

Disritmia Cerebral na Escola Comum: Tensões, Mediações Pedagógicas e Garantias de Escolarização

Tânia Márcia Oliveira de Miranda

Resumo:

A escolarização de alunos com disritmia/dismotria cerebral — termo que, no cotidiano escolar, costuma designar quadros neuromotores associados à paralisia cerebral e a alterações de coordenação, tônus e autorregulação — tensiona rotinas pedagógicas que muitas vezes confundem participação com velocidade e escrita manual com único indício de aprendizagem. Este artigo contextualiza o debate no movimento brasileiro de inclusão e problematiza a persistência de práticas seletivas travestidas de modernização. Objetiva analisar criticamente a inclusão do aluno com disritmia/dismotria cerebral no ambiente escolar, identificando barreiras e delineando princípios de mediação docente e institucional. Justifica-se pela presença crescente de estudantes com deficiências neuromotoras em classes comuns e pela recorrência de dificuldades na avaliação e no planejamento, que podem reduzir o sujeito ao diagnóstico. Pergunta-se: como o ambiente escolar pode operacionalizar práticas de ensino e avaliação que ampliem participação e aprendizagem sem converter o diagnóstico em destino? Adota-se metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica, organizada como revisão narrativa com procedimentos sistematizados de busca, triagem e síntese. Os resultados apontam três núcleos críticos: (1) barreiras de acesso ao currículo produzidas por expectativas homogeneizantes e por falta de apoios; (2) avaliação centrada em produto e rapidez, que intensifica exclusões; e (3) fragilidade da cultura colaborativa e do trabalho interprofissional. Conclui-se que a inclusão demanda reconfiguração de práticas e de critérios, com avaliação formativa, flexibilização de meios de expressão e fortalecimento de comunidades escolares acolhedoras. Além disso, recomenda-se registrar adaptações com transparência, sustentar expectativas altas e realistas e monitorar avanços por indicadores múltiplos, articulando família, AEE e equipe pedagógica.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Paralisia cerebral; Avaliação formativa.



Recebido em: out. 2024; Aceito em: mar. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.755

Liames do conhecimento: propostas investigativas em pauta

Maio, 2025, v. 3, n. 26

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Cerebral Dysrhythmia in Common School: Tensions, Pedagogical Mediations and Guarantees of Schooling

Abstract: The schooling of students with cerebral dysrhythmia/dysmotria — a term that, in everyday school life, often designates neuromotor conditions associated with cerebral palsy and changes in coordination, tone, and self-regulation — stresses pedagogical routines that often confuse participation with speed and handwriting as the only sign of learning. This article contextualizes the debate in the Brazilian inclusion movement and problematizes the persistence of selective practices disguised as modernization. Its objective is to critically analyze the inclusion of students with cerebral dysrhythmia/dysmotonia in the school environment, identifying barriers and establishing the principles of teaching and institutional mediation. It is justified by the increasing presence of students with neuromotor disabilities in regular classes and by the recurrence of difficulties in evaluation and planning, which can reduce the subject to diagnosis. The question is: how can the school environment operationalize teaching and assessment practices that expand engagement and learning without turning diagnosis into a destination? A qualitative methodology of a bibliographic nature is adopted, organized as a narrative review with systematized procedures of search, selection and synthesis. The results point to three critical cores: (1) barriers to access to the curriculum produced by the homogenization of expectations and the lack of support; (2) product- and speed-focused evaluation, which intensifies exclusions; and (3) fragility of collaborative culture and interprofessional work. It is concluded that inclusion requires a reconfiguration of practices and criteria, with formative assessment, flexibility in the means of expression and strengthening of welcoming school communities. In addition, it is recommended to record adaptations with transparency, maintain high and realistic expectations, and monitor progress through multiple indicators, articulating the family, the SEA and the pedagogical team.

Keywords: Inclusive education; Cerebral palsy; Formative assessment.

