Paulo: Santos, 2005.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 01 jul. 2007.

USP, Faculdade de medicina departamento de terapia ocupacional - *Definição de terapia ocupacional*, 1997. Disponível em: <<http://www.fm.usp.br/to>>. Acesso em: 01 jan. 2009

ZULIAN, M. A. R., et al. A Terapia ocupacional em processos interdisciplinares da educação especial. In: OMOTE, S(Org.). *Inclusão: da intenção à realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.201-211.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na rede municipal de ensino fundamental intitulada DESEMPENHO FUNCIONAL DE ROTINA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA e gostaríamos de sua participação na mesma. Os objetivos desta são: Avaliar o desempenho de alunos com prejuízo nas destrezas motoras durante a realização de tarefas da rotina escolar que dão suporte às atividades pedagógicas e identificar fatores que interfiram nesta participação.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda com relação ao seu relacionamento com a escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A avaliação do desempenho do aluno será realizada mediante questionário respondido pelo professor que tenha conhecimento das atividades que ele (a) realiza na escola.
- B) Comprometo-me a entregar-lhe um relatório com o resultado da avaliação e da pesquisa.
- C) Os dados obtidos na pesquisa serão publicados para conhecimento público visando contribuir para o entendimento e evolução do processo inclusivo, sendo a identificação dos participantes.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar na referida pesquisa a ser realizada na rede municipal de ensino fundamental da cidade de Marília.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou na relação do vínculo trabalhista com esta instituição. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura

Certo de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3412 1331 (DEE-UNESP) falar com Patrícia Bettiol Abe (mestranda em educação) ou professora doutora. Rita de Cássia Tibério Araújo (orientadora).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na rede municipal de ensino fundamental, intitulada DESEMPENHO FUNCIONAL DE ROTINA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA e gostaríamos que seu filho participasse da mesma. Os objetivos desta são: Avaliar o desempenho de alunos com prejuízo nas destrezas motoras durante a realização de tarefas da rotina escolar que dão suporte às atividades pedagógicas e identificar fatores que interfiram nesta participação.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda com relação ao seu relacionamento com a escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- D) A avaliação do desempenho de seu filho/sua filha será realizada mediante questionário respondido pelo professor que tenha conhecimento das atividades que ele (a) realiza na escola.
- E) Comprometo-me a entregar-lhe um relatório com o resultado da avaliação e da pesquisa.
- F) Os dados obtidos na pesquisa serão publicados para conhecimento público visando contribuir para o entendimento e evolução do processo inclusivo, sendo a identificação dos participantes.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo aluno _____ autorizo-o a participar da referida pesquisa a ser realizada na rede municipal de ensino fundamental. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura

Certo de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3412 1331(DEE-UNESP) falar com Patrícia Bettiol Abe (mestranda em educação) ou professora doutora. Rita de Cássia Tibério Araújo (orientadora).

APÊNDICE C – Caracterização dos alunos participantes

APÊNDICE C - Caracterização dos alunos participantes															
Aluno	Gênero	Data Nascimento	Idade (anos)	Série	Desempenho acadêmico adequado	Outros serviços	Comunicação	Mobilidade na escola	Escrita	Transporte para escola	Condição	Adaptação	Prof.	Escola	Data avaliação
A1	fem	7/9/97	10.7	4	sim	sala de recurso - EE	verbal	andando*	manual	andando*	DA-severa DV - baixa visão	Aparelho auditivo E	P1	E1	5/5/08
A2	masc	4/24/00	8.1	2	não	classe de reforço	verbal	andando	manual	andando	Incapacidade específica para aprender português DF - mal formação congênita MS/D	-	P2	E1	5/5/08
A3	fem	3/19/00	8.2	2	sim	não	verbal	andando	manual	andando	DM - autismo / síndrome Asperger DF-mal formação congênita	-	P3	E1	5/5/08
A4	masc	7/15/99	8.9	3	sim	fonoaudiologia-CEES	verbal	andando	manual	andando	DM - autismo / síndrome Asperger DF-mal formação congênita	-	P4	E1	4/29/08
A5	masc	1/8/99	9.3	3	sim	não	verbal	andando	manual (ambas as mãos juntas.)	andando	MMSS DeE DF-tremor	-	P4	E1	4/29/08
A6	masc	3/27/97	11.3	4	não	reforço de português	verbal	andando	manual	andando	MMSS DeE DF - PC/MS D e MI D	-	P5	E1	6/19/08
A7	masc	3/22/98	10.3	3	não	não	verbal	andando	manual	veículo da prefeitura	DF - PC/MS D e MI D	-	P6	E1	6/25/08
A8	fem	8/20/00	7.1	2	sim	classe de reforço e fisioterapia	verbal	andando	manual	andando	MMII c MMSS	-	P7	E2	6/19/08
A9	fem	4/19/98	10.3	4	não	classe de reforço, no Benito	verbal	andando	manual	andando	DF - PC/MI D e MS D	-	P8	E3	7/7/08

fem - feminino
 masc - masculino
 A - Alunos
 DV - Deficiência Visual
 MMSS - Membros superiores
 D - Direito
 * anando - terminologia utilizada no SFA

obs. A tabela reúne informações obtidas através da ficha de cadastro dos alunos e das entrevistas com os professores.

