

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES FERREIRA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Macapá
2014

DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES FERREIRA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob orientação da Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira.

Macapá
2014

DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES FERREIRA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data da Aprovação:

24/ set. /2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira
Orientadora (UNIFAP)

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Membro Titular (UNIFAP)

Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Borges
Membro Titular (UNIFAP)

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas
Membro Suplente (UNIFAP)

Profa. Dra. Leila do Socorro Rodrigues Feio
Membro Suplente (UNIFAP)

A Deus, criador e mantenedor da minha existência. Toda honra e glória sejam dadas ao Seu nome.

Ao meu filho Daniel Wildi, minha filha Wiliana (recém-chegada a este mundo), e meu esposo Wímory, companheiros em todos os momentos.

Aos alunos com deficiência intelectual e suas professoras, principais atores dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Reni Sousa dos Santos, que pelo seu exemplo de vida me motivou a estudar e a alcançar os meus objetivos, tornando os meus sonhos em realidade.

Ao meu filho Daniel Wildi Alves Ferreira, minha filha Wiliana Alves Ferreira e meu esposo Wímory de Andrade Ferreira, pela inacabável paciência e compreensão durante os momentos em que precisei me ausentar da família, pelas palavras de incentivo e encorajamento, por acreditarem na possibilidade de finalização dessa trajetória;

À orientadora deste trabalho, profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira, pelos muitos ensinamentos compartilhados e construídos ao longo desse processo de formação;

À Roseli de Mira Cordeiro, pela sua preciosa amizade, cumplicidade e acolhimento durante todo esse percurso;

Ao professor Dr. Yurgel Pantoja Caldas, pelos relevantes apontamentos feitos durante a disciplina Seminário de Pesquisa II.

À professora Dra. Maria Lúcia Teixeira Borges, pelos importantes destaques feitos nos momentos de Qualificação e Defesa deste trabalho;

À professora Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira, pelas valiosíssimas contribuições que possibilitaram o refinamento deste trabalho.

A inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual é viável, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas. (GLAT, 2009).

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede municipal de Macapá, em que se analisa de que forma esse processo contribui para a inclusão deste alunado. Este objetivo parte do seguinte problema: como a avaliação escolar é concebida e aplicada para os alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Macapá? Com as seguintes questões norteadoras: 1) Qual a concepção das professoras do ensino regular e do AEE sobre avaliação de alunos com deficiência intelectual? 2) Quais são os instrumentos avaliativos e como eles são utilizados com os alunos com deficiência intelectual na sala de aula do ensino regular e no AEE? 3) Quais critérios são utilizados pelas professoras do ensino regular e do AEE para avaliar os alunos com deficiência intelectual? A hipótese é que a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual é guiada pelos mesmos critérios destinados aos alunos comuns, em que a forma homogênea de avaliar desconsidera as especificidades e trata os diferentes como iguais. Dessa maneira, a seletividade e a primazia por resultados quantitativos meritocráticos prevalece ao fim do processo de ensino, sendo esse modo de agir fruto de uma concepção tradicional de avaliação. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental que inaugurou na cidade de Macapá um projeto piloto de escola inclusiva. Participaram do estudo uma professora do ensino regular que tinha dois alunos com deficiência intelectual na sala de aula e três professoras do AEE. O método de abordagem foi o da pesquisa Colaborativa, tendo como instrumentos o roteiro de entrevista semiestruturada e a ficha de observação. A base teórica é a sócio histórica de Vygotsky e as teorias de avaliação numa perspectiva sócio construtivista. A conclusão desta pesquisa é que as práticas pedagógicas e as atividades escolares que ocorriam nas salas de aula do ensino regular e do AEE não passavam por adaptações para atender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Isso constata que as professoras ainda seguem uma metodologia tradicional sob uma concepção dicotômica entre ensino, aprendizagem e avaliação escolar, desconsiderando a diversidade da turma. As atividades propostas permanecem no plano elementar como recortar, colar e pintar, limitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas do plano das funções psicológicas superiores indispensáveis para a construção de conceitos científicos, que envolvem a interpretação e o raciocínio. Desse modo, os alunos quando avaliados sob os instrumentos fornecidos e os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, permanecem no nível mais baixo, sem avanços.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Ensino Regular. Atendimento Educacional Especializado. Avaliação escolar.

ABSTRACT

The general objective of this paper is to comprehend how the school assessment for students with intellectual disabilities is developed and applied in the regular education and Specialized Educational Services (SES) of a municipal school of Macapá, in which we analyze how this process contributes to the inclusion of these students. This objective comes from the following problem: how school assessment is developed and applied for students with intellectual disabilities in a municipal school of Macapá? The guiding questions are: 1) What is the teacher's conceptions of the regular education and of the SES about the evaluation of the students with intellectual disabilities? 2) Which are the evaluation instruments and how they are applied on the intellectual disabilities students in regular classrooms and SES? 3) Which criteria are used by regular education teachers and SES teachers to evaluate students with intellectual disabilities? The hypothesis is that the school assessment of students with intellectual disabilities is guided by the same criteria for the common students, in what the homogenous form of evaluate ignores the specificities and treats the different ones as equals. Thus, the selectivity and the primacy for meritocracy quantitative results prevail in the end of the teaching process, being this course of action the result of a traditional conception of evaluation. The research was conducted in a municipal school of the elementary school that opened a pilot project of inclusive school in the city of Macapá. The study comprised a regular education teacher who had two students with intellectual disabilities in the classroom and three teachers of the SES. The method of approach was the collaborative research, having as instruments the semi-structured interview and observational record. The theoretical base is the socio and historical from Vygotsky's and the theories of evaluation in a perspective social constructivist. The conclusion of this research is that the pedagogical practices and school activities that are used to happen in the classrooms of regular teachers and SES do not pass for adaptations to attend the needs of students with intellectual disabilities. It notes that teachers still follow a traditional methodology in a dichotomous conception between teaching, learning and school evaluation, disregarding the diversity of the class. The proposed activities remain at the elementary level as to cut, to paste and to paint, limiting the development of cognitive skills of the plan of higher psychological functions necessary for the construction of scientific concepts, which involve the interpretation and reasoning. Thus, when students are evaluated under the tools provided and the criteria established by the City Department of Education, they remain at the lowest level, with no progress.

Keywords: Intellectual Disabilities. School Inclusion. Regular Education. Specialized Educational Services. School Assessment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAP – Diário de Acompanhamento Pedagógico
DIIES – Divisão de Educação Especial
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
NEC – Núcleo de Educação e Cultura
NE – Necessidades Específicas
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
PNE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SR – Salas de Recursos
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A ESCOLA DE ENSINO REGULAR: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	13
1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PONTOS E CONTRAPONTO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	23
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	29
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO DE VYGOTSKY	37
3 PESQUISA COLABORATIVA: PRÁTICA E REFLEXÃO	46
3.1 PROCEDIMENTOS E AÇÕES: DESCRIVENDO OTRAJETO	47
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS	52
4.1 CATEGORIA A: CONCEPÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	53
4.2 CATEGORIA B: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para a professora do ensino regular	82
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para a professora do AEE	83
APÊNDICE C - Ficha de observação para a professora do ensino comum	84
APÊNDICE D - Ficha de observação para a professora do AEE	85
ANEXO A – Textos utilizados nos momentos de colaboração	86
ANEXO B – Parecer N. 291/2011 – Comitê de Ética UFSCar	87
ANEXO C – Termo de autorização da direção escolar	90
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas pelo Núcleo de Educação e Cultura da Universidade Federal do Amapá (NEC/UNIFAP) apontam como resultado a exclusão das crianças com síndrome de Down dos processos de construção de conhecimentos, devido: a) às representações sociais de professores e pais destas crianças; b) à concepção dos professores de que este alunado não compreende o que é ensinado por não responder de forma imediata e principalmente através da verbalização; c) às metodologias utilizadas com estes alunos; d) a fatores como a falta de condições de trabalho para os professores e a de estimulação precoce para os alunos; e) à negligência do Município quanto à efetivação da política que assegura as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); f) à ausência de uma equipe multiprofissional que proporcione diversas mediações para este alunado. (SILVA, 2008; LIMA, 2009; GÓES; SILVA; PACHECO, 2010; FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; GUIMARÃES *et al.*, 2010; SILVA, 2011; PAIVA, 2012; VIEIRA, 2012).

Diante destes resultados surgiu o interesse em pesquisar sobre o processo de avaliação escolar para alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi primordial o apoio do projeto, de âmbito nacional, do qual o NEC faz parte, denominado Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que envolve pesquisadores de diferentes grupos de estudo e pesquisa, relacionados à Educação Especial. O objetivo deste grupo é a produção conjunta sobre políticas e práticas que apontem para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, norteador por dois questionamentos, em que o primeiro indaga: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no País? Quanto ao segundo, pergunta: como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido pelas pesquisas e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar?

O projeto do ONEESP dá destaque para alguns tópicos. Dentre os quais a questão da avaliação para o ensino de alunos com Necessidades Específicas (NE), relacionado a um plano que visa monitorar e responder sobre o percurso educacional deste alunado, a fim de que seja bem sucedido. Isto porque no contexto brasileiro a avaliação para o ensino destes alunos tem sido negligenciada, o que tem provocado graves consequências para a vida pessoal, acadêmica e profissional deles. (ONEESP, 2010).

Frente ao exposto, surgiu o seguinte Problema de Pesquisa: como a avaliação escolar é concebida e aplicada para os alunos com deficiência intelectual, de uma escola da rede municipal de Macapá? Destacaram-se as seguintes questões norteadoras: 1) Qual a concepção dos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual? 2) Quais são os instrumentos avaliativos e como eles são utilizados com os alunos com deficiência intelectual, na sala de aula do ensino regular e no AEE? 3) Quais critérios são utilizados pelos professores do ensino regular e do AEE para avaliar os alunos com deficiência intelectual?

A Hipótese para esses questionamentos é a seguinte: a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual é guiada pelos mesmos critérios destinados aos alunos comuns, em que a forma homogênea de avaliar desconsidera as especificidades e trata os diferentes como iguais. Dessa maneira, a seletividade e a primazia por resultados quantitativos meritocráticos prevalece ao fim do processo de ensino, sendo esse modo de agir fruto de uma concepção tradicional de avaliação.

Diante disso, tem-se como Objetivo Geral: compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no AEE, de uma escola da rede municipal de Macapá. Os Objetivos Específicos são: 1) Analisar a concepção dos professores do ensino regular e do AEE sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual; 2) Identificar os instrumentos de avaliação, analisando os critérios que os professores do ensino regular e do AEE utilizam no caso de alunos com deficiência intelectual.

Este trabalho foi conduzido como Pesquisa Colaborativa, considerando que por meio dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos que integraram a investigação, fosse possível responder ao problema levantado neste estudo. Tratou-se, outrossim, de fazer a articulação entre ensino e pesquisa, em que junto com os professores descrever-se-ia o contexto pesquisado e interpretar-se-iam os resultados descritos relacionados ao objeto de pesquisa. (IBIAPINA, 2008). A autora indica, ainda, que a investigação em contexto de colaboração permite uma aproximação entre as ações pedagógicas dos educadores e as teorias que sinalizam estas práticas. Assim, não se teve como propósito “capacitar” os participantes da pesquisa, mas contribuir para que estes se vissem como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a importância deste trabalho agrega o repensar sobre a avaliação como um importante momento de construção do processo de ensino e aprendizagem, em que a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no seio da Escola e a necessidade de redirecionar

o processo avaliativo é imprescindível. Isto ocorre em função de que, a avaliação escolar ainda é um desafio para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, diante da concepção e aplicação tradicional percebida no contexto escolar.