Disritmia cerebral en la escuela común: Tensiones, mediaciones pedagógicas y garantías de la educación

Resumen: La escolarización de estudiantes con disritmia/dismotria cerebral — un término que, en la vida escolar cotidiana, suele designar condiciones neuromotoras asociadas a la parálisis cerebral y cambios en la coordinación, el tono y la autorregulación — tensiona rutinas pedagógicas que a menudo confunden la participación con la velocidad y la escritura a mano como único indicio de aprendizaje. Este artículo contextualiza el debate en el movimiento brasileño de inclusión y problematiza la persistencia de prácticas selectivas disfrazadas de modernización. Su objetivo es analizar críticamente la inclusión de estudiantes con disritmia/dismotria cerebral en el entorno escolar, identificando barreras y estableciendo los principios de mediación docente e institucional. Se justifica por la creciente presencia de estudiantes con discapacidades neuromotoras en las clases regulares y por la recurrencia de dificultades en la evaluación y planificación, que pueden reducir al sujeto al diagnóstico. La pregunta es: ¿cómo puede el entorno escolar operacionalizar prácticas de enseñanza y evaluación que amplíen la participación y el aprendizaje sin convertir el diagnóstico en un destino? Se adopta una metodología cualitativa de naturaleza bibliográfica, organizada como una revisión narrativa con procedimientos sistematizados de búsqueda, selección y síntesis. Los resultados señalan tres núcleos críticos: (1) barreras al acceso al currículo producidas por la homogeneización de expectativas y la falta de apoyo; (2) evaluación centrada en productos y velocidad, que intensifica las exclusiones; y (3) fragilidad de la cultura colaborativa y el trabajo interprofesional. Se concluye que la inclusión exige una reconfiguración de prácticas y criterios, con evaluación formativa, flexibilidad en los medios de expresión y fortalecimiento de comunidades escolares acogedoras. Además, se recomienda registrar las adaptaciones con transparencia, mantener expectativas altas y realistas, y monitorizar el progreso mediante múltiples indicadores, articulando la familia, el SEA y el equipo pedagógico.

Palabras clave: Educación inclusiva; Parálisis cerebral; Evaluación formativa.

Introdução

A inclusão escolar, como política e como prática, funciona como um experimento cotidiano sobre o que a escola entende por ensino e por aprendizagem: reconhece a diferença como parte da turma ou tenta convertê-la em ruído a ser abafado. No caso do aluno com disritmia/dismotria cerebral, as demandas de acessibilidade costumam aparecer sob a forma de lentificação do gesto, fadiga, dificuldades de coordenação fina, variações de atenção e necessidade de apoios para participar de tarefas que, em muitos currículos, dependem quase exclusivamente de escrita manual e de tempo cronometrado. Quando a rotina escolar toma o ritmo majoritário como norma, o estudante passa a “falhar” não porque não aprende, mas porque o ambiente não oferece meios equivalentes de expressão e participação.

No Brasil, a transição histórica de modelos segregacionistas para propostas inclusivas não eliminou automaticamente os mecanismos de seleção, pois a escola pode mudar o vocabulário sem alterar o modo de organizar o trabalho pedagógico. Carmo (2000) advertia que a inclusão pode ganhar “roupa nova” mantendo o “corpo” institucional intacto, isto é, preservando rotinas que deslocam para o estudante a responsabilidade por adaptar-se. Investigações sobre integração e segregação nas redes públicas também registram contradições entre discurso e prática, revelando a permanência de barreiras simbólicas e materiais (Goffredo, 1992). Nesse cenário, a categoria diagnóstica corre o risco de operar como explicação totalizante do desempenho, encobrendo as escolhas pedagógicas e avaliativas que produzem exclusão.

A justificativa deste artigo organiza-se em três frentes. Primeiro, o aumento da matrícula de estudantes com deficiências neuromotoras em classes comuns exige que escolas e sistemas educacionais explicitem apoios, fluxos e responsabilidades, sob pena de transformar a inclusão em mera presença física. Segundo, a avaliação escolar, quando centrada em produto final, padronização e rapidez, tende a penalizar o aluno que necessita de tempo ampliado e de outras formas de comunicação, convertendo diferenças funcionais em “baixo rendimento”. Terceiro, a literatura aponta que o sucesso do aluno depende de condições institucionais e da superação de barreiras seletivas ao longo da

trajetória escolar (Gatti, 2000), o que recoloca o debate no plano ético e organizacional: não se trata de “ajudar” individualmente, mas de reconfigurar critérios, materiais e expectativas para que a participação se torne possível.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a inclusão do aluno com disritmia/dismotria cerebral no ambiente escolar, com ênfase nas barreiras pedagógicas e avaliativas e nos princípios de mediação que favorecem participação e aprendizagem. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) discutir, a partir de estudos sobre desenvolvimento, estimulação precoce e práticas educativas, como a escola produz barreiras ou apoios no cotidiano (Brandão, 1992; Garcia, 2002); (2) examinar a avaliação e o planejamento pedagógico como dispositivos que podem acolher ou excluir, considerando contribuições da avaliação formativa e da pesquisa qualitativa em educação (Luchesi, 1996; Lüdke; André, 1986); e (3) propor diretrizes de ação escolar baseadas em cultura colaborativa, ética profissional e organização comunitária do trabalho educativo (Sassaki, 1997; Rios, 1997).