APÊNDICE D – Questionários sobre a opinião dos professores

____/____/____

Professor: _____ **Aluno:** _____

Tempo de formação (graduação em pedagogia) _____

Especialização ou habilitação. _____

Experiência no ensino de Alunos com NEE _____

As perguntas 1 e 2 deverão ser realizadas antes da aplicação da avaliação.

As perguntas 3, 4 e 5 deverão ser realizadas após a aplicação da avaliação.

1- Você conhece a avaliação School Function Assessment - SFA (Avaliação da função escolar)?

2- Como você classificaria o desempenho do aluno em comparação com os outros alunos da classe (pontue de 0 – 10)?

3 – Após responder o questionário sua percepção sobre o desempenho do aluno foi alterada?

4 – Se sim, em quais aspectos?

5 – Qual a sua opinião sobre o teste aplicado? Contribui para a sua atuação em sala de aula?

ANEXOS

ANEXO A – Atualização de dados dos alunos



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



FICHA PARA CADASTRAMENTO / ATUALIZAÇÃO DOS DADOS DO ALUNO

Para preenchimento usar apenas LETRAS MAIÚSCULA e NÚMEROS seguindo ESSAS FORMAS: A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,W,X,Y,Z 1,2,3,4,5,6,7,8,9/

1 - Código CIE da Escola		Nome da Escola										
<input type="text"/>		<input type="text"/>										
2 - Número da Classe	3 - Turno	4 - Tipo de Ensino	5 - Série	6 - Turma	7 - Nº do Aluno							
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>							
8 - Nome completo do Aluno												
<input type="text"/>												
9 - Sexo	10 - Data de Nascimento do Aluno			11 - RA do Aluno			12 - DC	13 - U.F.				
<input type="text"/>	<input type="text"/>			<input type="text"/>			<input type="text"/>	<input type="text"/>				
14 - Nome completo da Mãe												
<input type="text"/>												
15 - Nome completo do Pai												
<input type="text"/>												
16 - CEP			17 - Cidade			18 - U.F.						
<input type="text"/>			<input type="text"/>			<input type="text"/>						
19 - Endereço (nome completo do logradouro - Rua, Av., Largo, etc.)												
<input type="text"/>												
20 - Número			21 - Complemento do Endereço (Apto., casa, bloco, etc)									
<input type="text"/>			<input type="text"/>									
22 - Bairro												
<input type="text"/>												
23 - DDD		24 - Telefone Residencial			25 - Telefone de Recados			26 - Ramal / Nome da Pessoa				
<input type="text"/>		<input type="text"/>			<input type="text"/>			<input type="text"/>				
27 - Cor / Raça		28 - NEES			29 - NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL (NIS)							
1 BRANCA 2 PRETA 3 PARDIA 4 AMARELA 5 INDÍGENA 6 NÃO DECLARADA		1 CEGUEIRA 2 BAIXA VISÃO 3 SURDEZ SEVERA 4 SURDEZ LEVE 5 SURDOCEGO 6 FÍSICO 7 MENTAL 8 AUTISMO 9 SÍNDROME DE DOWN 10 MÚLTIPLAS 11 ALTAS HAB. / SUPERDOTAÇÃO 12 CONDUTAS TÍPICAS			<input type="text"/>							
Em caso de TRANSFERÊNCIA RECEBIDA- Completar este campo para conferência no Sistema												
30 - Município de Nascimento do Aluno						31 - U.F.		32 - Folha				
<input type="text"/>						<input type="text"/>		<input type="text"/>				
33 - Município da Comarca da Certidão de Nascimento						34 - U.F.		35 - Livro				
<input type="text"/>						<input type="text"/>		<input type="text"/>				
36 - Distrito da Certidão de Nascimento						37 - Número da Certidão						
<input type="text"/>						<input type="text"/>						
38 - Data da Emissão da Certidão de Nascimento												
<input type="text"/>												
Observações:												
<input type="text"/>												
Assinatura do Aluno ou Responsável						Nome e Assinatura do Responsável pelo preenchimento						
<input type="text"/>						<input type="text"/>						

ANEXO B– Atualização cadastral - Alunos com Deficiência

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARILIA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Atualização Cadastral