Outro aspecto importante que envolve este trabalho trata das informações obtidas que serão somadas aos resultados de outras pesquisas ligadas ao ONEESP. Em conjunto, tais estudos produzirão evidências científicas sobre as barreiras que impedem o avanço da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, e que poderão conduzir discussões sobre políticas educacionais nos âmbitos municipal, estadual e nacional.

Desse modo, a primeira seção deste trabalho faz uma discussão sobre a Escola de ensino regular, historicamente constituída como um espaço destinado a poucos, o que resultou em seleção e exclusão de muitos sujeitos, dentre eles os alunos com deficiência intelectual. Contudo, com o advento do paradigma da Educação Inclusiva passou a ser possível romper com o modelo seletista e excludente que se configurou desde o início da educação brasileira. Prossegue-se com a subseção em que consta a importância da Educação Especial para a consolidação da inclusão escolar de alunos com deficiência, especificamente, por meio do Atendimento Educacional Especializado.

A segunda seção aborda os referenciais teóricos que dão embasamento à avaliação escolar sob uma perspectiva socioconstrutivista. Assim, em complementação ao que é exposto, segue-se com a subseção que traz os principais conceitos da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky, como contribuição para o processo de avaliação e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Em continuidade, a terceira seção enfatiza a relevância da Pesquisa Colaborativa para a investigação, em que se buscou aproximar as teorias discutidas na Universidade com as práticas realizadas na escola. Em seguida, se tem a subseção que apresenta o trajeto percorrido ao longo do trabalho.

A quarta e última seção exhibe informações gerais sobre os participantes do estudo. Posteriormente, a análise e a discussão dos resultados obtidos são delineadas através de duas subseções. A primeira tem como foco apresentar a concepção e a *práxis* pedagógica das participantes da pesquisa, relacionada ao processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual. A segunda aponta para os instrumentos e critérios utilizados pelas professoras para avaliar este alunado.

1 A ESCOLA DE ENSINO REGULAR: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na história da educação brasileira, o ensino escolar constituiu-se como algo destinado a poucas pessoas. Isso porque o sistema escolar brasileiro, desde muito tempo, tem-se apresentado envolvido num grande processo de seletividade, que nega a inserção de muitas crianças a este espaço de construção educacional e social, principalmente as de classe social baixa e as com algum tipo de deficiência.

Tal processo de seletividade, conseqüentemente, resulta em negação e/ou exclusão escolar. Trata-se do reflexo de uma sociedade de classes cujas relações sociais são resultados do conflito de interesses, em que a classe que detém o poder econômico e político, procura conformar e direcionar as regras e as diretrizes, de acordo com os seus interesses.

Sob este delineamento é que, no Brasil, a Escola esteve fortemente organizada para formar as elites sociais. Nesse processo, a produtividade dos sujeitos se tornou uma característica importante para classificar os que podem contribuir com o desenvolvimento da sociedade e os que pouco ou nada contribuem com esse crescimento. (LIBÂNEO, 1990; GENTILI e SILVA, 1996). Dessa forma, se a grande característica da sociedade é a relação entre as classes sociais, envolvidas por contradições em função de interesses que são distintos, considera-se que essa contradição também existe na Escola, já que ela é um lugar que tornam conhecidas de maneira evidente as peculiaridades da sociedade.

Assim, é possível então considerar a Escola como um dos espaços no qual se concretiza o conflito entre as classes sociais, onde o grupo dominante interessa-se pela reprodução da estrutura de classes tal qual se apresenta, e o grupo dominado tem interesses e objetivos que exigem a anulação da estrutura de classes e a superação da dominação econômica. (GADOTTI, 2000; SILVA e OLIVEIRA, 2011). Desse modo, Gadotti (2000) indica que, por um lado, a Escola pode, ao organizar-se, escolher por conservar a exclusão dos sujeitos já marginalizados pela sociedade, do acesso ao conhecimento e à reprodução das classes que exercem o poder. Como pode, por outro lado, garantir o direito das pessoas, em sua autonomia política, intelectual e social, ao assumir o papel de agente de mudanças nas relações sociais. Trata-se de uma escolha em que, no último caso, cabe-lhe instrumentalizar os alunos para superar sua condição de objeto, tal qual é mantida pela estrutura social.

Dessa maneira, de acordo com Gentili e Silva (1996), e conforme os resultados de pesquisas apresentados por Silva e Oliveira (2011); Marques, Salheb e Oliveira (2012), uma

Escola que se proponha a atender os interesses das classes populares, das pessoas com baixa renda e/ou com algum tipo de deficiência, terá de assumir suas finalidades referidas a um projeto de sociedade em que as relações existentes entre os grupos de pessoas sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica baseada nas condições concretas de vida dos alunos para uma destinação social que tenha em vista a mudança da sociedade, cujo propósito deverá ser a construção do saber escolar, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades onde seja possível uma maior participação de todos.

Assim, o objetivo da Escola, para Libâneo (1990) e Cortella (2008), é o de garantir a todos o saber e as capacidades necessárias que lhes proporcionem autonomia intelectual, como condição para a redução das desigualdades de origem social. A escola pública, sob esta perspectiva, passa a ser uma instância de difusão de conhecimentos e, como tal, um instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação.

Freire (2005) aponta que numa escola, a maioria dos alunos que fracassam, não tem propriamente dificuldade para aprender, mas dificuldade para aprender da forma como são ensinados. Desse modo, na escola de ensino regular, um instrumento determinante para selecionar e classificar o que é útil ou não para se aprender, e mensurar o nível de aprendizagem é a avaliação escolar, que tradicionalmente foi e ainda continua sendo utilizada como um instrumento de controle, introdução ideológica, discriminação social e legitimação do sistema dominante. (LIBÂNEO, 1990; VASCONCELLOS, 2008). Isto ocorre uma vez que, como citado anteriormente, o reflexo dos interesses de classes, as relações sociais, a imagem de uma sociedade opressora são manifestados na Escola, com a pretensão de manter o *status quo*.

Não existe uma educação supostamente parcial, é o que afirma Freire (2001), porquanto numa sociedade de classes, a educação também é classista. Nesse sentido, a educação é um ato político. Para o autor, não existem pessoas com pouco ou nenhum conhecimento, o que lhes falta é um saber sistematizado. Quando o aluno adquire uma postura de sujeito que consegue se reconhecer dentro do espaço que está inserido, significa que está sendo estimulada uma consciência reflexiva. Isso permite que o sujeito compreenda a realidade ao seu redor, construa e movimente hipóteses que desafiam os fatos em busca de soluções.

Afinal, para Freire (2001), o objetivo da educação e da Escola não é adaptar o aluno à sociedade, mas fazer com que ele seja um agente transformador da sociedade. Portanto, a educação deve ser viável, estimuladora e não limitadora da capacidade crítico-reflexiva dos alunos, cabendo à Escola dar oportunidade e condições para que estes sujeitos sejam críticos a

partir do conhecimento construído ao longo de sua história. Caso contrário, sustentado por um processo de reprodução, os alunos se tornarão “domesticados”, o que significa a negação da educação.

Nesse sentido, Beyer (2010, p.13) escreve que a Escola deverá assumir um novo figurino, pois foi comum na trajetória do desenvolvimento do País, a moldura de que “os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social” e as crianças com deficiência eram destinadas a um lugar especial. Dessa maneira, no panorama da educação formal, não existiu uma escola que estivesse aberta para “receber todas as crianças, sem exceção alguma”. Assim, as escolas de ensino regular construíram sua história pautada em algum tipo de seleção, de modo que, as crianças com deficiência não foram atores neste cenário educacional.

No tocante à inserção de alunos com deficiência na escola de ensino regular, principalmente os oriundos de Escolas Especiais, Carvalho (2008), Glat e Pletsch (2011) afirmam que até os anos 1990 a entrada deles baseava-se no modelo educacional conhecido como integração. Sendo que, para ser integrado, este alunado deveria mostrar que possuía condições de acompanhar a turma, que estava preparado para se enquadrar aos critérios da Escola, e assim frequentaria a classe comum e receberia apoio especializado paralelamente.

Hodiernamente, com o advento do paradigma da inclusão, muito tem se discursado a respeito desse processo. Contudo, constata-se que o discurso não tem se concretizado na prática do cotidiano escolar, principalmente por omissão de responsabilidades do Estado. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, em 2007 o número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns era de 348.470. Em 2013, o número praticamente dobrou, passou para 648.921. Por outro lado, nas Classes Especiais e Escolas Especiais houve uma significativa diminuição. Em 2007 havia 306.136 alunos matriculados, já em 2013 o número reduziu para 194.421. O aumento do quantitativo de alunos com Necessidades Específicas (NE) matriculados no ensino regular não veio acompanhado de uma melhora na qualidade do ensino, no aumento dos materiais didático-pedagógicos, na formação continuada dos professores e na formação de professores especialistas. (BRASIL, 2014).

Os dados permitem pontuar que a política de Educação Inclusiva foi apresentada à sociedade, porém a dificuldade de acesso à construção do conhecimento por esse alunado, a presença tímida do Estado na oferta e na garantia dos serviços educacionais, a pouca oferta de

vagas que, quando não deixa de fora os alunos, resulta na superlotação das salas de aula, mascaram uma realidade. O Estado apresenta dados quantitativos para fazer parecer e tentar convencer a sociedade de que a inclusão está acontecendo, mas não revela a real situação das escolas públicas, das salas de aula, dos recursos pedagógicos e humanos e dos alunos com NE ali matriculados. É essa a questão fundamental, o Estado revela seu “poder” em números; não numa mudança social de justiça.

Dessa maneira, conforme os indicadores quantitativos, percebe-se que os alunos com NE estão chegando às escolas, todavia, estes mesmos indicadores não fazem menção a aspectos qualitativos. Isso porque, como aponta Baptista (2009, p. 86), há uma “integração não-planejada” em que os alunos com NE estão nas escolas comuns, em muitos casos, “engrossando as fileiras daqueles que não aprendem, são repetentes e abandonam a escola”. Diante disso, é possível considerar que há um crescente número de matrículas deste alunado na escola de ensino regular devido à existência de leis que apontam nessa direção, porém não está ocorrendo aprendizagem, apenas um “faz-de-conta”. Logo, pode-se afirmar que o processo de inclusão ainda não foi concretizado.

Diante desse cenário, Kassar (2011) chama a atenção para a proposta neoliberal que se preocupa em diminuir os custos financeiros para o Estado, uma vez que as Escolas Especiais são muito custosas de manter e apresentam um pequeno número de alunos. Por isso a educação regular passou a ser o lugar onde as crianças com NE devem ser matriculadas, não porque o Estado tenha abraçado a causa e queira rescindir sua postura opressora, mas para diminuir gastos.

Para não entrar em conflito com interesses do Estado capitalista, os alunos com NE passam a ser caracterizados como economicamente produtivos, para atuarem no mercado de trabalho, sendo assim precisam ser qualificados. Desse modo, garante-se o acesso dos alunos com NE à escola regular, a qual é responsável por torná-los produtivos dentro da lógica capitalista. (KASSAR, 2011). Assim, o Estado apresenta os resultados de acesso deste alunado à escola regular, mas não mostra como o processo de ensino e aprendizagem tem sido construído, isso porque há o elevado número de alunos com NE que não concluem o Ensino Fundamental ou que até o finalizam, mas não lhes foi permitido o desenvolvimento autônomo, moral e intelectual, o que faz com que se tornem mão-de-obra barata para o mercado.