O artigo desenvolve-se em três seções alinhadas a esses objetivos. A primeira seção articula desenvolvimento e escolarização, relacionando estimulação precoce, compreensão do quadro neuromotor e práticas educativas que evitam a naturalização de ritmos únicos (Brandão, 1992; Carmo, 2000). A segunda seção analisa avaliação e planejamento, mostrando como critérios, instrumentos e sentimentos docentes podem fortalecer ou fragilizar a inclusão, e como a pesquisa qualitativa orienta a leitura crítica da realidade escolar (Minayo, 1998; Naujorks; Kempfer, 2001). A terceira seção discute caminhos de intervenção institucional e comunitária, com ênfase em cultura escolar, participação e responsabilização, para que a inclusão não dependa apenas de iniciativas individuais, mas de arranjos sustentáveis (Stainback; Stainback, 1999; Sergiovanni, 1999).

Desenvolvimento, dismotria cerebral e produção de barreiras

Na literatura brasileira, a noção de inclusão frequentemente oscila entre duas tentações: a medicalização do processo educativo (quando o diagnóstico explica tudo) e a idealização normativa (quando a presença do aluno na turma “prova” a inclusão). Para o estudante identificado como tendo disritmia/dismotria

cerebral, a primeira tentação aparece quando a escola interpreta dificuldades motoras e de autorregulação como incapacidade global, rebaixando expectativas e reduzindo o currículo; a segunda surge quando se preserva a rotina comum, sem apoios, e se atribui ao aluno o “fracasso” por não acompanhar o ritmo majoritário. A crítica de Carmo (2000) ajuda a compreender o impasse: ao mudar rótulos sem modificar práticas, a escola mantém um corpo institucional seletivo, apenas recoberto por linguagem inclusiva.

Compreender o desenvolvimento neuromotor e suas implicações para a aprendizagem não exige que a escola se converta em clínica, mas pede que reconheça como diferentes meios de participação produzem oportunidades de aprender. Brandão (1992), ao discutir bases do tratamento por estimulação precoce na paralisia cerebral, destaca que intervenções iniciais buscam ampliar repertórios funcionais, promover autonomia e reduzir efeitos cumulativos de limitações motoras no cotidiano. Quando essa perspectiva chega à escola, o foco desloca-se do “consertar” o aluno para organizar ambientes que potencializem ação: materiais adaptados, tempos flexíveis, tarefas com múltiplas formas de resposta, pausas planejadas e mediação para autorregulação. Nesse ponto, a inclusão depende de uma leitura pedagógica do corpo em atividade, não de uma leitura deficitária do corpo como obstáculo.

O estudo de Garcia (2002), ao investigar práticas educativas na inclusão de criança com dismotria cerebral ontogenética, indica que o sucesso escolar se relaciona com escolhas concretas de sala de aula: como o professor distribui a palavra, como organiza a cooperação entre pares, como transforma objetivos curriculares em atividades acessíveis e como registra progressos. Quando a escola reduz o conhecimento a cópias extensas, caligrafia e velocidade de escrita, ela cria uma barreira de acesso ao currículo; quando diversifica meios de expressão (oralidade, tecnologia assistiva, respostas por seleção, mapas conceituais, produção multimodal), ela preserva a exigência cognitiva e altera apenas o canal. A questão crítica, portanto, não reside em “facilitar” conteúdos, mas em separar objetivo de aprendizagem do modo único de demonstrá-lo.

Essa separação implica enfrentar um ponto sensível: a expectativa docente. Ainda que Leão (2004) examine a inclusão de aluno surdo, sua análise sobre formação docente e sobre expectativas quanto ao desempenho

acadêmico ilumina um mecanismo transversal às deficiências: expectativas baixas tendem a organizar interações empobrecidas, com menos desafios e menos feedback, produzindo profecias autorrealizáveis. No caso do estudante com disritmia/dismotria cerebral, o risco aumenta quando o professor interpreta lentidão motora como “desatenção” ou “desinteresse”, e quando a equipe escolar lê a necessidade de apoio como sinal de dependência permanente. A formação, nessa chave, precisa operacionalizar critérios de observação: o que o aluno compreende, como ele resolve problemas, quais suportes ampliam participação, quais barreiras recaem sobre o ambiente.