Alunos com Deficiência

RA: _____	
Nome: _____ Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	
Data de nascimento: _____ Naturalidade: _____ UF: _____ Nacionalidade: _____	
Cor: <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Não declarada	
Filiação: { _____ e _____	
Endereço: _____ N° _____ Complemento _____	
Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____ CEP: _____	
Telefones: _____ Residencial _____ Celular _____ Recados _____	
Observação: _____	
Unidade de Ensino: _____	
_____ Série _____ Período: <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde N° de alunos na sala: _____	
Professor (a): _____	
Formação / Especialização: _____	
Tipo de Deficiência:	NEES - em relação a PRODESP
Recibe atendimento em algum lugar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> CEGUEIRA <input type="checkbox"/> SÍNDROME DE DOWN <input type="checkbox"/> 1
Onde / Qual? _____	<input type="checkbox"/> BAIXA VISÃO <input type="checkbox"/> MÚLTIPLAS
Obs. _____	<input type="checkbox"/> Surdez Severa ou Profunda <input type="checkbox"/> ALTAS HAB / SUPERDOTAÇÃO
_____	<input type="checkbox"/> Surdez Leve ou Moderada <input type="checkbox"/> CONDUTAS TÍPICAS
_____	<input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> FÍSICA - PARALISIA CEREBRAL
_____	<input type="checkbox"/> MENTAL <input type="checkbox"/> FÍSICA - CADEIRANTE
_____	<input type="checkbox"/> AUTISMO <input type="checkbox"/> FÍSICA - OUTROS

Não é cadastrado como deficiente na PRODESP.

ANEXO C – School Function Assessment – partes I e II (SFA)

AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO NA ESCOLA

(School Function Assessment – SFA)

Protocolo

-Formulário de Pontuação –

I. Sobre o(s) entrevistado (s)

Nome: Relação com aluno:

Examinador:

II. Sobre o aluno

Nome: Sexo: F () M ()

Escola: Série:

Professor (principal):

Tipo de Escola: () Programa de Educação Regular
 () Programa de Educação Especial

Data da Avaliação: ____ / ____ / ____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

III. Sobre a Escola

O desempenho do aluno está adequado às expectativas acadêmicas da série na qual ele se encontra?

- Sim
 Não (Descreva as áreas de sucesso e limitações) _____

Tipo de escola

- Pública elementar Especial particular
 Especial pública necessita alternativa Independente
 (Escola especial pertencente ao distrito escolar)
 Especial pública necessita colaboração residencial Particular
 (Escola especial dirigida por dois ou mais distrito)
 outra (especificar)

Ambiente de sala de aula

O aluno recebe a maioria das suas instruções acadêmicas no seguinte ambiente:

- classe regular Classe de educação especial

O aluno recebe o seguinte serviços (cheque todos os itens)

- Educação regular
 Educação especial
 Auxílio de um adulto na sala outras atividades
 Suporte acadêmico na sala fora da sala de aula
 Terapia Ocupacional na sala fora da sala de aula
 Fisioterapia na sala fora da sala de aula
 Fonoaudiologia na sala fora da sala de aula
 Assistência médica na sala fora da sala de aula
 Outra (descreva) _____

Esquema da escola (Complete esta seção se o desempenho funcional do aluno está provavelmente afetado por características do meio físico – Ex. se o aluno tem deficiência na mobilidade , de resistência ou visual)

Tamanho aproximado na escola

- menos que 10 salas de aula mais que 25 salas de aula
 10-25 salas de aula

Características físicas da escola

- A escola está situada apenas em um nível – não há degraus ou escadas.
 Todas as áreas interiores são acessíveis por cadeiras de rodas via elevadores ou rampas.
 Todas as áreas são acessíveis para cadeira de rodas (ex.: campo, pátio de recreio).
 A maioria das áreas internas da escola são acessíveis por cadeira de rodas via elevadores e rampas.
 O caminho percorrido entre as maiores áreas é conduzido por marcas e sinais.
 Sinalização de Braile.
 Outras características da escolas que podem ser relevantes para o alunos que está sendo avaliado: _____

Linguagem utilizada:

Principais meios de comunicação: (se for utilizado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais freqüente, 2, 3, etc.)

	Receptiva	Expressiva
Verbal	[]	[]
Escrita/Pictorial	[]	[]
Sinais /Feitos com os dedos	[]	[]
Gestos / Movimentos do corpo	[]	[]
Comunicação no quadro	[]	[]
Computador / Eletrônica	[]	[]

Principal meio de mobilidade: (se for utilizado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais freqüente, 2, 3, etc.)

- [] Andando [] Muleta, bengala ou andador
 [] Cadeira de rodas (manual) [] Cadeira de rodas (elétrica)
 [] Outro (especificar) _____

Principal método usado para trabalhos escritos: (se for utilizado mais de um meio, numere de acordo com a frequência: 1 = mais freqüente, 2, 3, etc.)