É importante que os alunos com deficiência estejam chegando às escolas públicas. Acredita-se e defende-se que a escola de ensino regular é o lugar onde deve acontecer a inserção dos alunos com deficiência, por ser um espaço de diversidade. Porém, a escola

regular deve proporcionar as condições materiais e humanas para a concretização do pilar da inclusão, que envolve acesso, permanência e construção do conhecimento deste alunado, sendo isso obrigação das políticas educacionais. Não basta inserir na Escola, tem que dar a assistência necessária para este público e fazer valer o direito de todos à educação pública e de qualidade.

Assim, segundo Baptista (2009), a expressão “Educação Inclusiva” é sustentada a partir das várias discussões ocorridas no decorrer dos anos 1990, principalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o documento intitulado Declaração de Salamanca. As leis referentes à temática inclusiva que surgiram posteriormente a estes eventos tiveram uma forte influência dos documentos ali elaborados, tanto no âmbito nacional quanto no internacional.

Ressalta-se que os eventos citados anteriormente fizeram referência a expressão “Educação Inclusiva” apenas em nível de retórica, porque de fato não deram contribuições significativas e relevantes para a concretização da inclusão escolar devido terem um forte discurso neoliberal. Sob essa doutrina, o Estado assume o caráter controlador e avaliador, e automaticamente se dispensa de interferir e assegurar direitos civis, como é o caso da educação, atribuindo agora, tal responsabilidade ao livre mercado. Logo, a inclusão de alunos com deficiência ainda é uma luta a ser garantida, que não deve ser compreendida como somente o crescente número de matrículas no ensino regular, mas também que garanta a permanência e a construção do conhecimento sistematizado.

Com o advento da perspectiva de Educação Inclusiva, muitas mudanças se tornaram necessárias dentro da organização escolar. Para ilustrar, podem-se mencionar as metodologias e as práticas pedagógicas que antes focalizavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos como consequências da sua condição biológica, e agora devem se adequar para a promoção de uma educação que atenda as diferenças e proporcione a inclusão. (GLAT; PLETSCHE, 2011). Dentre estas adequações, constam as arquitetônicas, as curriculares, as de conteúdos, as materiais e as de recursos pedagógicos, metodologias e instrumentos de avaliação. Além dessas, também é importante mudar as atitudes e a concepção sobre educação, para assim se efetivar ações inclusivas.

Para Glat e Pletsch (2011), no Brasil, a proposta de Educação Inclusiva é fruto das diretrizes internacionais, as quais destacam que os alunos com NE devem ser inseridos no ensino comum, independentemente da situação de comprometimento que apresentem, de modo que a Escola passa a assumir a responsabilidade de se adequar para receber este

alunado, especialmente no tocante a adaptações curriculares que atendam satisfatoriamente às necessidades destes sujeitos. Vale destacar que as diretrizes apontam a responsabilidade da Escola em se reorganizar para receber os alunos, mas não apresentam as responsabilidades do Estado em efetivar satisfatoriamente este modelo educacional, nem tampouco as punições para a negligência de sua atuação, isso é resultado da política neoliberal.

Dessa maneira, conforme Pacheco (2007), a Educação Inclusiva originou um movimento que passou a desafiar as políticas educacionais e a romper com o modelo escolar construído ao longo da história educacional, uma vez que a Escola, a partir da perspectiva inclusiva, deve se ajustar para receber as crianças com NE, e o Estado deve proporcionar meios para esse ajustamento. No entanto, o Poder Público ainda tem sido negligente quanto às suas responsabilidades e tem posto em situação frágil a inclusão dos alunos em questão.

A educação sob um enfoque inclusivo é considerada um novo paradigma educacional, superando o da integração. Tal situação leva a comunidade acadêmica a prosseguir sob uma nova direção e adotar novos critérios, procedimentos e técnicas que correspondam a atual perspectiva, fato que tem provocado uma revolução no âmbito educacional.

Assim, quando as estatísticas de repetência e evasão escolar passam a ser analisadas sob o olhar projetado pelo paradigma da inclusão, percebe-se que a Escola ainda não está adaptada para receber e atender a todos os alunos (MARTINS, 2003). Logo, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos aos alunos. Porém, conforme apontam os estudos realizados por Guimarães *et al.* (2010); Silva e Oliveira (2011); Paiva (2013), e Vieira (2013), trata-se do resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Assim, a crítica dirige-se aos procedimentos metodológicos adotados de forma inadequada, aos currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, à formação desatualizada dos professores, às estratégias e aos instrumentos de avaliação e a vários outros aspectos presentes no cotidiano escolar, que quando mal direcionados, conduzem ao insucesso acadêmico de alunos com NE e de alunos comuns, de um modo geral.

A proposta de inclusão escolar surge, portanto, em oposição às ações que limitam as possibilidades de atuação dos alunos com deficiência no contexto da escola comum. A proposta surge para ir contra a ideia de que estes sujeitos devem, por meio da Escola, ser moldados para que se apresentem à sociedade. Baptista (2009) aponta a Educação Inclusiva como um novo princípio educacional, cuja essência defende a heterogeneidade na escola

regular, como oportunidade de interação entre diversos sujeitos. Isto resulta numa pedagogia que proporcione significativa aprendizagem, conhecimentos e habilidades que conduzam à transformação da realidade social e proporcione a emancipação de todos. Desse modo, o *status quo* deve ser alterado e a sociedade deve estar preparada e adaptada para receber as pessoas com deficiência.

A preparação de uma sociedade igualitária e humana deve ser projetada para além de textos legais com pouca clareza que dão abertura para diferentes interpretações. No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, embora haja um capítulo que discorra sobre a Educação Especial, compreende-se que isso não foi garantia para que o Estado e os sistemas pedagógicos assumissem práticas que correspondam verdadeiramente à inclusão dos alunos com deficiência. Assim, o grande desafio é efetivar as propostas de inclusão no ambiente escolar, construir um processo de ensino e aprendizagem que atenda a todos os alunos e eliminar as atitudes provocadoras de estigmas, em especial no tocante à avaliação escolar pautada num enfoque tradicional, que mensura e delinea o percurso escolar dos alunos. (BRASIL, 1996).

Pesquisas realizadas na cidade de Macapá-AP por Góes, Silva, Pacheco (2010); Ferreira, Ferreira, Oliveira, (2010); Guimarães *et al.* (2010), apontam que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual é compreendida por professores e pelo Poder Público como substancialmente a garantia do acesso deste alunado à classe comum e isso pode ser validado através dos resultados do Censo Escolar. No entanto, a inclusão não se limita ao acesso escolar, em particular a sala de aula, mas à permanência e, principalmente, à construção do conhecimento sistematizado por eles, o que tem sido uma grande dificuldade das escolas, de um modo geral.

As políticas que conduzem o norteamento da Educação Inclusiva, no País, exprimem resultados de embates e conflitos de numerosas forças sociais e econômicas e, conseqüentemente, são assinaladas por contradições. Nessas contradições percebe-se o grande duelo entre a inclusão escolar contra a sociedade excludente que seleciona, elimina, recusa e abandona referente ao modelo que faz parte de uma sociedade competitiva e neoliberal.

Silva (2011) ao realizar uma pesquisa com professores que atuavam em escolas públicas da cidade de Macapá-AP, nas quais havia crianças com síndrome de Down na classe comum, verificou que os resultados indicaram que tais professores perceberam seu trabalho influenciado por diversos fatores, desde as frágeis condições de trabalho até a ausência de estimulação das crianças que passaram a frequentar a escola de ensino regular. Sob a influência das políticas educacionais que pregam a Educação Inclusiva, os professores, em

alguns casos, sentiram-se responsáveis pelo insucesso escolar das crianças, além de se sentirem desamparados pelo Estado, gerenciador do sistema educacional. Diante disso, o professor não tem conseguido incluir os alunos com deficiência no processo de construção de conhecimentos, as crianças estão na sala de aula comum, mas devido à ausência de condições de trabalho, de formação contínua, de flexibilidade curricular, dentre outros fatores, este alunado tem feito parte somente de dados quantitativos referentes ao sistema educacional.

Outra pesquisa, realizada por Paiva (2013), também na cidade de Macapá-AP, apresenta dentre os resultados que o fato de os professores não possuírem conhecimentos suficientes sobre a síndrome de Down, suas características e especificidades, os educadores foram induzidos a desconsiderar a possibilidade de aprendizagem deste alunado e atribuíram à síndrome de Down todas as dificuldades percebidas no aluno. Associada a esta concepção, tem-se a carência de formação contínua dos professores, a precária condição de trabalho, que repercutiu diretamente em suas ações dos mesmos na sala de aula e resultou na ausência de mediação, além de refletirem no modo como as crianças eram avaliadas. Diante dos resultados dessas pesquisas, percebe-se um constante embate entre inclusão escolar *versus* sociedade excludente.

Segundo Paiva (2012), a Escola Inclusiva deve ser compreendida como o lugar em que as condições de ensino devem percorrer desde os corredores da escola, a sala de aula, até a metodologia do professor, que deve se adaptar conforme as NE de cada sujeito. Para tanto, é importante haver a equipe multiprofissional para auxiliar na diversidade de estratégias e conhecimentos para o desenvolvimento da criança. Assim, a Escola se tornará um espaço de ampliação de oportunidades de diferentes sujeitos conviverem e se desenvolverem.

Para que a Escola de fato seja inclusiva, as características dos sujeitos que a frequentam devem ser consideradas informações primordiais. Este é o sentido que Glat e Pletsch (2011) atribuem à expressão Necessidades Específicas, que sustenta a compreensão que constrói a Educação Inclusiva. Para as autoras, NE são particularidades que os alunos têm para apreender aquilo que é esperado para o seu “grupo-referência”. Por isso, precisarão de variadas maneiras de interação pedagógica e apoios adicionais que envolvem diferentes materiais pedagógicos, metodologias e currículos com os mesmos objetivos utilizados para o grupo, porém com adaptações, para que tais alunos também consigam alcançar os objetivos propostos. Com isto, o tempo de atividades e de apreensão dos mesmos conteúdos do grupo será diferenciado, bem como os critérios, os instrumentos e o momento de avaliar não devem ser padronizados.

Comumente as pessoas utilizam a sigla NE como sinônimo de deficiência, o que é considerado um equívoco. Tal sigla relaciona-se à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara e é algo particular, próprio da experiência de escolarização que está sendo oferecida ao aluno. Portanto, não se trata de atribuir uma mesma característica entre os sujeitos de um grupo supostamente homogêneo (GLAT, 2009). Dessa maneira, alunos com o mesmo tipo de deficiência, e de uma mesma comunidade, podem necessitar de interações diferenciadas. Os recursos e as metodologias utilizadas para auxiliar um aluno, não serão necessariamente os mesmos para auxiliar o outro, pois o tempo de construção da mesma aprendizagem poderá ser diferenciado para os dois alunos, assim como um aluno que não possui deficiência poderá ter a necessidade de um apoio diferenciado, ou mesmo especializado, para construir a sua aprendizagem.

Consequentemente, a avaliação escolar não poderá ser desenvolvida com base em instrumentos e momentos padronizados e inflexíveis, havendo a necessidade de acompanhar os alunos de acordo com os conhecimentos que estão sendo construídos. Desse modo, uma Escola Inclusiva considera as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula, o que pode conduzir à superação das NE apresentadas pelo aluno e promover o seu sucesso escolar. (BEYER, 2010).

Tornar a Educação Inclusiva uma ação efetiva não é algo fácil ou simples. Requer uma reorganização desde o Projeto Político-Pedagógico (PPP) até o currículo, que deve envolver, além dos conteúdos, o planejamento com metodologias de ensino e instrumentos de avaliação. Torna-se imprescindível a participação dos educadores, de um modo geral, que fazem parte do universo escolar, e não apenas daqueles ligados à Educação Especial. (BAPTISTA, 2009).