Em termos metodológicos e de leitura de evidências, a pesquisa bibliográfica exige rigor na distinção entre opinião, relato e resultado, especialmente em temas permeados por disputas discursivas sobre normalidade. Cervo e Bevilacqua (1998), ao tratarem da metodologia do conhecimento em pesquisa qualitativa em saúde, enfatizam a importância de delimitar objeto, categorias e procedimentos de análise, evitando generalizações apressadas. Na educação inclusiva, tal orientação reforça que “casos” não podem fundamentar regras universais, mas podem indicar onde a escola produz ou remove barreiras. Assim, a leitura crítica da literatura auxilia a identificar regularidades: a centralidade da mediação, a necessidade de recursos, a relevância do planejamento colaborativo e a força das expectativas.

A permanência de contradições entre discurso inclusivo e práticas excludentes aparece de modo recorrente quando se observa a estrutura escolar. Goffredo (1992) argumenta que integração pode mascarar segregação quando o aluno permanece na escola comum, porém fora do circuito de aprendizagens valorizadas, seja por isolamento simbólico, seja por tarefas paralelas sem sentido curricular. Em paralelo, Gatti (2000) sugere que o “sucesso do aluno” vincula-se ao “sucesso da escola” na superação de barreiras seletivas, deslocando o problema do indivíduo para a instituição. Para o estudante com disritmia/dismotria cerebral, isso implica perguntar menos “o que ele não consegue?” e mais “o que a escola decidiu tornar obrigatório como única via?”.

Desse conjunto de estudos emerge um eixo analítico: a inclusão, nesse caso, depende de transformar a escola em ambiente de apoios graduados, nos quais tempo, material, interação e avaliação se ajustam ao objetivo de

aprendizagem, preservando a participação do estudante em atividades socialmente compartilhadas. A análise crítica, portanto, não procura negar a realidade das limitações motoras, mas recusar que elas definam o horizonte do aprender, tensionando práticas que confundem igualdade com uniformidade e que, por isso, produzem exclusão em nome da “normalidade” escolar. Quando tal transformação ocorre, o diagnóstico deixa de funcionar como justificativa e passa a orientar apoios concretos, monitorados e revisáveis.

Avaliação, planejamento e ética na inclusão

A avaliação escolar ocupa posição estratégica na inclusão, pois decide o que conta como aprendizagem e quais trajetórias se tornam legítimas dentro do currículo. Quando a escola avalia sobretudo a forma (caligrafia, quantidade copiada, velocidade) e substitui critérios de compreensão por critérios de apresentação, ela converte diferenças motoras em fracasso acadêmico. Luchesi (1996) propõe compreender a avaliação como prática diagnóstica e formativa, orientada para a tomada de decisões pedagógicas e para o acompanhamento do processo, e não como instrumento de punição ou de triagem. Tal perspectiva desloca a pergunta de “quanto acertou?” para “o que aprendeu, com quais apoios e qual próximo passo?” — deslocamento decisivo para o aluno com disritmia/dismotria cerebral, cuja expressão escrita pode não acompanhar sua elaboração conceitual.

Do ponto de vista inclusivo, a escola precisa separar três dimensões que muitas vezes se confundem: o objetivo de aprendizagem (conceito, procedimento, atitude), o meio de participação (oral, escrito, multimodal) e o critério de julgamento (evidências de compreensão). A insistência em um único meio de resposta, especialmente a escrita longa em tempo reduzido, funciona como barreira avaliativa. A avaliação formativa, ao contrário, admite instrumentos variados: provas orais mediadas, tarefas por etapas, rubricas que descrevem níveis de desempenho, portfólios, observações sistemáticas e autoavaliação guiada. Nessa lógica, o ajuste recai sobre o instrumento, não sobre a exigência cognitiva. Assim, a escola mantém expectativas acadêmicas elevadas e realistas, sem confundir equidade com uniformidade.

A literatura sobre inclusão também aponta que a avaliação não depende apenas de técnica, mas de cultura escolar. Schwartzman (1998), ao sintetizar dilemas sob a fórmula “sim? não? depende!”, sugere que a inclusão requer condições e escolhas, não um ato retórico. Entre tais condições, aparecem planejamento, formação e suporte institucional. Mendes (2001) reforça a pergunta incômoda — “inclusão, por que não?” — para evidenciar que o obstáculo costuma residir menos no aluno e mais em estruturas que não se reorganizam. Em termos práticos, a avaliação precisa dialogar com o planejamento: critérios claros, antecipação de barreiras, escolha de estratégias e definição de apoios (tempo ampliado, recursos de tecnologia assistiva, mediação de pares, adaptação de materiais). Sem esse encadeamento, a escola improvisa, e o aluno paga a conta.

