

A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE SEUS PROFESSORES¹

SCHOOL PARTICIPATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES FROM THE PERCEPTION OF THEIR TEACHERS

Patricia Bettiol ABE²
Rita de Cássia Tibério ARAÚJO³

RESUMO: a identificação do nível de participação escolar do aluno com deficiência é fundamental para o monitoramento do processo educacional inclusivo. Requer o uso de instrumentos de medida que contemplem a funcionalidade perante demandas escolares específicas e que possam, ao mesmo tempo, motivar o professor a uma reflexão sobre o seu julgamento acerca do desempenho desse aluno. A *School Function Assessment (SFA)* é um instrumento que favorece a identificação de necessidades especiais do aluno com deficiência sob parâmetros de funcionalidade e participação. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar a influência da aplicação da *SFA* no julgamento do professor sobre a participação escolar do seu aluno com deficiência. Participaram do estudo oito professores que responderam sobre a participação escolar de seus nove alunos, por meio da *SFA* e de roteiro de entrevista. Os resultados demonstraram que, para cinco professores, a *SFA* favoreceu a percepção da participação com foco na demanda de atividades e propiciou reflexões que abrangeram os seguintes destaques: necessidade de avaliação da participação fora da sala de aula, relação entre o grau de deficiência e a participação, entendimento de especificidades do desempenho, importância do recurso adaptado para neutralizar a incapacidade e importância do desvio do foco de atenção da deficiência para a funcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; educação inclusiva; terapia ocupacional; participação do aluno.

ABSTRACT: The identification of the level of school participation of disabled students is crucial for monitoring the inclusive educational process. It requires the use of measuring instruments that provide functionality before school specific demands, and that at the same time can motivate the teacher to reflect on his judgment about the performance of students with disabilities. School Function Assessment (SFA) is a tool that helps recognize the special needs of students with disabilities according to parameters of functionality and participation. Thus, this study analyzed the influence of the use of SFA on the teacher's judgment of student participation and performance. Eight teachers responded regarding the participation of nine students with disabilities through the use of the SFA and a questionnaire. The results indicated that, for five teachers, SFA helped with the perception of the student's participation, focusing on the activity demand and brought reflections on: the need of evaluation not just in the classroom, co-relation between the degree of disability and the participation of the

¹ Trabalho baseado na dissertação: Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva do professor. Apoio financeiro: CAPES.

² Terapeuta Ocupacional. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Unesp – Campus de Marília. patricia.abe@gmail.com

³ Terapeuta Ocupacional. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Campus de Marília. ritac@marilia.unesp.br

student, understanding of the specificities of the performance, importance of the adaptation to neutralize incapacity and the importance of the focus deviation from the disability toward functionality.

KEYWORDS: Special Education; School Inclusion; Occupational Therapy; Student Participation.

1 INTRODUÇÃO

A experiência escolar do aluno com deficiência é um tema de abordagem complexa devido aos múltiplos fatores que a influenciam, sendo foco deste estudo a sua discussão com base no conceito de funcionalidade e, conseqüentemente, na relação entre a capacidade funcional da pessoa e a demanda ambiental.

A participação escolar do aluno com deficiência depende da sua capacidade funcional perante demandas ambientais específicas. Isso significa que as suas necessidades educacionais especiais (NEE) devem ser identificadas na sua interação com o meio (DELMASSO; ARAÚJO, 2008). Portanto, a restrição da participação do indivíduo em determinado contexto resulta de condições ambientais desfavoráveis ao desempenho. (OMS, 2003)

Esse entendimento é central na perspectiva inclusiva, porquanto a expressão NEE refira-se também a diferenças de desempenho relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, exigindo diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais, tais como recursos, metodologias e currículos adaptados durante o seu percurso escolar (GLAT; BLANCO, 2007).