A aprendizagem de alunos com NE inseridos em classes comuns, de acordo com pesquisas realizadas por Pletsch (2010), ainda é atribuída como uma tarefa quase que exclusiva dos professores da Educação Especial. Embora o aluno frequente a classe comum, ele não é incluído no processo de ensino e aprendizagem, e isso significa outras formas de exclusão no seio da própria escola, considerando que uma escola para se tornar inclusiva, deve imaginar que alguns alunos necessitarão de um atendimento diferenciado dos demais alunos, por intermédio de apoios diversos para alcançar êxito na sua escolarização. Isto porque um ambiente escolar que não se organiza para oferecer atendimento favorável às necessidades dos alunos, dentro de uma proposta de Educação Inclusiva, não passa de mera retórica ou discurso político.

Assim, é relevante compreender que em meio à diversidade, o sujeito com deficiência intelectual, de modo geral, possui algumas características peculiares – o que não os faz seres humanos homogêneos – por exemplo, os alunos geralmente apresentam um movimento de aprendizagem mais desacelerado do que as outras crianças da mesma idade, o que necessita de um maior tempo para realização e finalização de atividades. A habilidade de abstração e generalização também é mais restrita, e estes alunos podem apresentar maior trabalho para formar conceitos e utilizar a memorização. Por isso, torna-se mais custoso enfrentar as situações de comunicação que abrange mais de duas ordens complexas, ou quando é exigido deles o processamento instantâneo de uma grande sucessão de informação. Atrasos no desenvolvimento psicomotor, percepção sensorial, linguagem e comunicação são bastante comuns entre as crianças que apresentam este tipo de deficiência. (GLAT, 2009).

Desse modo, com o advento do paradigma da Educação Inclusiva, a chegada de alunos com deficiência intelectual à escola de ensino regular passou a ser vislumbrada como uma ocasião distinta daquilo que se estava acostumado a presenciar na educação escolar brasileira. A partir da inserção destes alunos na sala de aula do ensino regular, iniciou-se um processo em busca de inovação pedagógica, no anseio por diferentes procedimentos de ensino e estratégias metodológicas que alcancem o potencial do alunado, através de atividades que embora sejam desafiadoras, respeitem suas diferenças. (GLAT, 2009).

Desta maneira, iniciaram-se fortes discussões no sentido de esclarecer que a pessoa que possui deficiência intelectual não deve ser predestinada ao insucesso e não deve conviver em um mundo de limitações e caridade. Dessa forma, a escola inclusiva deve valorizar, acima de tudo, os acertos do aluno, fortalecendo e ampliando suas potencialidades para superar os desafios, rompendo assim com a cristalização da deficiência. (SÃO PAULO, 2008).

Por considerar que a aprendizagem não acontece por acaso, mas a partir das constantes interações e situações propositadas, é que se acredita na possibilidade de a pessoa com deficiência intelectual construir um aprendizado significativo que supere as expectativas e as cobranças que circulam o ambiente escolar. Desse modo, defende-se a necessidade de erradicar todo pensamento e qualquer atitude que classifique a pessoa com deficiência a um nível de minimização. (GLAT; PLETSCH, 2012).

Estudos realizados por Glat e Pletsch (2012) apresentam que os professores do ensino comum estão tendo dificuldades para executar didaticamente, práticas coerentes às necessidades de seus alunos com deficiência intelectual. As referidas autoras também afirmam que a avaliação escolar destes alunos é permeada por concepções consubstanciadas pelo enfoque clínico, sob a ótica da imobilidade das chances de aprendizagem e de

desenvolvimento desses sujeitos. Por isso, as práticas pedagógicas não têm sido positivas, pois salientam a deficiência ao invés do processo educacional, o que resulta em uma avaliação centrada no “déficit” do aluno, anulando as possíveis expectativas dos professores.

Pelo exposto, compreende-se que as mudanças propostas pelo paradigma da inclusão buscam romper com o modelo seletista, meritocrático e excludente de Escola, que se configurou desde o início da história educacional brasileira. Para que o aluno com NE desfrute completamente da escolaridade no contexto do ensino regular, faz-se necessário que a instituição escolar disponha de um sistema de apoio que permita adaptar métodos, práticas de ensino e avaliação, e possibilite, além do seu acesso e permanência, a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Pletsch (2010), a Educação Inclusiva conta com o importante auxílio da Educação Especial, por ser percebida como uma extensão de conhecimentos procurando empregar teorias, práticas e políticas que norteiem o atendimento e o aperfeiçoamento da educação de sujeitos com deficiência. Portanto, a Educação Especial constitui-se como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, metodologias e recursos para auxiliar o impulsionamento da aprendizagem de alunos com deficiência.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo um serviço da Educação Especial pensado para complementar a formação do aluno, tornou-se um importante parceiro da Educação Inclusiva. Sobre este atendimento prossegue-se a discussão na subseção a seguir.

1.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PONTOS E CONTRAPONTOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

No ano de 2009, por intermédio da Resolução n. 04, foi instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Estas Diretrizes foram regulamentadas com o intuito de garantir o reconhecimento das especificidades dos alunos, de modo que possa ser proporcionado o atendimento de forma individual. Segundo tal Resolução, o AEE possui o papel de complementar ou suplementar o ensino para os alunos com Necessidades Específicas, por exemplo, por meio da estimulação de pré-requisitos indispensáveis para a apropriação da leitura, da escrita e do cálculo, de modo que o aluno com NE possa alcançar a devida compreensão do significado das palavras, dos números e do contexto no qual está inserido. (BRASIL, 2009).

Assim sendo, o AEE não foi constituído para substituir o ensino regular, mas para torná-lo completo, oferecer aos alunos um tratamento que proporcione a conclusão das etapas iniciadas no ensino comum, daí a ação de “complementar” mencionado na referida Resolução. Outra ação destacada é a de “suplementar”, compreendida como sendo o AEE uma adição ao ensino regular para ampliá-lo e aperfeiçoá-lo. Dessa forma, o Atendimento deve ser realizado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidade, planejamento, aplicação dos meios disponíveis, exploração das condições favoráveis para o alcance de objetivos específicos que resultem na formação desse alunado. (BRASIL, 2009).

Conforme a aludida Resolução, a prioridade é para a realização do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno oposto ao da escolarização, não devendo substituir o ensino das classes regulares, como mencionado anteriormente. A SRM, por sua vez, é o espaço físico que deve englobar mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos para atender as diferentes deficiências. (BRASIL, 2009). O caráter pedagógico do serviço ofertado nesse ambiente permite o desenvolvimento de alunos com NE, para tanto, o AEE deve ser realizado paralelamente ao ensino comum, e não deve ser concebido como reforço escolar, com o intuito de repetir os conteúdos da sala de ensino regular. Porém, pode ser organizado como o agrupamento de procedimentos planejados especificamente para mediar o processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos. (PLETSCH; DMASCENO, 2011).

Batista e Mantoan (2007), ao escreverem um documento intitulado “Atendimento Educacional Especializado destinado para alunos com deficiência intelectual”, referem-se ao AEE como o trabalho que deve priorizar o desenvolvimento de habilidades básicas como motricidade, raciocínio e memorização, dentre outras. Não se trata de um período extra de reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula comum, mas sim de dar sequência ao alcance dos objetivos propostos pelo plano de ensino.

A perspectiva é de uma construção própria de conhecimento importante para a vida acadêmica e social do educando, de modo que o Atendimento deve dar foco às competências que se encontram temporariamente embaraçadas – mas que por meio de incitação poderão ser desenroladas; e ao aprimoramento de competências sem comprometimento – no intuito de potenciá-las. Para Batista e Mantoan (2007), os conteúdos do AEE precisam ser pensados numa relação direta com o ensino da sala de aula regular, e o contato, a interação entre os

professores do AEE e do ensino comum torna-se importante para um trabalho mais efetivo e consistente, que alcance de fato o desenvolvimento educacional do educando.

Dessa forma, o professor do ensino regular tem a oportunidade de conhecer mais especificidades do educando com deficiência, e o professor do AEE pode ter acesso a informações sobre o cotidiano escolar e a atuação do educando na sala de aula comum. Essa relação de compartilhamento de informações deve ocorrer principalmente com o planejamento das aulas, ou seja, quando adotada uma dinâmica de colaboração entre os sujeitos responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos com NE, cresce a possibilidade de estes alunos superarem os seus entraves.

Contudo, o grande obstáculo da política de Atendimento Educacional Especializado é que o texto legal não é suficiente, e então urge a realização de mudanças estruturais e pedagógicas no seio das escolas, principalmente no tocante à estrutura curricular. O currículo rígido, com conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação, construído em gabinetes fechados sob a coordenação de duas ou três pessoas, em que se visualiza um público homogêneo, resulta na negação e exclusão da diversidade dos sujeitos com NE que estão inseridos no espaço escolar. (PLETSCH; DMASCENO, 2011).

Outro ponto importante, de acordo com Pletsch e Dmasceno (2011), é que o Estado deve efetivar políticas educacionais que garantam o ingresso de todos os alunos ao espaço escolar, independente de possuir ou não possuir deficiência. Sendo que, o ingresso estudantil precisa considerar a diminuição do número de alunos por sala de aula, de maneira que o aprendizado de todos os sujeitos seja preservado e a predominância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores do ensino regular, tema abordado na Resolução n. 04/2009, seja uma realidade. Para as citadas autoras, a colaboração entre os sujeitos que regem o processo de ensino e aprendizagem é imprescindível e deve envolver, dentre outras questões, a organização e o planejamento do plano de AEE para atender aos verdadeiros interesses de cada aluno com deficiência. Caso contrário, a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos pode se transformar em “exclusão intra-escolar”, em que o aluno estará presente na sala de aula, mas totalmente à margem do processo educacional.

Para ratificar o prejuízo em decorrência da ausência de ações colaborativas entre os professores, uma pesquisa realizada por Milanesi (2012), no município de Rio Claro/SP, com professores que atuam na classe regular e na SRM, apresenta como resultado uma complexa relação entre estes sujeitos, devido a não existir em documentos legais, regras claras sobre a organização do Atendimento e nem sobre a relação entre o currículo da classe comum e da SRM. Para a dita pesquisadora, os professores da SRM afirmam, conforme as diretrizes do

MEC, que o AEE não é um reforço escolar. Mas, ao definirem o atendimento nas SRM o relaciona mais aos recursos e equipamentos diferenciados que estão disponíveis nas salas, do que com os objetivos de ensino e sua relação com o currículo da série frequentada pelo aluno. Dessa maneira, há confusão entre os professores quanto à alfabetização dos alunos com NE – se deverá ocorrer na classe comum ou na SRM e sobre quem deve avaliar esse alunado. O documento supracitado, no Art. 13, menciona algumas responsabilidades atribuídas ao professor do AEE, como:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Percebe-se que o documento aponta diferentes tarefas a serem exercidas pelo professor do AEE. Contudo, não discute os obstáculos presenciados por este profissional no cotidiano do exercício de sua profissão, que vai desde o pouco tempo disponível para a execução de todas estas tarefas até a precariedade da formação continuada, que na maioria dos casos é ofertada em cursos à distância, que trazem uma abordagem genérica, desconectada da realidade local das escolas e redes de ensino, o que se torna insuficiente para atender as dificuldades trazidas pelos alunos. (PLETSCH; DMASCENO, 2011).

Dessa maneira, o AEE não pode ser visualizado somente sob o ângulo do espaço escolar e do docente que ali atua, mas deve principalmente ser analisado no contexto social, político, econômico e cultural que conduzem o sistema educacional do País. Isso envolve a necessidade de reivindicar a ampliação dos investimentos financeiros para o ensino público que venha gerar uma educação de qualidade e dar, por consequência, condições de trabalho e salários dignos aos profissionais da educação.