Planejar, contudo, implica decidir o que investigar na própria realidade escolar. Luna (1999) lembra que o planejamento de pesquisa — aqui tomado como analogia para o planejamento pedagógico — exige delimitar problema, objetivos, procedimentos e formas de análise, sob pena de produzir ações fragmentadas. Na inclusão, essa orientação se traduz em perguntas operacionais: quais atividades geram maior participação? quais momentos produzem maior frustração? quais adaptações preservam o objetivo? quais suportes podem ser retirados gradualmente? Esse tipo de monitoramento transforma a avaliação em ferramenta de regulação do ensino, aproximando a prática escolar de um raciocínio investigativo, consistente com abordagens qualitativas.

Minayo (1998) argumenta que a pesquisa qualitativa busca compreender sentidos, relações e processos, e não apenas medir frequências. Transposta para o cotidiano escolar, essa postura ajuda a ler a inclusão como processo relacional: o aluno não “tem” participação; ele participa em interação com tarefas, colegas, professor e regras. Naujorks e Kempfer (2001), ao tratar de sentimentos docentes frente ao desafio inclusivo, mostram que emoções como insegurança, medo de “não dar conta” e sensação de abandono institucional influenciam decisões avaliativas. Sob pressão, docentes podem recorrer a estratégias defensivas: reduzir complexidade das tarefas, evitar expor o aluno, aplicar provas padronizadas “para ser justo” ou, no extremo oposto, atribuir notas sem

evidência para não “prejudicar”. Nenhuma dessas saídas fortalece aprendizagem; todas revelam falta de mediação institucional.

Pan (2001) propõe pensar a inclusão como fronteira entre acolhimento e abandono, conceito útil para interpretar situações em que o aluno permanece fisicamente na sala, mas sem apoios que o mantenham no circuito de interações e de significados da turma. Abandono, aqui, não se confunde com ausência; implica presença sem pertencimento. Na avaliação, esse abandono aparece quando a escola coleta evidências apenas do que o aluno não consegue fazer no formato padrão, acumulando registros de “déficits” e produzindo um prontuário pedagógico de falhas. O acolhimento, por sua vez, aparece quando a equipe define metas alcançáveis, registra avanços pequenos e consistentes, explicita adaptações e oferece feedback orientador. A passagem de uma lógica para a outra depende de decisões éticas.

Rios (1997) discute ética e competência como dimensões inseparáveis do trabalho profissional: competência sem ética vira tecnicismo; ética sem competência vira boa intenção sem efeito. Na inclusão do aluno com disritmia/dismotria cerebral, essa tensão se manifesta no modo como a escola distribui responsabilidades. Ética, aqui, envolve reconhecer o direito à aprendizagem e à participação, recusar rótulos depreciativos, garantir confidencialidade de informações e explicitar critérios avaliativos. Competência envolve conhecer recursos de acessibilidade, planejar avaliações diversificadas, trabalhar com rubricas e registros e acionar redes de apoio (AEE, coordenação, família, saúde quando necessário). A decisão de “como avaliar” deixa de ser apenas técnica; torna-se decisão sobre que aluno a escola considera ensinável.

Para que a avaliação sustente a inclusão, a escola precisa instituir rotinas coletivas: reuniões de estudo de caso com foco em barreiras e apoios, produção de planos de ensino com flexibilizações registradas, devolutivas periódicas à família e ao aluno e pactuação de critérios entre professores. Tais rotinas diminuem arbitrariedades e reduzem a personalização do problema, evitando que a inclusão dependa de “heróis” individuais. Ao mesmo tempo, protegem o aluno de oscilações: um docente que aceita resposta oral e outro que a proíbe produzem uma escola incoerente. A coerência não exige uniformidade de métodos, mas acordo sobre objetivos e critérios. Nesse sentido, a avaliação

formativa, articulada ao planejamento e sustentada por ética profissional, converte-se no principal antídoto contra a exclusão silenciosa produzida por padrões avaliativos rígidos.

Lüdke e André (1986) enfatizam que abordagens qualitativas valorizam triangulação e descrição do contexto; na escola, isso orienta registros mais consistentes, combinando observação, produções do aluno e devolutivas. Em vez de um único teste, constrói-se evidência ao longo do tempo, reduzindo o peso de um dia atípico e respondendo à crítica de “facilitação”, pois o critério permanece, ainda que o meio de resposta varie.