Para que se possa agir favoravelmente à qualidade da experiência escolar do aluno com deficiência é preciso levar em conta a discrepância entre a capacidade funcional do indivíduo e as demandas funcionais das atividades que fazem parte do contexto de ação, bem como determinar pontos que possam impedir sua participação. Sob este prisma, a inclusão escolar requer mudança e esforço de planejamento nas diversas escalas da problemática inclusiva, abrangendo políticas educacionais, questões do cotidiano da escola, atividades na sala de aula, desempenho do aluno e rede de apoio à escola (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

No que concerne à avaliação dos resultados da experiência do aluno com deficiência em classe regular, há necessidade de estudos que avaliem e analisem a sua participação nos diferentes cenários e nas variadas atividades que compõem a rotina escolar (ARAÚJO, 1998; DE CARLO, 2006; OMOTE, 2004).

Os alunos com NEE apresentam dificuldades em responder positivamente às demandas das tarefas escolares, e a avaliação da sua participação é imprescindível, uma vez que poderá auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da experiência.

Na identificação de NEE, devem ser levados em conta os aspectos da funcionalidade, definida como o uso das capacidades para um fim, e os da incapacidade, entendida como a lacuna que se estabelece entre as capacidades do indivíduo e as demandas ocupacionais (ARAÚJO, 1998; OMOTE, 2004; OMS, 2003; VERBRUGGE; JETTE, 1994). O conhecimento da funcionalidade e da incapacidade do aluno orienta a seleção de estratégias facilitadoras da participação, tendo-se como foco de intervenção não apenas o aluno com deficiência, mas também o ambiente da experiência (MUNGUBA, 2007).

Segundo Ainscow (2009), a inclusão escolar pressupõe um processo em três níveis assim denominados: a) “estar na escola”, na medida em que os alunos deficientes devem estar no mesmo espaço geográfico que os demais alunos, transpondo as barreiras das antigas classes especiais; b) “participação”, que significa 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.

O Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006) esclarece que inclusão implica em possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, sobretudo, da modificação da escola para atendê-lo.

Portanto, a inclusão do aluno com deficiência nas salas de ensino regular requer dois movimentos, o do aluno, que deve se esforçar e se capacitar para responder positivamente às demandas do processo de escolarização, e o movimento da escola que deve se organizar para recebê-lo. Da união dos esforços do aluno e da escola espera-se um bom resultado, no âmbito da aquisição de conhecimentos e no da participação na rotina escolar.

Com relação aos recursos utilizados na avaliação da participação do aluno na escola, a *School Function Assessment (SFA)* é um instrumento de avaliação do desempenho funcional que identifica as NEE frente às demandas de rotina escolar. Esse instrumento de medida padronizado, utilizado na prática clínica e em pesquisas na área de educação especial por terapeutas ocupacionais, avalia a participação escolar do aluno com deficiência por meio de observação direta ou através de entrevistas com pessoas que conheçam a sua rotina (MANCINI et al., 2000; MANCINI; COSTER, 2004; SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005).

Neste estudo considerou-se a importância da aplicação da *SFA* com a participação do professor, para informar sobre o aluno e opinar sobre o instrumento, visto que, esse instrumento possibilita a identificação de NEE não por categorias de deficiências, mas, sim, por demandas funcionais das atividades escolares. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi analisar a influência da aplicação da *SFA* no julgamento do professor sobre a participação escolar do seu aluno com deficiência.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa oito professores de classes regulares do ensino fundamental que responderam sobre a participação escolar de seus respectivos alunos com NEE.

Os professores foram, em sua maioria, do gênero feminino (7). Compuseram a amostra dois professores com formação no Magistério e seis graduados em Pedagogia. Um dos professores, com formação no magistério, cursava o segundo ano do curso de pedagogia. Dos seis pedagogos, cinco possuíam Habilitação em Administração Escolar e um professor havia cursado a Habilitação em Educação Especial nas Áreas de Deficiência Auditiva e Deficiência Mental. Prevaleceu a proporção de um aluno por professor, encontrando-se apenas um professor com dois alunos em uma mesma sala de aula. Quanto ao ensino de alunos com NEE, do total de oito professores, cinco mencionaram experiência pedagógica prévia com essa população em classe regular (Quadro1).