Por conseguinte, a Educação Especial não pode mais ser concebida como um sistema educacional especializado separado do ensino regular. Ao contrário, trata-se de um conjunto de metodologias e recursos que a escola de ensino regular deverá ter em mãos para receber a diversidade de seu alunado. Dessa maneira, Educação Inclusiva e Educação Especial estão claramente relacionadas – esta última constitui uma estrutura consistente que engloba diferentes profissionais numa cadeia de ações dinâmicas, metodológicas, agregadas a diferentes tipos de recursos pedagógicos que auxiliam a consistência da aprendizagem de

alunos com NE, sem a qual será muito difícil efetivar a Educação Inclusiva. (GLAT; BLANCO, 2009).

Nos discursos sobre AEE é comum falar sobre SRM. No entanto, é importante ressaltar que esta não é a única forma de proporcionar o AEE. Pletsch e Glat (2011) mencionam que existem diversas formas de Atendimento, como por exemplo, o ensino itinerante, a bidocência e a mediação de aprendizagem. Em todas elas, existe um trabalho de colaboração entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial, com o propósito de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Embora existam outras formas de AEE, verifica-se que a proposta das SRM ganha espaço, por isso, tem sido divulgada em diversos municípios do Brasil. No entanto, a implantação destas salas não acompanha a sua acelerada propagação e ainda é um grande desafio para muitos municípios, pelo fato de tais salas oferecerem atendimento a diversas NE e servir para complementação curricular. Exige-se que para atuar neste espaço o professor seja especialista, capacitado para desenvolver as atividades com os alunos.

Vieira (2012) ao relatar sobre as SRM, segundo uma pesquisa realizada na cidade de Macapá/AP, apresenta dentre os resultados que, para os professores participantes da pesquisa não era facilmente percebido o real papel das SRM e a finalidade do AEE. Compreende-se que a concepção dos professores sobre o AEE, ainda estava marcada por uma ideia de assistencialismo e caridade, tal qual foi construída historicamente em torno da Educação Especial. Além disso, os professores percebiam o AEE como um procedimento educacional diferenciado do ensino comum, desse modo, não havia uma continuidade complementar de estudo.

As dúvidas em torno da legítima função do AEE realizado nas SRM, não é algo específico de um grupo de professores. Ao contrário, as pesquisas têm envolvido professores de diferentes partes do Brasil e tem apresentado fatos que devem ser considerados pelo Estado. Afinal, isso sinaliza para a existência de lacunas quanto à apresentação das políticas desenvolvidas pelo MEC.

A avaliação escolar devido à sua herança tradicional, é outro ponto confuso entre os professores da classe regular e os professores da SRM (MILANESI, 2012; VIEIRA, 2013). Conforme Milanesi (2012), embora os professores tentem fazer o acompanhamento dos alunos com NE através de registros, não há uma forma oficial de registro avaliativo deste alunado. Logo os procedimentos avaliativos utilizados com eles não possuem relação com os procedimentos utilizados com os alunos comuns, e os aspectos qualitativos não são considerados em relação aos quantitativos. Portanto, conforme os resultados discutidos pela

pesquisadora, a avaliação realizada com os alunos com NE não tem o mesmo sentido da avaliação efetivada com os alunos comuns. Os primeiros são avaliados com base no processo de socialização, comportamento apresentado, obediência as regras estabelecidas, enquanto os últimos são avaliados de acordo com a aprendizagem construída.

Portanto, a Escola para ser inclusiva deve ter como princípios que todos os alunos, independentemente das suas especificidades, tenham direito à matrícula no ensino regular e à acessibilidade para poder permanecer na Escola e obter a garantia do acesso e da construção do conhecimento. Para isso, é indispensável que o ambiente escolar proporcione condições arquitetônicas e de trabalho aos professores, para garantir a qualidade do ensino através de diferentes meios pedagógicos que possam ser usados para alcançar os diferentes alunos. Desse modo, a política educacional denominada de Educação Inclusiva, deve atender e dar respostas às requisições de todos os alunos para assim desenvolver aprendizagens significativas com o auxílio das mediações e das interações necessárias.

Diante de uma perspectiva de Educação Especial que conduza à inclusão de alunos com NE, especificamente alunos com deficiência intelectual, a próxima seção discutirá os conceitos de avaliação da aprendizagem escolar dentro do campo da Pedagogia, numa concepção tradicional de relação política e parcial que tem levado a cristalização da exclusão deste alunado. A Teoria Sócio Histórica de Vygotsky, por sua vez, permitirá a compreensão da relevância da avaliação, sob o enfoque sócio construtivista, para a inclusão escolar deste alunado, por considerar que o desenvolvimento do sujeito não se restringe às condições biológicas, e assim não são inalteráveis.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Na seção anterior deste trabalho, foi apresentada a discussão sobre a escola de ensino regular, que se identifica como um lugar que revela o conflito entre as classes sociais e também, foi destacada a importância da Educação Especial para a concretização da inclusão escolar de alunos com Necessidades Específicas. A Escola, como organização de caráter social pode, por um lado, escolher manter a exclusão dos sujeitos já colocados à margem da sociedade ou, por outro lado, garantir seus direitos, tornando-os agentes de mudanças nas relações sociais. A formação de um sujeito livre, autônomo, do ponto de vista moral e intelectual, tem sido um desafio para a educação diante da limitação imposta aos sujeitos dentro e fora da escola e, também, da concepção que vê na educação apenas um valor de troca no mercado de trabalho.

Gentili (1996) escreve que a educação de cidadãos livres, e que partilham com outras pessoas opiniões e ideias, não pode ficar ao arbítrio de uma escola pública burocratizada. Nesse sentido, Libâneo (1990) aponta que a Escola é o lugar de ensino e propagação do conhecimento, é instrumento para o acesso ao saber elaborado. Para esse autor, a contribuição da Escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria, a construção e a assimilação ativa do saber sistematizado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todas as pessoas e a possibilidade do seu desenvolvimento integral, cujo ponto de partida está em colocar à disposição de todos os sujeitos, os conteúdos culturais mais significativos que tenham se acumulado historicamente, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua independência humana.

Desse modo, a Escola deve assumir um compromisso com mudanças, em especial a sistemática de avaliação. Nesse caso, deve-se compreender que a avaliação da aprendizagem escolar pode ocorrer de diferentes modos, partindo do entendimento de que os alunos aprendem de várias maneiras, em momentos distintos, a partir de vivências dessemelhantes, eles têm experiências pessoais, e não somente isso, a Escola precisa ter a função de incluir, promover o desenvolvimento, gerar possibilidades para que os alunos realizem aprendizagens que extrapolem as paredes da sala de aula. Isso será possível quando a avaliação deixar de ser vista como classificatória e seletiva, e passar a ser concebida como promotora dos processos de ensino e aprendizagem, necessária para a inclusão escolar de

todos os alunos e fundamental para apresentar os caminhos percorridos e a percorrer. (BRASIL, 2006).

Ainda sob esse foco, hábitos inveterados marcam as experiências em avaliação por conta de uma concepção que qualifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, resulta por separar aqueles alunos que assimilam os conteúdos programados para a série que cursam daqueles que não assimilam, a avaliação deve assumir um caráter essencialmente pedagógico e não punitivo. A perspectiva de avaliação classificatória e seletiva contribui para a exclusão escolar. Logo, os desígnios e os modos como se avalia estão intensamente influenciados pelas concepções de educação que norteiam o seu emprego. (BRASIL, 2006).

A avaliação é algo presente nas ações do dia-a-dia e está associada ao conhecimento escolarizado adquirido, por isso é um processo indispensável à dinâmica de ensino e aprendizagem. Segundo Méndez (2002), quando a avaliação desconecta-se do objetivo de construir conhecimento, sinalizar caminhos para a solução de problemas, ela se torna uma ferramenta de exclusão e limitação, cujo foco principal é apontar os erros e selecionar os melhores, segundo padrões estabelecidos, diante de uma visão fundamentada no mérito, em que todos têm as mesmas oportunidades, porém somente os mais interessados e inteligentes saberão aproveitar e, assim sendo, conseguirão êxito.

Em face disso, Vasconcellos (2008) adverte para a necessidade de se compreender que o maior entrave da avaliação no âmbito escolar é o seu caráter punitivo e o seu uso como instrumento de controle, catequização ideológica e distinção social. Dessa maneira, a avaliação, ao invés de ser utilizada para o acompanhamento do processo educacional e para a ampliação do conhecimento de quem aprende, tornou-se um simples componente deste processo, isto é, os conteúdos são depositados, os alunos estudam, memorizam para alcançarem as notas a fim de serem aprovados, e posteriormente o professor verifica se o que foi apresentado pelos alunos condiz com o que foi transmitido, por intermédio da avaliação.

Essas ações presentes na Escola, segundo Vasconcellos (2008), conduzem muitos educadores a se preocuparem mais com técnicas aprimoradas e instrumentos adotados, e acabam não percebendo o autoritarismo do sistema escolar dentro de um complicado encadeamento de reprodução das estruturas dominantes. Para o autor, o capitalismo fez a Escola alterar a essência do seu papel porque, de um lado, ela assume um modo disciplinador que prepara o futuro trabalhador, sustentada por uma visão, como citado anteriormente, que vê na educação um valor de troca no mercado de trabalho, de outro lado, a Escola precisa prover elementos da cultura e isso pode levar a formação de pessoas mais

conscientes e questionadoras. Desse modo, o conhecimento passou a ser construído de forma bastante reduzida.

Nesse sentido, no campo escolar, a reprovação surgiu como um meio de explicar as diferenças particulares dos sujeitos, amparadas pela concepção meritocrática, com a intenção de manter o *status quo*, haja vista que a sociedade precisa aceitar com resignação a sua condição social. A agregação dessa ideia é perversa porque se interioriza no sujeito sem que ele conjecture ou tenha percepção disso, levando-o a apoiar e contribuir com o seu opressor. (VASCONCELLOS, 2008).

De tal modo, quando os conteúdos são transmitidos sem um significado social para o aluno, e este se habitua ao processo acrítico de apropriação, por meio do recebimento de informações e sua mera reprodução, e não para superação do desconhecimento dos problemas sociais e políticos do país ou daquilo que ocorre ao seu redor, a avaliação escolar, da forma tradicional, como tem sido realizada, colabora com este processo de opressão, ajudando a fortalecer estigmas e auxiliando no processo de discriminação social, validando assim o sistema dominante.

As implicações resultantes das práticas escolares, que passou a ser denominada de avaliação, para Luckesi (2011), não correspondem ao verdadeiro sentido de acompanhamento e facilitação da aprendizagem que deve envolver a avaliação. Para o autor, as práticas que se fundamentam mais em provas e exames têm como objetivo conferir o grau de cumprimento das tarefas realizadas pelo aluno, no tocante aos conteúdos apresentados pelo professor, como informações, habilidades motoras e mentais para considerá-lo aprovado ou reprovado, caracterizando, assim, momentos de seleção e exclusão.

Diante de um sistema escolar permeado por ações que dificultam a autonomia moral e intelectual dos sujeitos, Méndez (2002) afirma que na Escola existe um conjunto de conhecimentos que devem ser compartilhados e que são apresentados aos alunos, no entanto, nem tudo que é aprendido por estes alunos é de fato avaliado pelos professores. Sob essa lógica, não se pode assegurar que aquilo que o professor avalia seja realmente o mais valioso. Isto porque nas práticas exercidas comumente o mais valioso habituou-se a ser reconhecido como aquilo que é mais difícil e que vale mais ponto.