Cultura inclusiva, comunidade escolar e governança

A inclusão não se sustenta apenas por adaptações individuais em sala; ela exige uma cultura escolar que reconheça pertencimento como condição de aprender. Sassaki (1997) propõe compreender inclusão como construção social ampla, na qual barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e programáticas precisam de enfrentamento sistemático. Transposta para o cotidiano escolar, essa perspectiva desloca o foco do “aluno com deficiência” para o “ambiente com barreiras”, tornando visível que o problema não reside em um corpo “inadequado”, mas em regras e práticas que restringem participação. A análise crítica, portanto, implica tratar acessibilidade como parte do projeto pedagógico e não como exceção concedida.

Stainback e Stainback (1999) oferecem um guia que enfatiza organização de apoios e trabalho colaborativo, destacando que inclusão demanda planejamento, ensino cooperativo e participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, um eixo prático consiste em instituir rotinas de coensino e de apoio em sala, em vez de retirar o aluno repetidamente para atendimentos que o desconectam do currículo comum. O atendimento educacional especializado pode apoiar materiais e estratégias, mas a centralidade da aprendizagem permanece na sala de aula. A escola, portanto, precisa desenhar um “sistema de apoios” com gradações: do apoio universal (estratégias boas para todos) ao apoio direcionado (ajustes para necessidades específicas), evitando que cada demanda se transforme em improviso.

A literatura também alerta para processos de “colocação” que, embora formalmente inclusivos, podem reproduzir exclusão. Silva (2001), ao analisar a colocação de pessoas com deficiência em escolas municipais, aponta tensões entre matrícula e condições de participação, sugerindo que a política, sem reorganização institucional, pode gerar circulação administrativa do estudante sem garantia de aprendizagem. No caso do aluno com disritmia/dismotria cerebral, isso se manifesta em transferências sucessivas, em repetências associadas a critérios rígidos e em encaminhamentos que substituem intervenção pedagógica por burocracia. A crítica, aqui, não recai sobre a família que busca suporte, mas sobre a escola que, diante do desafio, tenta deslocá-lo para fora de si.

Para enfrentar esse quadro, a construção de comunidade escolar torna-se central. Sergiovanni (1999) argumenta que escolas com senso de comunidade compartilham valores, cultivam vínculos e estabelecem responsabilidades recíprocas, criando condições para que normas sejam vividas como compromisso e não como coerção. Em contextos inclusivos, essa ideia se operacionaliza em dispositivos simples e potentes: pactos de convivência que contemplem diferença, tutoria entre pares, organização de grupos cooperativos, espaços regulares de escuta do aluno e da família e devolutivas que valorizem progressos. A comunidade, nesse caso, não substitui o currículo; ela cria o solo social que permite ao currículo tornar-se experienciável por todos.

Uma análise crítica precisa, ainda, considerar como se produzem evidências sobre inclusão e como a escola pode aprender com elas. Selltiz et al. (1967) discutem métodos de pesquisa nas relações sociais e destacam a importância de definir problemas, controlar vieses e interpretar dados à luz do contexto. Na escola, isso inspira uma postura de investigação situada: registrar quando e onde o aluno participa, quais barreiras aparecem em cada atividade, quais apoios funcionam e por quê. Em vez de uma explicação única (“não acompanha”), a equipe constrói hipóteses testáveis (“a tarefa exige escrita contínua por 20 minutos; vamos oferecer alternativa multimodal e intervalos”). Essa lógica de melhoria contínua aproxima a cultura escolar de um ethos reflexivo, no qual decisões se apoiam em evidências locais e na literatura.

Do ponto de vista organizacional, três frentes articulam-se. A primeira envolve governança pedagógica: coordenação e direção precisam garantir tempo de planejamento, circulação de informações e apoio ao professor, evitando que a inclusão se reduza a boa vontade individual. A segunda envolve currículo e materiais: produzir versões acessíveis de atividades, prever tecnologia assistiva quando pertinente e separar objetivo do meio de demonstração, mantendo exigência cognitiva. A terceira envolve formação e comunicação: estudar casos, discutir dilemas éticos e alinhar expectativas para que o aluno não viva mensagens contraditórias entre professores. Quando essas frentes se combinam, a escola passa a operar como comunidade de prática, diminuindo o risco de abandono pedagógico.