- [] Escrita pela mão [] Computador
 [] Ditado [] Braile
 [] Outro (especificar) _____

Principal meio de transporte para a/da escola:

- [] ônibus escolar [] Veículo adaptado
 [] Carro [] Andando
 [] Outro (especificar) _____

Condições que podem afetar o desempenho de aluno: (Cheque todas as opções marcadas e descreva-as brevemente)

- [] Retardo Mental _____
 [] Incapacidade específica de aprendizagem _____
 [] Deficiência na fala ou na linguagem _____
 [] Limitação na comunicação receptiva _____
 [] Limitação na comunicação receptiva _____
 [] Autismo _____
 [] Distúrbio emocional ou sérias dificuldades comportamentais _____
 [] Desordem de atenção (ADD, ADHD) _____
 [] Deficiência visual _____
 [] Deficiência auditiva _____
 [] Surdez _____
 [] Surdez / Cegueira _____
 [] Outras deficiências sensoriais _____
 [] Deficiência motora _____
 Membros inferiores [] ambos [] apenas um
 Membros superiores [] ambos [] apenas um
 [] Múltiplas incapacidades _____
 [] Lesão cerebral traumática _____
 [] Outra desordem neurológica _____
 [] Outra condição clínica (ex. desordem cardíaca, asma) _____

PARTE I – PARTICIPAÇÃO

Considere UM dos seguintes ambientes

<p>Classe Regular</p> <p>Definida como o ambiente em que a maioria dos alunos são tipicamente educados. Inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, o modo como se desloca na sala, manuseio de ferramentas e materiais, início/conclusão de atividades rotineiras, independência e tarefas de grupo, seguimento de ordens e manutenção de um comportamento social adequado.</p> <p style="text-align: center;"><i>Não considere o desempenho acadêmico na determinação da pontuação.</i></p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>
<p>Classe de Educação Especial</p> <p>Definida como um ambiente à parte daquele em que a maioria dos alunos são tipicamente educados. Inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, o modo como se desloca na sala, manuseio de ferramentas e materiais, início/conclusão de atividades rotineiras, independência e tarefas de grupo, seguimento de ordens e manutenção de um comportamento social adequado, de acordo com as normas daquela classe de educação especial.</p> <p style="text-align: center;"><i>Não considere o desempenho acadêmico na determinação da pontuação.</i></p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>

<< LEMBRETE <<

PARTE I – PARTICIPAÇÃO

- 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
- 6 – Participação total

Considere TODOS os seguintes ambientes

<p>Pátio de Recreio / Intervalo</p> <p>Tempo livre gasto na sala de aula, ginásio ou pátio de recreio (excluindo aulas estruturadas de educação física) incluindo os aspectos físico e social-emocional da participação. Inclui jogos que envolvem atividade física, uso de equipamentos do pátio, obediências à regras e o brincar cooperativo com os colegas. Se a criança passa o recreio em lugar separado da maioria dos colegas, a participação do aluno deve receber pontuação “1 – Participação extremamente limitada”.</p>	<p align="center">1 2 3 4 5 6</p>
<p>Transporte</p> <p>Ir e voltar da escola sob qualquer condição (como mau tempo e trânsito) usando um ou mais métodos (ex: ônibus, carro, van, andando). Inclui transferências do e para os veículos, entrar e sair da escola, e manter comportamento social apropriado enquanto está no veículo, bem como dentro e fora da escola. (Nota: locomoção dentro da escola refere-se ao ambiente de transições, passagens etc da escola).</p>	<p align="center">1 2 3 4 5 6</p>
<p>Banheiro / Toailete ou Higiene Pessoal</p> <p>Desempenho de tarefas no banheiro que incluem manejo de roupas, uso de cateter ou fraldas, dar descarga no vaso sanitário, cuidados com a higiene pessoal (ex: lavar as mãos) e o ato físico de entra/sair do banheiro e sentar/levantar do vaso sanitário. Se o aluno nunca usa o banheiro, receberá a pontuação “1 – Participação extremamente limitada”.</p>	<p align="center">1 2 3 4 5 6</p>
<p>Transições</p> <p>Mover-se de uma área ou sala da escola para outra, incluindo fazer fila, mover-se em corredores cheios ou entre fileiras de cadeira, passar por entradas, obediência a ordens e regras e comportamento social apropriado. (Nota: transição entre atividades diferentes dentro de classe refere-se ao ambiente da sala de aula.)</p>	<p align="center">1 2 3 4 5 6</p>
<p>Hora da Refeição / Lanche</p> <p>Tarefas e atividades associadas à alimentação na escola, independente se esta ocorre na lanchonete ou na sala de aula, inclui como é obtido ou organizado o almoço/lanche, comer, limpeza e manter aparência e comportamento social adequados durante a alimentação. Se o aluno é alimentado por sonda, avalie a extensão da sua participação na hora do almoço/lanche no ambiente. Se o aluno alimenta-se num local separado dos colegas, ou está aborrecido, sua participação receberá “1 – Participação extremamente limitada”.</p>	<p align="center">1 2 3 4 5 6</p>
<p>RESPOSTAS INICIAIS – Escore da participação (soma de seis itens)</p>	