Assim, o conhecimento deixa de ser a meta mais valiosa, e os conteúdos perdem sua significação cultural e sua faculdade formativa, transformando-se em satisfação das expectativas imediatas da sala de aula. É quando aquilo a que se atribui maior valor confunde-se com o mais precioso, o mais significativo e indispensável. Na Escola, qualquer

que seja o instrumento utilizado para avaliar, este deve estar a favor do ensino e da aprendizagem do aluno, deve prezar pela qualidade do processo.

Conforme Freire (1996), no ambiente escolar, o imprescindível não deve ser o rigor exigido quanto à disciplina dos alunos, mas a provocação de sua capacidade quanto à leitura crítica, à estimulação de habilidades e à autonomia. A Escola precisa possibilitar que o aluno supere a “curiosidade ingênua” referente ao conhecimento básico construído no dia-a-dia, pela “curiosidade epistemológica”, referente ao conhecimento científico, de modo que o aluno seja capaz de criticar seus questionamentos e as relações ao seu redor, levantar hipóteses e conseguir dar respostas para suas indagações. Não significa desconstruir tudo aquilo que o aluno formou durante seu percurso de vida, mas amadurecer as informações trazidas por ele em conhecimento sistematizado, permitir que se amplie a qualidade sem desmerecer a essência.

Vianna (2005) afirma que a avaliação praticada nas Escolas, de um modo geral, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os professores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional. Para o autor, uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, é desejável para que o aluno, em seus vários níveis, possa ter o seu desempenho escolar orientado para o alcance de objetivos claros e sequenciados que estejam a favor de sua aprendizagem. Todavia, esse modo de conceber a avaliação ainda é negligenciado pela maior parte dos professores, mesmo que inconscientes disso.

A avaliação formativa deve ser valorizada, porque é o tipo de processo que orienta os alunos para a realização de suas atividades e de suas aprendizagens, auxiliando-os a identificar suas dificuldades e habilidades, apontando caminhos a serem trilhados. Este tipo de avaliação, também permite que o aluno se torne autônomo, por consentir que ele se familiarize com os conteúdos que aprenderá, os objetivos que alcançará, os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, a avaliação se concretiza como um processo, e não como um ato em que o poder de decisão pertence exclusivamente ao professor, divide-se entre quem aprende e quem ensina, ambos são autores e atores neste cenário. Entretanto, os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que os alunos encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação

imediatamente aos possíveis problemas ligados ao ensino e a aprendizagem. Isso gera lacunas que posteriormente resultam no insucesso e até mesmo na evasão deste alunado.

Para Vianna (2005), na maioria dos casos, as aulas não têm constituído um ambiente estimulador, em que todos têm a oportunidade de se manifestar, de questionar, de levantar hipóteses e o trabalho dos alunos é colocado em razão de uma nota ou conceito, isto é, sua construção intelectual é colocada em segundo plano. Não se discutem erros substantivos, não se reformulam experiências com a aquisição de novas aprendizagens, não são preparados outros caminhos, outros meios para que o aluno seja provocado a superar. O mesmo ocorre em relação às provas, que são corrigidas, mas não são analisadas e discutidas em classe para que todos tirem proveito das experiências comuns, ensinar e aprender devem ser um processo interativo entre aluno e professor, e não um ato estático.

Para Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação tradicional manifestada em provas padronizadas preocupa-se com a mera aquisição de informações. Para essas autoras, a diversificação de instrumentos que auxiliem durante todo o processo avaliativo promove aprendizagens significativas por permitir que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos. Todavia, apenas diversificar instrumentos de coletas de informações sobre a aprendizagem do aluno não basta, é necessário mudar a concepção de alguns professores quanto à importância de uma visão mais abrangente e inovadora de avaliação, e isso é um desafio. É imprescindível pensar além dos instrumentos de avaliação, refletindo-se, principalmente, sobre as finalidades para as quais o processo avaliativo está sendo realizado.

Ressalta-se que os instrumentos podem auxiliar na coleta de informações sobre a aprendizagem, porém a avaliação exige muito mais. Exige estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para a melhoria daquilo que se está avaliando. A preocupação com a aprendizagem do aluno evoca o aprender em grupo, a comunicação, o incentivo, a motivação, a inquietação e o diálogo, e envolve trabalho conjunto entre professor e aluno. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Assim, a avaliação deve ser motivadora, colaboradora do processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos os alunos sejam avaliados, não necessariamente com os mesmos instrumentos, mas essencialmente com o mesmo propósito, superar as dificuldades e desenvolver-se integralmente, visto que educação e avaliação não são momentos opostos, ao contrário são processos intrínsecos.

Sendo a avaliação pautada numa perspectiva tradicional, que pretende manter um sistema de dominação sobre as classes dominadas, os testes de cunho excludente se fazem presentes no espaço escolar e na condução da avaliação de crianças com NE, como aponta uma pesquisa realizada por Glat e Pletsch (2011), em três redes municipais de educação do

estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro (capital), Angra dos Reis e Niterói, onde é apresentado como resultado que uma das grandes fragilidades da efetivação da política de inclusão educacional é o processo de avaliação da aprendizagem escolar e o encaminhamento de alunos com NE para o AEE. Para as pesquisadoras citadas, a situação é complexa porque a maioria dos professores não se apresenta preparada para adaptar sua forma de ensinar às características e às necessidades dos alunos com NE que recebem em suas salas, conforme a política posta pelo Estado, visto que se trata de uma política de exclusão.

De modo geral, a pesquisa de Glat e Pletsch (2011) indica que a avaliação da aprendizagem se baseia em constatar o domínio de conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno, principalmente leitura e escrita, na observação do seu comportamento em sala de aula, mantendo assim, os critérios de classificação e encaminhamento atribuídos ao modelo de integração, que condizem com uma proposta curricular de base teórica tradicional. Esse procedimento acaba contribuindo para rotular o aluno que apresenta especificidades no processo educacional, devido a seus professores não conseguirem oferecer subsídios que conduzam práticas pedagógicas adequadas, em razão da falta de condições de trabalho e carência de formação continuada.

Valentim (2011), ao realizar uma pesquisa sobre o processo de avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual de escolas de ensino regular, menciona, dentre os resultados obtidos, que os professores sentem dificuldades para adaptar as atividades propostas aos alunos, quando estes não conseguem realizá-las conforme o que foi apresentado para os demais colegas, na sala de aula comum. Para a citada pesquisadora, a dificuldade do professor é uma questão ampla que envolve a necessidade da Escola em criar condições favoráveis para o atendimento, à permanência e à construção do conhecimento de alunos com deficiência intelectual, oferecendo, assim, respostas educativas que garantam a participação efetiva deste alunado e, mais além, que o Estado tenha o compromisso e a responsabilidade de efetivar políticas educacionais voltadas para a contínua formação de educadores, dê condições estruturais e pedagógicas, para que as escolas públicas recebam os alunos com NE.

Conforme Christofari e Baptista (2012), pensar a avaliação de alunos com deficiência intelectual de maneira dissociada do ponto de vista da aprendizagem, do papel da Escola na formação dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das práticas pedagógicas, não constrói ações didáticas favorecedoras do processo de inclusão escolar. Para as autoras, mudar a estrutura da avaliação significa questionar a estrutura escolar, denotando propor uma revisão dos conceitos que dão sustentação à Escola. A avaliação, quando considerada em relação à atividade escolar das

crianças com deficiência intelectual em dimensões reguladoras e limitativas, assume caráter de seletividade e hierarquização das atuações vinculadas ao universo escolar.

Percebe-se que as pesquisas direcionadas para a discussão sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NE têm crescido na última década. Porém, seus resultados ainda não são satisfatórios por revelarem que as crianças com NE estão sendo submetidas a circunstâncias constrangedoras e que a inclusão, infelizmente, ainda não é uma realidade em nosso País.

Dentre os trabalhos voltados para esse tema, Dantas e Martins (2009) realizaram uma pesquisa que teve como foco as práticas de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Por ocasião destas práticas foi levantada, junto às professoras participantes do estudo, a questão da avaliação. Tais professoras deixaram transparecer as angústias sentidas diante do processo no qual os alunos com deficiência intelectual deveriam ser submetidos às avaliações, já que elas elaboravam as provas da mesma forma, tanto para os alunos comuns quanto para os com deficiência intelectual, sendo que estes últimos, por não serem motivados e nem envolvidos a participarem ativamente das aulas, por não vivenciarem situações de diálogos, de trocas de informações ou experiências, ou mesmo atitudes de cooperação entre os colegas, não conseguiam apresentar os resultados esperados pelas professoras. Logo, havia frustração por parte das professoras e, principalmente, dos alunos.

Na análise de Dantas e Martins (2009), era uma tarefa muito difícil para as professoras avaliarem os alunos com deficiência intelectual, por haver demasiada preocupação com a produção durante o processo de ensino. Os conteúdos ensinados exigiam respostas formuladas conforme a lógica bancária discutida por Freire (2005), de maneira que as professoras percebiam a educação e a avaliação como momentos distintos. A avaliação era concebida como o momento de apresentar resultados satisfatórios, os resultados insuficientes eram interpretados como obstáculos para prosseguir.

Para Dantas e Martins (2009), a avaliação de alunos com deficiência intelectual tem sido pautada em torno do comportamento adotado por eles, isto é, quanto mais quieto, mais calado, mais retraído, melhores são as notas ou conceitos atribuídos para eles. Neste cenário, os alunos estão na sala de aula como meros objetos do processo, enquanto a legitimação de uma educação solidificada no mérito e ditada por uma ideologia dominante se fortalece.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação está muito além da ação de apenas observar comportamentos ou corrigir tarefas, pois envolve todas as situações de aprendizagem, por mais simples que elas possam parecer. Dessa maneira, exige-se a participação e a valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo. É nesse sentido que as adaptações curriculares,

de acordo com a autora, são indispensáveis, os instrumentos e as técnicas devem estar conectados aos diferentes modos de aprender e possibilidades de ensinar, numa dinâmica dialética.

Dentre os equívocos e as contradições que se estabelecem em torno da prática avaliativa, percebe-se a compreensão de dicotomia entre educação e avaliação. Hoffmann (2005) aponta que os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos divergentes e não relacionados, e desempenham essas ações de forma distinta. Para a autora, a dicotomia educação e avaliação é um equívoco, nesse caso, é indispensável à tomada de consciência e à reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação, que, além de ser percebida como a parte final do processo de ensino, ser concebida como julgamento de resultados e isso se transformou numa perigosa prática educativa.

De acordo com Hoffmann (2012), a avaliação é essencial à educação, é intrínseca e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Para a autora, um professor que não avalia frequentemente a ação educativa, no sentido indagativo e investigativo do termo, abriga sua *práxis* em verdades absolutas, pré-moldadas e concluídas, sem possibilidades de mudanças. Nesse caso, não existe há pretensão de mudanças.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, não é uma tarefa simples, o princípio básico para sua condução deve ser a confiança na possibilidade de os alunos construir suas próprias verdades, a valorização de suas manifestações e interesses, além do respeito as suas revelações. Nessa dimensão educativa, os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um momento final do processo educativo, para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Para Méndez (2002), aprender não é somente acumular conteúdos de conhecimento, ter informações e estar pronto para respondê-las. Trata-se de construir modos de raciocinar com os conhecimentos até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental quando se está aprendendo, conseguir interpretá-los. Estando o professor consciente do modo como o aluno aprende, é possível descobrir a forma mais adequada de ajudá-lo, ser um facilitador da aprendizagem e priorizar o seu pleno desenvolvimento.