Professor (aluno)	Gênero	Série	Formação/ Especialização	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 / não relatou especialização	Sem experiência anterior
P4 (A4 e A5)	Fem	3	Pedagogia há 11 anos / Habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e em Educação Especial em DA, DM.	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 e 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 1 - Caracterização dos professores.

Os nove alunos sobre os quais incidiu o foco da presente investigação apresentavam idade média de 9,5 anos (DP = 1,25). Compuseram a amostra quatro alunos do gênero feminino e cinco alunos do gênero masculino, sendo três da segunda série, três da terceira série e três da quarta série. Quanto às condições de deficiência, houve um aluno com deficiência auditiva severa, um com deficiência visual classificada como baixa visão, um com Síndrome de Asperger e seis com deficiência física. Estes últimos com deficiência física, categorizados, segundo

cadastro da Secretaria Municipal de Educação, da seguinte forma: três com paralisia cerebral e três com deficiência “física/outros”. Na categoria deficiência “física/outros” foi identificada uma segunda classificação: dois alunos com malformação congênita de membros superiores e um com tremor não especificado em membros superiores (Quadro 2).

Aluno	Gênero	Data Nascimento	Idade em anos (Julho/08)	Série Escolar	Deficiência
A1	fem.	9/7/1997	11	4	DA – severa
A2	masc.	24/4/2000	8,2	2	DV – baixa visão
A3	fem.	19/3/2000	8,3	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	11,3	4	DF – tremor MMSS
A7	masc.	22/3/1998	10,3	3	DF – PC/ MS D e MI D
A8	fem.	20/8/2000	7,9	2	DF – PC / MMII e MMSS
A9	fem.	19/4/1998	10,2	4	DF – PC / MS D e MI D
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	

Quadro 2 - Caracterização dos alunos participantes, segundo o cadastro de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais da Secretaria Municipal de Educação.

2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Marília, e aprovado sob o parecer n°. 2238/2008. Os professores e responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação voluntária na pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados teve início com o levantamento de alunos com NEE matriculados em classes regulares do Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em uma cidade do interior paulista. Utilizou-se a terminologia NEE devido ao seu uso nos cadastros de classificação da Secretaria Municipal de Educação.

De posse desse levantamento, selecionou-se a escola com maior número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares e que também oferecia variados tipos de acometimento. Considerou-se que a disponibilidade dessa escola para receber alunos com deficiência favorecia a exequibilidade do estudo sob aspectos

de predisposição dos professores para a participação, sendo esta uma condição importante diante da natureza exploratória da presente investigação. Encontrou-se nessa situação a matrícula de seis alunos, e apenas um deles com paralisia cerebral. Tendo-se constatado o grau leve de comprometimento motor do aluno com paralisia cerebral da escola selecionada e levando em conta a abrangência das necessidades especiais que podem advir da paralisia cerebral, optou-se por incluir na amostra todos os alunos com paralisia cerebral matriculados no Ciclo I do Ensino Fundamental, da Rede Municipal estudada, no período de realização da pesquisa. Dessa forma, os três alunos com paralisia cerebral representaram a totalidade desse diagnóstico na amostra deste estudo.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo eles: (a) *School Function Assessment (SFA)*, para avaliar o desempenho do aluno em tarefas da rotina escolar que dão suporte à sua participação nas atividades pedagógicas; (b) um roteiro de entrevista, elaborado pelas pesquisadoras, para avaliar a importância que o professor atribui ao uso da *SFA*, permitindo também identificar a importância da *SFA* para direcionar a percepção do professor com foco no desempenho do aluno perante as demandas de atividades.