PARTE II – AUXÍLIO NAS TAREFAS

TAREFAS FÍSICAS	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
<p>Deslocamento Mover-se em todos os diferentes tipos de superfícies internas e externas; mover-se ao redor de obstáculos, através de espaços congestionados ou estreitos; ou em uma linha; mover-se por todas as distâncias requeridas na escola, para/do transporte ou pátio; acompanhar o ritmo dos colegas em todas as situações escolares, incluindo evacuar a escola quando necessário.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Manutenção e Troca de Posições Mudar de posição (inclui cadeira ou cadeira de rodas, a postura de pé, chão e vaso sanitário); manter a estabilidade na postura sentada no chão ou no banheiro; manter postura funcional sentada por meia hora de instrução na sala de aula ou trabalho sentado; entrar e sair de todos os veículos.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Atividades Recreativas Jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos; chutar bola; correr; pular e subir; e brincar em equipamentos altos e baixos do pátio.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Manipulação com Movimento Carregar materiais ou pertences dentro, para e da sala de aula e no refeitório; carregar objetos frágeis e potes com conteúdos derramáveis; pegar ou colocar objetos grandes e pequenos; retirar objetos da mesa; do estoque, ou do chão; abrir e fechar todos os tipos de portas.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Utilização de Materiais Usar todos os materiais escolares efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, fita métrica e cola; virar páginas</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Organização e Limpeza Reaver, juntar e guardar materiais na sala de aula e refeitório; abrir alimentos ou caixas na sala de aula; organizar equipamentos ou materiais; desfazer-se de restos; limpar ou arrumar a mesa ou carteira.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Comer e Beber Utilizar os utensílios necessários; comer e beber uma refeição típica, incluindo beber de um copo se derramar; usar guardanapo para limpar o rosto e as mãos; completar as tarefas de almoço/lanche no tempo previsto; beber água de um bebedouro acessível ao aluno.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Higiene Controle no banheiro; realizar tarefas no banheiro incluindo limpar-se, dar descarga e manejar equipamentos; lavar e secar as mãos; completar tarefas dentro do tempo esperado; cuidados com o nariz; cobrir a boca quando tosse ou espirra.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Manuseio de Roupas Vestir e tirar roupa em ambientes internos e externos de acordo com as necessidades, incluindo fechos (ex: pequenos botões e zíperes) e calçados; manejar roupas para o uso do banheiro.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
RESPOSTAS INICIAIS – Escore Tarefas Físicas		

TAREFAS FÍSICAS OPCIONAIS	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
Subir/Descer Escadas Subir e descer um lance completo de escadas (pelo menos 12 degraus); subir e descer escadas carregando objetos; manter velocidade regular na escada.	1 2 3 4	1 2 3 4
Trabalho Escrito Produzir trabalho escrito (letras, palavras e números) de qualidade aceitável; organizar itens em linhas; em colunas ou em uma página; copiar de um livro texto ou quadro negro; sustentar o esforço.	1 2 3 4	1 2 3 4
Uso de Computador e Equipamentos Acionar chaves ou interruptores; usar teclado ou mouse para executar funções básicas; inserir ou remover fitas ou disquetes; completar trabalho no computador em tempo adequado.	1 2 3 4	1 2 3 4

<Lembrete<

PARTE II – TAREFAS FÍSICAS E COGNITIVO/COMPORTAMENTAIS	
ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
1 – Assistência Extensiva	1 – Adaptação Extensiva
2 – Assistência Moderada	2 – Adaptação Moderada
3 – Assistência Mínima	3 – Adaptação Mínima
4 – Nenhuma Assistência	4 – Nenhuma Adaptação

PARTE II – AUXÍLIO NAS TAREFAS

TAREFAS COGNITIVO/COMPORTAMENTAIS	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
Comunicação Funcional Comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos de forma clara e apropriada, incluindo expressão das necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas.	1 2 3 4	1 2 3 4
Memória e Compreensão Compreender e lembrar direções, localizações, rotinas e uso de materiais escolares; seguir uma série de três ou mais instruções.	1 2 3 4	1 2 3 4
Seguimento de Regras / Expectativas Sociais Reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções considerando erros não intencionais, usar linguagem apropriada .	1 2 3 4	1 2 3 4

<p>Obediências à Ordens de Adultos e Regras da Escola Cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras a conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Comportamento / Conclusão da Tarefa Manter concentração e atenção em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda; modificar a abordagem das tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (<i>feedback</i>) ou falha.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Interação Positiva Iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo, observar normas convencionais; modulação do tom e volume da voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Controle do Comportamento Aceitar mudanças na rotina, não provocar colegas; resolver conflitos independentemente ou com a ajuda de um adulto, apropriadamente; manter o controle em um grupo grande de alunos; lidar com frustração; não adotar comportamento de auto-estimulação.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Auto-Cuidado Monitorar e manter aparência apropriada; lavar/secar o rosto, nariz e mãos quando necessário; limpar-se e vestir-se após o uso do banheiro.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>Segurança Demonstrar cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regular a alimentação para evitar engasgos; não levar à boca materiais não comestíveis; evitar situações perigosas no pátio; informar sobre acidentes; responder sinal de emergência já estabelecido.</p>	1 2 3 4	1 2 3 4
<p>RESPOSTAS INICIAIS – Escore Tarefas Cognitivo/Comportamentais</p>		

ANEXO D – Autorização do Comitê de Ética



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Fone: (0xx 14) 3402-1346
Fax: (0xx14) 3422-1302
www.marilia.unesp.br/cep
e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 2238/2008

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: DESEMPENHO FUNCIONAL NA ROTINA ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL.
2. Pesquisador Responsável: Rita de Cássia Tibério Araújo/Patricia Bettiol Abe
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 12/06/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS

O presente estudo pretende avaliar o desempenho de alunos com Necessidade Educacional especial em tarefas da rotina escolar que dão suporte às atividades pedagógicas e identificar fatores que interfiram nesta participação.