Em síntese, a inclusão do aluno com disritmia/dismotria cerebral exige abandonar a lógica de adaptação residual e adotar uma lógica de acessibilidade curricular e comunitária. O diagnóstico pode orientar apoios, mas não substitui decisões pedagógicas. Uma escola que aprende com suas próprias evidências, que organiza apoios de modo cooperativo e que cultiva comunidade amplia chances de participação e aprendizagem, produzindo pertencimento e reconhecendo o estudante como sujeito de direitos e de potência.

Outro ponto recorrente em experiências inclusivas envolve a articulação com a família e com serviços de apoio, sem que isso implique terceirizar a responsabilidade escolar. Stainback e Stainback (1999) defendem que parcerias ampliam repertório de estratégias e fortalecem consistência entre casa e escola; ao mesmo tempo, a equipe precisa traduzir informações técnicas em decisões pedagógicas, evitando que laudos circulem como “sentenças”. Reuniões com pauta clara, devolutivas baseadas em evidências e metas compartilhadas ajudam a transformar ansiedade em cooperação.

Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por uma revisão de literatura com finalidade analítica e crítico-propositiva. Almeida (2017) delimita a metodologia de pesquisa científica como conjunto de decisões acerca de objeto, procedimentos e critérios de validação; seguindo essa

orientação, o estudo definiu como objeto as barreiras e mediações na inclusão escolar do aluno com disritmia/dismotria cerebral, com ênfase em avaliação e organização institucional. A opção por revisão bibliográfica justifica-se por permitir mapear argumentos, controvérsias e regularidades, compondo um quadro interpretativo para o debate educacional.

Quanto ao tipo de revisão, adotou-se uma revisão narrativa com procedimentos sistematizados. Casarin et al. (2020) diferenciam tipos de revisão e destacam que, mesmo em abordagens narrativas, convém explicitar critérios de busca e seleção para aumentar transparência. Assim, operou-se com três etapas: (1) planejamento da busca e definição de descritores; (2) triagem e elegibilidade; e (3) síntese analítica. Na etapa (1), definiram-se descritores em português relacionados a “inclusão escolar”, “paralisia cerebral/dismotria”, “barreiras”, “avaliação” e “práticas docentes”, além de termos sobre “comunidade escolar” e “cultura inclusiva”.

Na etapa (2), a triagem priorizou produções de referência na área, incluindo livros, capítulos, dissertações e artigos que abordassem inclusão, avaliação, organização escolar e deficiências neuromotoras. Excluíram-se textos estritamente clínicos sem relação com escolarização e materiais sem autoria identificável. Na etapa (3), a síntese seguiu princípios do método SSF para revisão de literatura, proposto por Ferenhof e Fernandes (2016), com foco em selecionar, sistematizar e sintetizar achados: seleção de fontes, fichamento temático, comparação de argumentos e organização em eixos interpretativos.

O corpus analisado, portanto, reuniu estudos clássicos e contribuições que problematizam a inclusão como processo institucional, bem como trabalhos voltados à avaliação e à cultura escolar. Para aumentar consistência, utilizou-se matriz de síntese com quatro campos: (a) problema/objeto do texto; (b) contribuições para compreender barreiras e apoios; (c) implicações para avaliação e planejamento; e (d) recomendações de ação. A interpretação integrou convergências e tensões entre autores, buscando construir uma análise crítica que evitasse tecnodeterminismo e reducionismo diagnóstico.

Por fim, Ferrer e Dias (2023) enfatizam que a redação científica demanda coerência entre pergunta, objetivos, método e conclusões. Em conformidade, a análise organizou-se em três eixos, correspondentes às seções de

desenvolvimento: (i) desenvolvimento/estimulação e práticas educativas; (ii) avaliação e planejamento; e (iii) cultura comunitária e governança escolar. A partir desses eixos, elaboraram-se proposições de mediação e critérios avaliativos, articulando a literatura com problemas recorrentes do cotidiano escolar.

Considerações finais

As análises desenvolvidas permitem responder à pergunta de pesquisa: o ambiente escolar pode operacionalizar práticas inclusivas para o aluno com disritmia/dismotria cerebral quando desloca o foco do diagnóstico para as barreiras e apoios, reorganizando ensino, avaliação e cultura institucional de modo coerente. Em vez de tratar a diferença como exceção, a escola precisa assumir acessibilidade curricular como princípio, separando objetivos de aprendizagem dos meios de expressão e sustentando participação por tempos, materiais e interações planejadas. Esse deslocamento responde ao risco apontado por Carmo (2000) de uma inclusão apenas nominal, pois exige mudança de rotinas, não apenas de discurso.