Percebe-se que o processo de avaliação não é uma tarefa fácil ou simples, ao contrário, ele é complexo, exige mudança de concepção, de posicionamento e de atitude. A retórica do Estado tenta mostrar e convencer a sociedade de que grandes esforços e

modificações para proporcionar a inclusão dos alunos com NE estão sendo feitos. Contudo, é apenas discurso, pois a doutrina neoliberal não tem permitido que o Estado ofereça qualitativamente condições de formação para os professores, visto que as salas de aulas continuam superlotadas e nem todas as escolas de ensino regular ofertam o AEE ou têm uma SRM montada.

Dessa maneira, a grande responsabilidade pelo êxito da inclusão do aluno acaba sendo atribuída ao professor e ao próprio aluno. Isso tem gerado desespero, frustração, desânimo entre os educadores e os alunos, conforme se percebeu nas pesquisas citadas anteriormente, resultando em manutenção do *status quo*.

Pelo exposto, percebe-se a avaliação escolar como um processo que está associado a uma conjuntura ideológica e a uma realidade social rodeada pela disputa de interesses. Também se compreende que se trata de um momento difícil para muitos professores, devido à concepção tradicional presente no currículo, à percepção de distanciamento entre o agir e o pensar do aluno e à condução da avaliação como algo obrigatório, temeroso e laborioso dentro das escolas.

Sob a perspectiva sócio-histórica, defendida por Vygotsky, acredita-se que a avaliação escolar é importante para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, porém ainda é um desafio a sua reformulação. Isso será discutido na subseção a seguir, pois se considera que uma ressignificação das concepções construídas sobre o ato de avaliar, dos instrumentos e dos procedimentos utilizados no momento em que os alunos são avaliados – o aumento da confiança na possibilidade das crianças com deficiência intelectual construir conhecimento e conseguirem obter seu íntegro desenvolvimento, a partir de mediações sociais e instrumentais que atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deste alunado – possibilitará sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO DE VYGOTSKY

A teoria elaborada por Vygotsky (2003), que tem suas raízes nos princípios do materialismo dialético, no intuito de desmitificar a concepção de estabilidade daqueles que apresentam deficiência intelectual, tem sido muito relevante no âmbito das discussões pedagógicas que anunciam a perspectiva de inclusão. Conforme o teórico mencionado, o desenvolvimento do ser humano é um processo de apropriação pelo próprio sujeito da experiência histórica e cultural acumulada, sendo um dos destaques que constata a diferença entre o ser humano e os demais seres vivos.

Assim, a premissa vygotskyana é a de que as características tipicamente humanas são resultados da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, sendo, portanto, a cultura a parte constitutiva da natureza humana. Por essa razão, acredita-se que o sujeito que possui uma determinada deficiência biológica avança da etapa inicial, enraizada pelo natural, e passa para uma etapa mais complexa, consolidada pelo cultural.

Nesse sentido, é extremamente importante compreender que, de acordo com Vygotsky (2014, p. 109), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” em virtude disso, o processo de aprender jamais se inicia do vazio. Assim sendo, aprendizagem e desenvolvimento estão conectados desde o nascimento da criança, isso permite destacar que o sujeito ao adentrar qualquer instituição educacional, independente de sua condição biológica, já possui experiências e vivências históricas que marcam a sua existência e geram lembranças, que podem ser resgatadas e aprimoradas no cotidiano do fazer pedagógico.

Contudo, durante a escolarização, é importante ter clareza de que a condução do processo de ensino e aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento do aluno consequentemente, Vygotsky (2014, p.111) adverte que:

Quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro desses níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

O trecho chama a atenção para o fato de que existem dois níveis de desenvolvimento que se deve entender. Conforme apontado o primeiro está relacionado com aquilo que a criança com autonomia já consegue fazer, resultado do amadurecimento das Funções Psicológicas Superiores, fruto das experiências e vivências registradas em sua vida. Neste caso, durante um determinado processo de avaliação escolar não se deve permanecer fixado neste nível, mas a partir daí visualizar a aprendizagem que poderá ser potencializada. Vygotsky (2014, p. 112) aponta que um dos graves equívocos de quem avalia é que se costuma considerar somente o “desenvolvimento psicointelectual” que o aluno sobrepõe por si só, sem carecer do auxílio de um mediador, isto é, toda atividade independente da criança, desconsiderando-se as atividades de repetição ocasionadas pela intervenção de outras pessoas.

Quando a Escola fortalece sistemática de avaliação que nega a observação e a valorização daquilo que a criança faz dependendo da ajuda coletiva do professor e dos colegas de classe, deixa de verificar que a criança pode realizar muito mais do que aquilo que faz sozinha. Sendo que, tudo aquilo que o aluno realiza no presente com o auxílio do professor, poderá executar no futuro sozinho. Assim, a Escola deixa de vislumbrar um rol de possibilidades de intervenção pedagógica, pois é através da área de desenvolvimento potencial que se possibilita planejar os próximos passos do aluno e da dinâmica do seu desenvolvimento e avaliar não somente o aprendizado que já produziu, mas também o aprendizado que produzirá no processo de amadurecimento. (VYGOTSKY, 2003).

Os alunos com deficiência intelectual necessitam de mais estimulação e intervenção para desenvolver o pensamento abstrato, os conteúdos escolares devem ser apresentados por meio de variadas formas que explorem, em especial, a audição associada a visão. Portanto, se os professores optarem por limitar o ensino aos meios visuais e eliminarem tudo aquilo que se relacione ao pensamento abstrato, não estarão ajudando as crianças a superar uma inabilidade natural, porém estarão consolidando esta inabilidade e propagando estigmas. Nesse sentido, Vygotsky (1997) escreve que intensificar os aspectos visuais é imprescindível e não provoca nenhum dano para o aluno, desde que seja considerado como etapa para o desenvolvimento do pensamento abstrato, como um meio para alcançar tal habilidade e não como um fim em si.

Destarte, Vygotsky (2014, p. 115) considera que:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento intelectual, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Diante disso, a criança precisa de oportunidades para adquirir a aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolver-se. Um número significativo de professores tem cometido um sério equívoco ao esperar que seus alunos com deficiência intelectual estejam inteiramente prontos para receberem a escolarização, o que tem ocasionado grande decepção por parte deles. Aguardar o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual para iniciar as atividades pedagógicas é incoerente, não tem sido a alternativa correta e tem gerado o descrédito na capacidade deste alunado.

Assim, durante o processo de construção de conhecimentos, a teoria de Vygotsky (2003) contribui, ao apresentar a Zona de Desenvolvimento Proximal, que ganhou espaço no

campo da Pedagogia, por se apresentar como uma teoria inclusiva, que acredita na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de todo e qualquer sujeito. A ZDP é definida como a distância entre dois níveis diferentes de desenvolvimento: um nível real e um nível potencial.

O nível real refere-se ao que a criança consegue fazer com autonomia, sem intervenção de outra pessoa; é onde acontece a solução independente de problemas. O outro nível, o potencial, é caracterizado por aquilo que a criança não consegue, ainda, realizar sozinha, que está em fase de amadurecimento, por isso, é a solução de problemas sob o auxílio de uma pessoa mais experiente, um mediador social, que pode ser um adulto ou uma criança mais amadurecida, ou ainda através de outros recursos, considerados mediadores instrumentais. (VYGOTSKY, 2003). Isso é avaliação na concepção de Vygotsky, mas uma avaliação para traçar novos objetivos e metodologias, e não para punir ou menosprezar a aprendizagem construída.

Nesse sentido, a educação proposta aos alunos com deficiência intelectual deve buscar atingir o nível potencial, e não reduzir-se à permanência daquilo que a criança já possui independência para realizar, haja vista que a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o mediador vai atuar, permite desenhar o futuro próximo do aluno e seu estado ativo de desenvolvimento, assim como aquilo que está em processo de amadurecimento. Com base na ZDP, Vygotsky (2003) critica a pedagogia onde o ensino se baseia apenas no uso de métodos concretos. Para tal autor, a Escola deve praticar o contrário, justamente porque as crianças têm dificuldades no pensamento abstrato é que tal instituição deve fazer todo esforço para incitar nesta direção, para desenvolver nas crianças o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. Destarte, cabe à Escola não somente adaptar-se as carências dos alunos, mas também lutar contra elas, a fim de superá-las.

É frequente nas escolas, o entendimento de que as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual são singulares e ocasionadas pela condição biológica. Nessa direção, desconsidera-se todo o meio, as relações sociais que podem ser constituídas e se responsabiliza somente o sujeito por sua deficiência, atribuindo-lhe a culpa por não se desenvolver, e por essa razão, não ter condições de aprender e estar apto para ser avaliado. A Escola também tem-se apresentado desobrigada da responsabilidade de responder pelo fracasso escolar dos alunos com deficiência, como se as causas pelo não aprendizado correspondessem apenas ao aluno e à sua família. (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

Dessa maneira, compreende-se que o aprendizado significativo é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, uma vez que, o aprendizado desperta vários processos internos

de desenvolvimento, que são possíveis de agir unicamente quando o aluno interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus colegas e companheiros. Sendo assim, quando internalizados, estes processos tornam-se parte das conquistas do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2014).

Por essa razão, a *práxis* escolar quando baseada nesses princípios deve, primeiramente, considerar o sujeito um ser ativo no seu processo de conhecimento. Isso porque o aluno não pode ser percebido como um objeto que recebe passivamente as informações do exterior. Assim, é importante compreender que a atividade natural e individual da criança, embora seja importante, não é suficiente para a assimilação dos conhecimentos acumulados pela Humanidade. Logo, deve-se ponderar também a importância da mediação do professor e, por fim, as trocas efetivadas entre as próprias crianças, que também cooperam para o desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, Vygotsky (2003) defende a importância da mediação, para que ocorra tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento do sujeito, daí em diversos trechos de seus escritos o teórico mencionar a respeito da mediação simbólica que está presente em todo o ciclo da atividade humana. Assim sendo, a mediação simbólica envolve os instrumentos técnicos que têm a finalidade de auxiliar e dar assistência às mediações e os sistemas de signos que englobam a comunicação e a linguagem, tanto expressiva quanto receptiva. Estes instrumentos e sistemas, por sua vez, são construídos cotidianamente, desde o nascer do ser humano, e fazem parte da mediação do sujeito com outro sujeito e do sujeito com o mundo.

Não obstante, as constantes interações sociais amadurecem e potencializam o desenvolvimento do ser humano, por isso, a teoria vygotskyana atribui significativa e relevante importância às pessoas do meio social. Desse modo, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores são continuamente mediadas pelo outro. Essa estrutura humana complexa é fruto de um processo de desenvolvimento intensamente firmado nas ligações entre história individual e coletiva/social.

Para Valentim e Oliveira (2013) embora os sujeitos com deficiência intelectual tenham tido acesso à Escola, o que lhes deveria permitir a ampliação de interações sociais e o contato com o conhecimento historicamente acumulado, existem indicadores de exclusão destes sujeitos por meio de práticas avaliativas tradicionais, que desconsideram o processo e valorizam o produto. Por conta disso, não tem ocorrido significativas mediações e, conseqüentemente, pouco tem sido feito para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores destes alunos, o que tem agravado a deficiência primária e provocado deficiência secundária neles, conforme abordado a seguir.