SUMÁRIO DO PROJETO

Visando contribuir para a ampliação do conhecimento no âmbito da área de Educação Especial, o presente estudo pretende avaliar o desempenho de alunos com deficiência física durante a realização de tarefas na rotina escolar e identificar fatores que interfiram nesta participação. Serão avaliados os alunos cujos déficits motores sejam provenientes de seqüelas de Paralisia Cerebral, e possam prejudicá-los em suas respostas perante as exigências escolares durante a realização das atividades que dão suporte às atividades pedagógicas. Para a coleta de dados serão utilizados dois instrumentos. O primeiro questionário com 5 perguntas avaliará o impacto da avaliação SFA sobre a concepção do professor a cerca do desempenho funcional do aluno. O segundo instrumento será a Avaliação School Function Assessment (SFA), teste que avalia o desempenho do aluno nas tarefas da rotina escolar que dão suporte à sua participação as atividades pedagógicas. A avaliação será respondida pelo professores e/ou funcionários que tenham familiaridade com a rotina do aluno avaliado. A análise de dados ocorrerá por meio de: a) identificação do perfil do desempenho dos alunos comparando com o perfil esperado para a série; b) identificação das áreas de maior dificuldade; c) tratamento estatístico dos dados com base na frequência de ocorrência nas categorias de avaliação do instrumento.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

De acordo com a solicitação deste comitê, passo a avaliar o projeto em questão. A pesquisadora detalhou em item específico, o objetivo da pesquisa, bem como o número de

alunos, professores e escolas participantes e o local onde será realizada a aplicação dos questionários. Na metodologia, também foram explicitadas a forma de aplicação do SFA e a análise dos resultados. A pesquisadora não substituiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto não há menção neste termo, da possibilidade de publicação dos resultados obtidos na pesquisa. Considerando que o presente projeto já foi previamente analisado por este comitê e que a pesquisadora atendeu as solicitações sugeridas pelo mesmo, recomendo a aprovação do projeto pelo Comitê de ética em Pesquisa desta unidade. Obs. Sugiro mais uma vez que a pesquisadora mencione no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a possibilidade de posterior publicação dos resultados obtidos na pesquisa.

PARECER FINAL

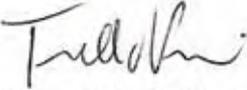
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP de 17/09/2008.


Dr^a Simone Aparecida Capellini
Vice-Presidente do CEP


Prof. Dr. Tullo Vigevani
Diretor

ANEXO E – Relação de Alunos com Necessidades Especiais – 2008



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
Núcleo de Apoio Psicopedagógico



RELAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS - 2008

1	DA	EMEF "Governador Mário Covas"	1ª Série B	RA: 49.493.172-5	Rua José Batista do A. Sobrinho, 1136 - Sta Antonieta
2	DA	EMEF "Governador Mário Covas"	1ª Série D	RA: 440.312.515-3	Rua Julieta Haber Garcia, 21 - Jardim Juleita
3	SD	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	1ª Série B	RA: 101.967.980-3	Rua Antônio Marcondes, 272 - Nova Marília
4	SD	EMEF "Prof. Edméia Braz Rijo Sola"	1ª Série A	RA: 100.795.522-3	Rua Santo Coêlmeu, 16 - Jardim Alimentação
5	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	4ª Série A	RA: 43.237.748-7	Rua Odete Berlanga Mughni, 279 - Sítio Nova Esperança
6	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 107.767.149-1	Rua João Batista Coarê, 130 - Jardim Edson da Silva Uma
7	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - II	RA: 27.610.470-5	Rua Duarte da Costa, 426 - Jardim Monte Castelo
8	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 47.731.026-X	Rua Joaquim de Abreu Sampaio Vital, 470 - Alto Calezal
9	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 35.983.021-3	Rua Odorico Alves Nogueira, 210 - Jardim Edson da Silva
10	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 107.766.954-6	Rua Fernando Botelho Vilela, 316 - Nova Marília
11	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 102.937.551-6	Rua Capitão Salomão, 1440 - Jardim Planalto
12	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 43.709.313-X	Rua Lucia Sartor Galardoni, 45 - Prof. Antônio Penitido
13	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 102.766.987-7	Rua José Esteves Xavier de Oliveira, 65 - Jardim Santa Clara
14	DA	EMEF "Ildivando Mariano Dos Santos"	EJA - I	RA: 107.605.444-4	Rua Mario de Oliveira, 219 - Jardim Nacional
15	DF	EMEF "Ildivando Mariano dos Santos"	4ª série B	RA: 49.933.755-4	Rua Antonio Gonçalves Gimenez, 177 - Jd. Planalto
16	DF	EMEF "Ildivando Mariano dos Santos"	2ª Série B	RA: 100.360.356-8	Rua Adolfo Luiz Vianna, 20 - Jardim Continental
17	DA	EMEF "Prof. Américo Capelozza"	4ª Série E	RA: 45.582.879-5	Rua Armando de Oliveira Rocha Filho, 272 - Prof. Palmiral
18	DF	EMEF "Prof. Américo Capelozza"	2ª série A	RA: 100.209.447-1	Rua Miguel José Pedro, 189 - Palmital
19	SD	EMEF "Prof. Américo Capelozza"	2ª Série B	RA: 49.858.978-X	Rua Miguel Alves Castro, 51 - Jardim Quadros
20	CT	EMEF "Prof. Antônio Moral"	3ª Série A	RA: 100.969.490-3	Rua Narciso Ribeiro, 152 - Jardim Nacional
21	CT	EMEF "Prof. Antônio Moral"	2ª Série B	RA: 101.368.017-1	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco B1 Ap. 32
22	CT	EMEF "Prof. Antônio Moral"	3ª Série A	RA: 49.855.474-0	Rua Severino Zamboni, 433 - Nova Marília
23	CT	EMEF "Prof. Antônio Moral"	2ª Série B	RA: 100.710.811-3	Rua Severino Zamboni, 433 - Nova Marília
24	DA	EMEF "Prof. Antônio Moral"	2ª Série E	RA: 103.114.638-6	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco D3 Ap. 02
25	DA	EMEF "Prof. Antônio Moral"	2ª Série F	RA: 100.705.387-2	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco M2 Ap. 44
26	DF	EMEF "Prof. Antônio Moral"	1ª Série B	RA: 101.699.168-2	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco L3 Ap. 22
27	DF	EMEF "Prof. Antônio Moral"	1ª Série B	RA: 103.145.022-1	Rua Alino Almeida, 433 - Nova Marília
28	DF	EMEF "Prof. Antônio Moral"	2ª Série D	RA: 100.783.874-X	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco J3 Ap. 33
29	DM	EMEF "Prof. Antônio Moral"	1ª Série C	RA: 100.969.138-4	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco A3 Ap. 13
30	DV	EMEF "Prof. Antônio Moral"	1ª Série C	RA: 101.056.159-5	Rua Manoel Batista, 501 - Bloco B3 Ap. 14
31	DM	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	4ª Série A	RA: 41.159.184-6	Rua Antônio Ferreira da Silva, 265 - Vila Hípica
32	DM	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	3ª Série C	RA: 40.871.429-3	Rua Manoel Lopes Saes, 229 - Vila Hípica
33	DM	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	2ª Série E	RA: 102.296.601-7	Rua Jayme Monteiro, 371 - Nova Marília
34	DM	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	2ª série F	RA: 49.961.735-4	Rua Joaquim Dias, 13 - Nova Marília
35	DM	EMEF "Prof. Antônio Ribeiro"	1ª Série F	RA: 101.977.571-3	Rua Benedito Mendes Faria, 579 - Nova Marília
36	DA	EMEF "Prof. Célio Corradi"	4ª Série D	RA: 41.049.309-1	Rua Cincinato Braga, 553 - Palmital
37	DM	EMEF "Prof. Célio Corradi"	1ª Série B	RA: 104.900.817-0	Rua Geliêda, 560 - Allaneira
38	DM	EMEF "Prof. Célio Corradi"	4ª Série D	RA: 45.255.175-4	Rua Manoel Pinheiro dos Matos, 87 - Sta. Antonieta
39	CT	EMEF "Prof. Nelson Gabaldi"	1ª Série D	RA: 100.246.776-7	Rua Rosário Jordão, 73 - Argolo Ferrão