O objetivo específico (1) foi atendido ao discutir como desenvolvimento, estimulação precoce e práticas educativas se relacionam com a escolarização: Brandão (1992) e Garcia (2002) indicam que autonomia e participação dependem de ambientes que ampliem repertórios funcionais e ofereçam mediação, evitando que a escrita manual e a rapidez se tornem filtros de acesso ao currículo. Ao articular essas contribuições com críticas à segregação disfarçada (Goffredo, 1992) e com a ideia de superação de barreiras seletivas (Gatti, 2000), evidenciou-se que a escola produz exclusão quando naturaliza uma única forma de aprender e de mostrar o que se aprendeu.

O objetivo específico (2) foi contemplado ao examinar avaliação e planejamento como dispositivos decisivos. A partir de Luchesi (1996), a avaliação foi compreendida como acompanhamento formativo do processo, capaz de orientar decisões pedagógicas e de sustentar expectativas acadêmicas elevadas. A incorporação de uma postura qualitativa (Minayo, 1998; Lüdke; André, 1986) fortaleceu a defesa de registros triangulados e de evidências

distribuídas no tempo, evitando que um único instrumento, ou um único dia, determine trajetórias. Também se demonstrou que sentimentos docentes e suporte institucional modulam práticas, podendo produzir acolhimento ou abandono pedagógico (Naujorks; Kempfer, 2001; Pan, 2001).

O objetivo específico (3) foi atendido ao propor diretrizes de ação baseadas em cultura colaborativa e ética profissional. Sassaki (1997) e Stainback e Stainback (1999) sustentam que inclusão depende de sistemas de apoio e de responsabilização, enquanto Sergiovanni (1999) enfatiza construção de comunidade escolar como base de pertencimento. Nesse enquadramento, a escola precisa instituir rotinas coletivas: planejamento compartilhado, pactuação de critérios avaliativos, uso de instrumentos diversificados, monitoramento de barreiras e diálogo com família e AEE, sem terceirizar a tarefa pedagógica. A ética, conforme Rios (1997), exige aliar competência técnica e compromisso com o direito à aprendizagem, evitando tanto a padronização rígida quanto a “facilitação” sem evidência.

Em termos de conclusão geral, a inclusão do aluno com disritmia/dismotria cerebral não se resolve por boa vontade individual, mas por reconfiguração institucional que torne o currículo acessível e avaliável por múltiplos meios. Como limite, a revisão bibliográfica não substitui estudos de campo capazes de observar interações reais e condições materiais específicas. Ainda assim, o conjunto de evidências analisado permite afirmar que escolas que planejam apoios, avaliam de forma formativa e constroem comunidade transformam o diagnóstico em orientação provisória de suporte, e não em sentença de incapacidade. Desdobramentos futuros podem investigar protocolos de adaptação avaliativa e seus efeitos na participação em diferentes componentes curriculares.

Referências

ALMEIDA, Maurício B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BRANDÃO, J. S. **Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral**. São Paulo: Memnon, 1992.

CARMO, A. A. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. Integração, Brasília, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2000.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 10, n. 5, 2020. DOI: 10.15210/jonah.v10i5.19924.

CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A. **Metodologia do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1998.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. **Manual prático de metodologia da pesquisa científica**: noções básicas. Marília: Unimar, 2023.

GARCIA, C. A. A. **Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

GATTI, B. O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno. **Círculo Gestão**. Módulo II: Gestão Pedagógica. São Paulo: S.E.E., 2000.

GOFFREDO, U. L. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, Brasília, n. 4, p. 127-128, 1992.

LEÃO, A. M. C. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LUCHESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

- LUNA, S. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENDES, E. E. Inclusão, por que não? In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, XX., 2001, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], 2001. p. 167-170.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1998.
- NAUJORKS, M. I.; KEMPFER, G. L. Escola inclusiva: sentimentos dos professores frente a este desafio. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, XX., 2001, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], 2001. p. 424.
- PAN, M. A. G. S. Inclusão: uma fronteira entre o acolhimento e o abandono. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, XX., 2001, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], 2001. p. 175-180.
- RIOS, T. A. **Ética e competência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Inclusão escolar:** sim? não? depende! Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 7, n. 39, p. 48-49, 1998.
- SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder; EDUSP, 1967.
- SERGIOVANNI, T. Building community in schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, M. C. F. Análise do processo de colocação dos portadores de deficiência nas escolas municipais na cidade de Sorocaba/SP. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, XX., 2001, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], 2001. p. 422.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.