Com relação à *SFA*, este instrumento oferece a possibilidade de estudar a participação escolar do aluno com deficiência em ambiente de classe regular ou ambiente de classe especial, entendendo por atividade as ações específicas necessárias para a execução de uma tarefa. É composto por três partes, a primeira que avalia o nível de participação do aluno em ambientes ou situações escolares previamente estabelecidos pelo instrumento. A segunda parte o suporte oferecido por meio de assistência de terceiros ou de adaptações para que o aluno que avalia com deficiência realize as tarefas. A terceira parte que avalia as atividades específicas necessárias para a realização das tarefas nos ambientes destacados pelo instrumento.

Neste estudo, foi utilizada a primeira parte da *SFA*, que avalia a participação do aluno em seis ambientes ou situações escolares: sala de aula (ambiente de classe regular), transporte, transição (deslocamento entre os diversos ambientes no interior da escola), pátio, banheiro, lanche. O nível de participação em cada um desses contextos é avaliado segundo uma escala com variação de 1 a 6 pontos, podendo-se obter um escore bruto total de 36 pontos. 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 (COSTER; MANCINI; LUDLOW, 1999).

Utilizou-se somente a primeira parte da *SFA* tendo em vista que esta pesquisa dirigiu a atenção para a percepção do professor acerca da participação escolar do seu aluno com deficiência, não estando em destaque neste artigo nem a questão do auxílio proporcionado ao aluno nem o detalhamento das tarefas realizadas.

O roteiro de entrevista foi composto por cinco questões com as seguintes indagações ao professor: a primeira sobre o seu conhecimento acerca da *SFA*; a segunda sobre a sua percepção de desempenho do aluno com deficiência em comparação com os demais alunos da classe; a terceira que verificou se o professor percebia a sua mudança no julgamento do desempenho do seu aluno após ter respondido às perguntas da primeira parte da *SFA*; a quarta que foi um desdobramento da terceira pergunta condicionado à confirmação de mudança de percepção do professor quanto ao desempenho do aluno; a quinta que abordou a opinião do professor acerca da contribuição da *SFA* para a sua atuação em sala de aula.

Os dois instrumentos foram aplicados individualmente. Adotou-se como parâmetro para a pontuação da *SFA* o nível esperado de participação para a etapa escolar, isto é, os professores foram alertados de que a sua avaliação sobre o desempenho do aluno deveria ser feita com base na participação esperada para a série escolar.

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação de duas perguntas do roteiro de entrevista, as quais indagavam sobre o conhecimento da *SFA* e sobre o desempenho geral dos alunos, prosseguindo com a aplicação de toda a primeira parte da *SFA*, e finalizando com a aplicação das três questões que versavam sobre a percepção do professor acerca das contribuições da *SFA* na avaliação do desempenho escolar do aluno.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados teve como ponto de partida a descrição da participação escolar de cada aluno, segundo os critérios de classificação da *SFA*.

Essa análise permitiu a identificação do índice de disfunção de participação em medida percentual, tendo-se como parâmetro de comparação o nível de desempenho esperado para a série escolar.

A análise dos dados de entrevista ocorreu com base nos tópicos das perguntas (ANDRÉ, 1983) que precederam e sucederam à aplicação da *SFA*, permitindo a identificação de conteúdos indicativos de mudança da percepção do professor com relação à participação escolar de seu aluno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise dos dados referentes à aplicação da Parte I da *SFA* sobre a participação dos alunos nos ambientes escolares, segundo a opinião dos professores, demonstraram que quatro alunos obtiveram o escore máximo de 36 pontos, havendo variação de pontuação para os demais alunos (Tabela 1).

Tabela 1 – Escores brutos de participação dos alunos nos ambientes escolares - SFA Parte I.