40	DA	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	3ª Série	RA: 44.136.016-6	Rua Alípio Cizoto, 280 - Jardim Califórnia
41	DA	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	4ª Série D	RA: 49.925.994-4	Rua Maria Cândida de Souza, 40 - Argolo Ferrão
42	DM	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	2ª Série D	RA: 103.164.697-5	Rua Joaquim Carlos Coimbra, 176 - Vila Coimbra
43	DM	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	1ª série C	RA: 46.693.051-0	Rua Miguel Martins Molina, 21 - IV Centenário
44	SD	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	4ª Série D	RA: 43.709.200-8	Rua Antonio Martinson, 128 - Teruel
45	SD	EMEF * Prof. Nelson Gabaldin	4ª Série C	RA: 45.609.407-6	Rua Abdo Haddad Filho, 406 - Parque dos Ipês
46	DA	EMEF * Prof. Paulo Rogius Neves Freire*	4ª Série C	RA: 40.760.335-9	Rua Santo Balon, 115 - Parque dos Ipês
47	DM	EMEF * Prof. Paulo Rogius Neves Freire*	4ª Série E	RA: 49.825.984-5	Rua Afrêdo Marinho, 31 - Jardim Teolônio Vieira
48	DM	EMEF * Prof. Paulo Rogius Neves Freire*	2ª Série B	RA: 101.163.164-7	Rua Elys Black Vieira Alves, 303 - Parque dos Ipês
49	DM	EMEF * Prof. Paulo Rogius Neves Freire*	2ª Série A		
50	DA	EMEF * Prof. Cecília Alves Guelpa*	2ª Série		
51	DM	EMEF * Prof. Cecília Alves Guelpa*	4ª Série E	RA: 42.399.181-4	Rua Lucílio Coelho de Oliveira, 116 - Profl. Palmital
52	DM	EMEF * Prof. Cecília Alves Guelpa*	4ª Série F	RA: 42.403.052-4	Rua Lucílio Coelho de Oliveira, 116 - Profl. Palmital
53	DA	EMEF * Prof. Geralda Cesar Vitardi*	3ª Série		
54	DF	EMEF * Prof. Geralda Cesar Vitardi*	2ª série A	RA: 102.551.884-6	Rua Francisco Guaglione, 751 - Comercários II
55	DM	EMEF * Prof. Geralda Cesar Vitardi*	3ª Série C	RA: 45.090.829-0	Rua Alcides Callinan, 470 - Jardim Califórnia
56	DM	EMEF * Prof. Geralda Cesar Vitardi*	4ª Série A	RA: 44.774.383-3	Rua Floriano Souza, 508 - Jardim Califórnia
57	DM	EMEF * Prof. Geralda Cesar Vitardi*	2ª Série C	RA: 102.518.588-2	Rua Maestro Floriano de Souza, 221 - Jardim Califórnia
58	AT	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	1ª Série B	RA: 101.201.386-9	Rua Kariti Yamani, 16 - Centro (Rosália)
59	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	1ª Série A	RA: 101.939.675-7	Rua Alvaro Simões Paiva, 116 - Costa e Silva
60	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	1ª Série B	RA: 103.136.310-8	Rua Alvaro Simões Paiva, 176 - Costa e Silva
61	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	3ª Série C	RA: 101.940.583-1	Rua Olga Ravanelli, 118 - Jardim Guarujá
62	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	3ª Série A	RA: 41.393.747-0	Av Men do Sá, 103 - Jardim Monte Castelo
63	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	4ª Série B	RA: 41.170.473-4	Rua Francisca de Oliveira, 176 - Toffoli
64	DM	EMEF * Prof. Myrthes Pupo Negreiros*	4ª Série A	RA: 43.866.881-5	Rua Agostinho Jotta, 20 - Toffoli
65	MD	EMEF * Prof. Nicácia Garcia Gil*	2ª Série C	RA: 44.235.109-2	Rua Felício Cizoto, 35 - Jardim Marajó
66	SD	EMEF * Prof. Nicácia Garcia Gil*	3ª Série D	RA: 49.769.607-1	Rua Luiz Mannães, 166 Fundos - Vila Hípica Paulista
67	AT	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	3ª Série E	RA: 101.955.747-9	Rua Dr. Arnaldo Toledo de Barros, 470 - Santa Antonieta
68	DA	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	4ª Série C	RA: 45.235.759-7	Rua Iza de Assis Penitente, 1078 - Sta. Antonieta
69	DF	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	2ª Série I	RA: 103.257.312-0	Rua Leonel Benevides Rezende, 498 - Sta. Antonieta II
70	DF	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	3ª série A	RA: 102.792.378-1	Rua Antonio Rapante, 55 - Jardim Renata
71	DF	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	4ª Série E		Rua Iza de Assis Penitente, 139 - Jd. Sta. Antonieta
72	DV	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	3ª Série C	RA: 101.975.881-2	Rua Ana Claudia Lourenço, 345 - Jd. Sancho Floro Costa
73	DF	EMEF * Prof. Olímpio Cruz*	3ª Série E	RA: 45.741.334-7	Rua Iza de Assis Penitente, 406 - Jd. Sta. Antonieta
74	CT	EMEFEI * Chico Xavier*	2ª Série C	RA: 47.344.579-7	Rua Amicle Dalmonle, 391 - Parque das Vendas
75	CT	EMEFEI * Chico Xavier*	4ª Série B	RA: 101.435.426-7	Rua Massagu Higuti, 137 - Jardim Paraiso
76	CT	EMEFEI * Chico Xavier*	2ª Série C	RA: 106.097.522-1	Rua Antonio de Carvalho Brandão, 96 - Jd. Universitário
77	CT	EMEFEI * Chico Xavier*	4ª Série B	RA: 45.680.484-5	Sítio Santo Angelo - Estrada Marília / Avencas
78	AT	EMEFEI * Roberto Caetano Cirmino*	2ª Série C	RA: 101.274.673-2	Rua Elisandra Moreto Manzolo, 59 - Luiz Egídio
79	DA	EMEFEI * Roberto Caetano Cirmino*	1ª Série C	RA: 102.478.494-0	Av. José Jorente, 180 - Alcir Rainier
80	DM	EMEFEI * Roberto Caetano Cirmino*	2ª Série C	RA: 100.190.572-6	Rua Lazara Ferrari Shimizu, 202 - Alcir Rainieri