PARTICIPAÇÃO NOS AMBIENTES							
Aluno	Participação geral em classe regular	Patio recreio / intervalo	Transporte	Banheiro/ higiene	Transição	Lanche	TOTAL
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

Os alunos com distúrbios neuromusculares e síndrome de Asperger não atingiram o nível máximo de participação que é esperado para a série escolar, podendo-se considerar que as condições de acessibilidade da escola, mediante as necessidades de mobilidade, coordenação motora e de comportamento constituem fatores potencialmente restritivos da participação.

Identifica-se ainda a participação expressiva de seis alunos em todos os ambientes e atividades de rotina escolar. Exceção ocorreu em três situações: a participação reduzida do aluno A7, sobretudo no ambiente do banheiro onde apresenta participação extremamente limitada; a participação reduzida do aluno A9 no ambiente de classe regular onde necessita de supervisão constante e a participação reduzida do aluno A4 no ambiente de transição, necessitando também de constante supervisão. Nos demais ambientes foram encontrados os seguintes níveis de participação: total, total modificada e com assistência ocasional.

Na análise do índice de redução da participação escolar (Tabela 2), os resultados demonstram que, na pontuação geral, quatro alunos atingiram 100% do desempenho esperado para qualquer aluno da classe, dois alunos obtiveram índices percentuais mínimos de disfunção e três alunos apresentaram índice de disfunção acima de 10%. O maior índice de disfunção obtido pelo aluno (A7) relacionou-se à menor pontuação de participação no ambiente do banheiro (Tabela 1), e este resultado sinaliza que o risco de restrição de participação escolar do aluno com deficiência extrapola as questões pedagógicas de ensino em classe regular ou especial. Portanto, os resultados deste estudo ampliam os argumentos em favor

da necessidade de ajustes na organização institucional e nos domínios das barreiras arquitetônicas para atender às demandas funcionais diferenciadas dos alunos com deficiência, conforme recomendam Manzini e Corrêa (2008), Oliveira e Leite (2007), Fernandes, Antunes e Glat (2007).

Tabela 2 - Índice de participação do aluno.

Aluno	Pontuação total na SFA	Nível de desempenho (%)	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

Na análise das respostas dos professores ao roteiro de entrevista (Quadro 3), verificou-se que a maioria dos professores não conhecia a SFA, com exceção de um professor (P7) que alegou ter “ouvido falar”, mas não soube determinar como tomou conhecimento.

Com relação ao desempenho acadêmico, o questionário solicitava que o desempenho dos alunos fosse avaliado em um intervalo de 0 a 10, sendo 0 para o pior desempenho e 10 para o melhor desempenho possível. Três professores não pontuaram o desempenho dos alunos, no entanto, responderam que o desempenho do seu aluno com deficiência correspondia ao dos outros alunos da classe.

Professores	Alunos	1 - Você conhece a avaliação 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 ao questionário (SFA) sua percepção sobre o desempenho do aluno foi alterada?	4 – Se sim, em quais aspectos	5 - Qual a sua avaliação sobre o teste aplicado? Contribui para a sua atuação em sala de aula?
P1	A1	Não	6	Não	—	Percebi que ela não tem dificuldades
P2	A2	Não	10	Não	—	Não acrescentou nenhuma informação
P3	A3	Não	Igual aos outros	Não	—	Não acrescentou nenhuma informação
P4	A4 A5	Não	Ambos iguais aos outros	Não	—	Não sei, mas indica aspectos do desempenho dos alunos
P5	A6	Não	4	Não, 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 investigadas
P6	A7	Não	7	Não	—	Não acrescentou nenhuma informação
P7	A8	Já ouvi falar	9	Não	—	Talvez fosse útil para crianças com mais dificuldades
P8	A9	Não	5,5	Não (a aluna não acompanha a 4o. Série, talvez a terceira)	—	Pode ajudar, na hora de detectar as dificuldades motoras específicas, as necessidades de auxílio para o professor ensinar/ajudar o aluno.

Quadro 3 - Opinião dos professores sobre a SFA.

Todos os professores, respondendo à terceira questão, referiram que a utilização da SFA não alterou as suas percepções sobre o desempenho do aluno no ambiente de classe regular. Essa negativa resultou na ausência de resposta à quarta questão, uma vez que esta constituía uma extensão daquela, estando condicionada à resposta afirmativa da alteração da percepção.

Contudo, as respostas de quatro professores (P1, P4, P5 e P8) à quinta questão revelaram mudança no quadro perceptivo, uma vez que o foco de atenção deles dirigiu-se ao desempenho do aluno em cenários ampliados de participação

escolar. As respostas desses professores à quinta questão do roteiro de entrevista também demonstraram um impacto da *SFA* diferente do observado na análise de suas respostas à terceira questão.

Embora a professora P1 tenha negado a mudança na sua percepção, posteriormente, respondendo sobre a contribuição da avaliação para a sua atuação em sala de aula, relatou que com a aplicação da *SFA* percebeu que sua aluna com deficiência auditiva severa não apresentava dificuldades na realização das atividades, atribuindo ao aparelho auditivo (adaptação) o sucesso na participação em todos os ambientes. Esses resultados sugerem que ao avaliar a aluna A1 com a nota 6, em resposta à segunda pergunta do roteiro de entrevista, a professora P1 pode ter sido influenciada mais pela deficiência e menos pelo desempenho observado. Portanto, no caso de P1, constatou-se que a *SFA* favoreceu a mudança de uma avaliação com foco na deficiência para uma avaliação direcionada à funcionalidade.

Os professores P5 e P8 apontaram que a avaliação pode auxiliar na detecção de problemas específicos de desempenho nas atividades. Para estes professores, a aplicação da *SFA*, na sua íntegra, poderia auxiliar numa 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.

Os professores P2 e P3, cujos alunos (A2 e A3), na *SFA*, obtiveram pontuação total no ambiente de sala de aula, não foram sensíveis ao instrumento, talvez pela ausência de diferença de desempenho destes alunos em relação à classe. Isso se confirma na fala de P7, que, respondendo à quinta questão, conclui que a *SFA* seria mais útil para aquelas crianças que apresentassem maiores dificuldades. Essa constatação sinaliza que o professor identifica o grau leve da deficiência e que essa condição exerce pouca influência sobre a participação do seu aluno quando comparada à dos demais colegas da classe. O professor P6 não foi sensível ao instrumento, embora seu aluno (A7) tenha obtido a menor pontuação da amostra.

Diante dos relatos de P1, P2, P3 e P4 (este, respondendo sobre A5), verifica-se que, embora todos os alunos deste estudo tenham sido cadastrados pela Secretaria Municipal de Educação como alunos com NEE, nem todos apresentavam necessidades diferenciadas dos demais alunos de sua classe. Portanto, a *SFA* contribuiu para um diagnóstico mais preciso sobre a funcionalidade e a incapacidade dos alunos com deficiência.

Contudo, nem todos os professores foram sensíveis a essa finalidade do instrumento, talvez porque ainda estejam mais preocupados com as características das deficiências e menos atentos à funcionalidade. Diante desses resultados, levanta-se a hipótese de que os professores que tiveram baixa sensibilidade aos propósitos da *SFA* mantiveram-se orientados pela deficiência. Martins (2006, p.20) ressalta a necessidade de análise do processo de formação dos professores e demais profissionais não somente na “perspectiva teórico-prática,

mas também no tocante a atitudes e disposições para com a diversidade dos alunos”.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de um serviço de apoio que dê suporte aos professores em suas dificuldades junto ao aluno com deficiência, conforme recomendam Oliveira e Leite (2007), Rocha, Castiglioni e Veira (2001) e Glat, (2007).

A Terapia Ocupacional poderia contribuir no ambiente escolar com os conhecimentos específicos da análise de desempenho e demandas funcionais de atividades, oferecendo prescrições para minimizar a dificuldade de participação escolar. (De CARLO, 2006; MOTTA; TAKATORI, 2001; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Levar o professor a pensar sobre sua prática conforme preconizam Munguba (2007) é uma estratégia fundamental no sentido de mudanças no contexto educacional e, principalmente, no contexto da educação inclusiva. Neste presente estudo, acrescenta-se que o uso da *SFA* com a participação do professor poderia contribuir para o diagnóstico e prescrição de auxílio no desempenho escolar do aluno com NEE .

Embora o presente trabalho não permita uma análise aprofundada da influência da formação do professor sobre sua percepção em relação ao desempenho do aluno, pode-se, entretanto, com base na variabilidade da formação dos participantes, 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 do desempenho do aluno frente às demandas ambientais colocadas pela escola.

4 CONCLUSÃO

No presente 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.

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 se revelou importante para apontar os níveis de participação mesmo diante de acometimentos mais leves.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que a aplicação da *SFA* pode favorecer a percepção do professor com foco na demanda de atividades e propiciar reflexões sobre a funcionalidade e a participação de seus alunos, tendo-

se evidenciado os seguintes destaques com relação ao impacto da aplicação desse instrumento: necessidade de avaliação da participação fora da sala de aula, entendimento da relação entre o grau de deficiência e a participação, identificação de especificidades do desempenho, importância do recurso adaptado para neutralizar a incapacidade e importância do desvio do foco de atenção da deficiência para a funcionalidade.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *O que significa inclusão?* Entrevista. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 13 fev. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.45, p. 66-71, 1983.
- ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físico*. 1998. 90f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v.11, n.2, p. 241-254. 2005.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de aluno com deficiência física/neuro-motora*. 2ª ed. Brasília, 2006.
- COSTER, W.; MANCINI, M.; LUDLOW, L. H. Fator structure of the school function assessment. *Educational and Psychological Measurement*, v.59, n.4, p.665-677, 1999.
- 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: ABPEE, 2006.
- DELMASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. 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.
- FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In GLAT, R.(org) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro; 7Letras, 2007.
- GLAT, R.(org) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro; 7Letras, 2007.
- 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.
- JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M.. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estud. psicol.* Campinas; v.23, n.2, p. 191-202, 2006. [online].

- MANCINI, M. C., COSTER, W. J. Functional predictors of school participation by children with disabilities. *Occupat Therapy Internat*, v.11, n.1, p.12-25, 2004.
- MANCINI, M. C. et al. Predicting elementary school participation in children with disabilities. *Archives Physiology Rehabilitation*, March v.81, p. 339-347, 2000.
- MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade no ensino fundamental usando a tecnologia digital In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. *Anais: Constituição Brasileira, direitos humanos e educação*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1. p.1 – 13.
- MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusive: algumas constatações. In MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.
- MOTTA, M. P.; TAKATORI, M. A assistência em terapia ocupacional sob a perspectiva do desenvolvimento da criança. In: DE CARLO, M.M.R.P.; BARTALOTTI, C.C. *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo; EditoraPlexus, 2001.
- MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In. CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional: Fundamentação e prática*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S., LEITE, L. P., Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: aval. Polít. Públic. Educ*, São Paulo; v.15, n.7, p. 511-524, 2007.
- OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: _____. *Inclusão: da intenção à realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo, EDUSP, 2003.
- 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, 2001.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 4, n. 2, p.72-8, 2003.
- SCHENKER, R., COSTER, W.J., PARUSH, S. Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Develop Med Child Neurology*, v.47, p. 808-814, 2005
- VERBRUGGE, L. M.; JETTE, A. M. The disablement process. *Soc. Science. Med*, v.38, p.1-14, 1994.

Recebido em: 01/03/2010

Reformulado em: 14/07/2010

Aprovado: 19/07/2010