Diante da concepção de desenvolvimento humano defendida por Vygotsky (1997), são apresentados dois tipos de deficiência: a deficiência primária e a deficiência secundária. A deficiência primária é exibida no sentido de algo baseado num nível natural/inicial, por exemplo, característica orgânica, no caso específico de uma pessoa com síndrome de Down, trata-se de alterações cromossômicas, que tiveram origem durante a formação do bebê no útero materno. Assim, as crianças com síndrome de Down apresentam um desenvolvimento físico e intelectual um pouco mais lento, quando comparados às crianças comuns, como, por exemplo, a demora para o início da verbalização, o que não significa que não haja a compreensão e o raciocínio da criança diante do processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica é a dificuldade quanto à memória auditiva de curto prazo e isso significa que ela tem mais dificuldade de conduzir as informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, que é a memória onde vai ocorrer o aprendizado. Por isso, há a necessidade de se repetir a informação para a criança, utilizando diferentes táticas e estratégias, pois não é numa primeira vez que a criança vai conseguir armazenar a informação e posteriormente construir o conhecimento. Também há deficiência nos canais sensoriais, sendo um deles a atenção, o que dificulta o acompanhamento de uma sequência de instruções faladas, principalmente se forem acompanhada de múltiplas informações e outras orientações consecutivas.

No tocante à deficiência secundária, segundo Vygotsky (1997), ela é ocasionada pela ausência e pela necessidade de algo posterior, que possa contribuir para o desenvolvimento da criança. Por exemplo, a criança pode deixar de desenvolver habilidades e superar dificuldades, não por causa da deficiência orgânica, mas devido à falta de mediações sociais e instrumentais no espaço social e escolar que sejam adequadas e adaptadas à necessidade de cada criança, pois é a partir da mediação, da presença do outro, que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores acontece. Nesse sentido, o autor afirma que o desenvolvimento do ser humano é construído a partir do enfoque social e cultural sobre o individual, assim sendo, se constrói nas relações históricas e sociais.

Dessa forma, as características biológicas do sujeito não são negadas, mas criticadas face às concepções de desenvolvimento sustentadas e limitadas apenas em aspectos orgânicos, que desprezam as relações sociais de interação e no campo escolar se pautam em elementos avaliativos quantitativos concernentes ao desenvolvimento infantil, que priorizam a contagem, a somatória e a mensuração do conhecimento através de comparações, em detrimento da observação, análise, diferenciação e descrição qualitativa. De modo que, tais concepções

proporcionam no espaço escolar um ensino reduzido e mais lento, além de situações de exclusão.

Estudo realizado por Valentim e Oliveira (2013) aponta que o processo de inicialização do ensino escolar tem sido complexo para os alunos com deficiência intelectual, devido à avaliação escolar diagnosticar apenas os aspectos em que estes sujeitos têm tido dificuldade. Contudo, as referidas autoras acreditam que é possível reverter a concepção tradicional de avaliação quantitativa, para uma percepção inclusiva, pois através da utilização de instrumentos planejados, pode ser possível reconhecer as condições de aprendizagem dos alunos em relação ao ensino, e assim identificar os pontos em que o aluno necessita de mediação para finalizar as atividades propostas. Dessa maneira, a avaliação proporcionará subsídios ao professor para planejar, organizar e executar práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva de Educação Inclusiva.

É importante que o professor, ao avaliar os alunos com deficiência intelectual, esteja disposto a descobrir todas as vias de conhecimento da criança, suas experiências e maneiras particulares de aprender. O professor tem que ser um observador atento do seu aluno, mas também precisa do constante apoio da equipe pedagógica da Escola, por meio da disponibilização de recursos para melhor organização das condições em que ensina. Trata-se de um importante trabalho em equipe, no intuito de incluir o aluno nas atividades de sala de aula.

Nesta direção, o processo de avaliação da aprendizagem escolar tem que ser dinâmico, numa relação interpessoal entre professor e aluno, com o propósito de disponibilizar sugestões verdadeiramente favoráveis para o ensino. A avaliação deve extrapolar os instrumentos formais ofertados pela Escola e carece permitir que se reconheça aquilo que o aluno aprendeu, dispensar análises sobre o processo de ensino e aprendizagem, oferecer os apoios e adequações necessários, para que se garanta a sua aprendizagem. (SÃO PAULO, 2008).

Torna-se relevante que o professor direcione seu olhar avaliativo para o potencial do aluno, considere todas as produções feitas pela criança como os desenhos, as diferentes formas de comunicação e os trabalhos realizados na sala de aula. Os procedimentos avaliativos devem permitir a predominância da análise do contexto escolar e o acompanhamento dos avanços obtidos, desde os mais simples até os mais complexos. Assim, é imprescindível que se compreenda a avaliação como um processo contínuo e não como um ato a ser executado em momentos isolados; também não se deve realizar a avaliação do aluno com deficiência intelectual comparando-o com o aluno comum. (SÃO PAULO, 2008).

Diante do exposto, percebe-se a relevância da obra vygotskyana e sua contribuição para o campo da educação, na medida em que apresenta extraordinárias reflexões sobre o processo de formação das propriedades psicológicas caracteristicamente humanas e expõe elementos relevantes para a compreensão de como se dá a conexão entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, dentro do enfoque sócio-histórico, no tocante à área educacional, abrange-se a valorização do papel da Escola, o papel do outro na construção do conhecimento, o papel do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação dos alunos com os elementos do conhecimento.

Desse modo, ratifica-se a importância do meio social para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Vygotsky (1997) considera que um aluno que tem uma determinada deficiência não é um ser deficiente, sua trajetória de vida apresentará a naturalidade das etapas que serão desenvolvidas ou a estagnação das mesmas, dependendo do modo como o contexto social lhe é apresentado. Dessa forma, o que define o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma, e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial.

Com base nessa compreensão, Vygotsky (1997) censura qualquer forma de avaliação de crianças com deficiência intelectual ou outra deficiência, que seja concebida sob a ótica quantitativa do desenvolvimento infantil, que gera o grau de carência do intelecto e se limita a avaliar somente as características negativas da criança. O teórico se propôs, por esse motivo, a estudar as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência através da teoria de que todo defeito provoca os estímulos necessários para formar a compensação. Por acreditar nisso, o psicólogo critica a postura de professores que se preocupam em avaliar prioritariamente o que o aluno com deficiência não consegue fazer, em contrapartida defende que se deve apreciar o que a criança faz, sob condições pedagógicas adequadas.

Por isso, pelos processos de mediação presentes na cultura, é possível serem criadas novas possibilidades para o desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência intelectual, dada a condição de grande plasticidade do cérebro e o fato de as Funções Psicológicas Superiores serem a maior possibilidade de desenvolvimento. Daí a importância de haver maior investimento pedagógico nessas funções.

Diante das condições apresentadas, ou não, aos sujeitos com deficiência intelectual, seu desenvolvimento cognitivo poderá ser potencializado, ou não. Quando a Escola e os profissionais que penetram esse espaço são conduzidos por concepções que se sustentam na herança biológica dos sujeitos, suas expectativas são baixas ou inexistentes quanto à

aprendizagem deste alunado e, conseqüentemente, o espaço que se fortalece é o da exclusão e reprodução de um sistema baseado no mérito individual associado à eficiência.

Por fim, é importante reestruturar as práticas pedagógicas, ressignificar a concepção de avaliação construída e desenvolvida por meio dos currículos. Porém, torna-se também indispensável a oferta de discussões e conhecimentos teórico-práticos para os profissionais da educação, para que assim possam efetivar as mediações que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos com deficiência intelectual.

Por essa razão, a próxima seção pauta-se numa abordagem metodológica de cunho colaborativa, em que se desenvolveu um trabalho com professoras do ensino regular e do AEE, cujo foco foi a avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva de educação.

3 PESQUISA COLABORATIVA: PRÁTICA E REFLEXÃO

A investigação foi desenvolvida por intermédio de uma pesquisa Colaborativa, por considerar relevante romper com o pensamento técnico das pesquisas tradicionais, que se resume em descrever e analisar a prática pedagógica. Assim, este modo de pesquisar possibilitou outra perspectiva, direcionada para a investigação em contexto de colaboração, em que há uma aproximação entre as ações pedagógicas dos professores e as teorias que consubstanciam estas práticas. Dessa forma, não se teve como propósito “capacitar” os participantes da pesquisa, mas contribuir para que se vissem como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. (IBIAPINA, 2008).

Diante disso, torna-se pertinente o que Hoffmann (2012, p. 164) escreve, ao se referir a estudos com grupos de professores:

Criticar o professor sobre o que sabe fazer em avaliação é torná-lo resistente a participar das discussões, porque o estaremos criticando pessoalmente, em sua competência, em sua dedicação, negando o seu próprio entendimento do ser competente, construído ao longo de muitos anos de vida. Respeito à sensibilidade do professor significa favorecer oportunidade de trocar ideias e discutir o seu cotidiano, oportunizar-lhe tempo para reflexão e estudo de forma a repensar suas ações e entendê-las.

Sob a óptica supracitada, a pesquisa não se delinea para “criticar o professor” e menosprezar a maneira como ele desenvolve a sua prática pedagógica. Ao contrário, o professor é convidado a juntamente com o pesquisador enxergar o contexto em que se está inserido, e a partir daí iniciar as trocas de informações, no sentido de provocar reflexão sobre as ações percebidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a abordagem Colaborativa não pretende investigar sobre o professor num contexto de observação não participante, mas com o auxílio deste sujeito visualizar a *práxis* no intuito de refletir e ressignificar tais ações. Nessa perspectiva, pesquisar *com* o professor significa dar destaque para uma situação que está sendo presenciada pelos envolvidos, e nessa visão o que se deseja é “a transformação processual no contexto da pesquisa”, ao contrário do pesquisar *sobre* os professores, em que o foco investigativo está na “constatação de uma situação”, onde há, por conseguinte, o distanciamento entre pesquisador e participantes e prevalece uma posição hierarquizada entre eles. (NININ, 2006, p. 25).

A abordagem Colaborativa também permite que o professor relembre sua prática por meio do “diálogo volitivo com a realidade, de modo a favorecer que se aproprie do conhecimento e do saber-fazer inerentes ao processo de ensinar, tornando-se ambos, pesquisador e professor, conscientes dos conflitos existentes na ação docente”. (IBIAPINA,

2008, p. 94). Sob esse foco, a pesquisa qualitativa favorece a constante interação entre pesquisador e participantes, o que torna o estudo rico em trocas de experiência e construção de novos olhares sobre as ações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Ninin (2006) afirma que, em pesquisas tradicionais, no momento da investigação não é atribuído importância ao aspecto da colaboração. O pesquisador sozinho conduz todo o processo, de modo que não há diálogo entre os participantes. Sob essa perspectiva, o pesquisador comanda todas as decisões envolvendo a pesquisa e sua participação é limitada e parcial, por apenas observar a situação e coletar dados sobre ela, sem permitir o *feedback* entre os sujeitos envolvidos.

Ibiapina (2008), por seu turno afirma que uma pesquisa sob o enfoque colaborativo surge no âmbito da educação como alternativa de estudos considerados emancipatórios, por permitir que professores repensem sua prática, e também se tornem co-construtores do conhecimento produzido na investigação. Logo, os sujeitos começam a perceber situações que necessitam de mudanças, no intuito de proporcionar a humanização e a construção do conhecimento pelos alunos.

Ao longo desta pesquisa, portanto, foi-se construindo diálogos que pudessem resultar em meditação e colaboração, de maneira que houvesse a expansão das chances de produção de conhecimentos tanto pelas participantes quanto pela pesquisadora. O anseio dos sujeitos envolvidos no dia-a-dia da ação pedagógica por respostas que de forma imediata resolvam os problemas vivenciados por eles, permitiu que a abordagem adotada nesta pesquisa proporcionasse resultados que conduziram para a discussão da problemática levantada.

Diante disso, a subseção a seguir discorrerá sobre os diferentes momentos que possibilitaram a chegada da pesquisadora até a escola, o levantamento de dados e a efetiva execução e finalização da pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS E AÇÕES: DESCRREVENDO O TRAJETO

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede de ensino municipal que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, localizada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. A escola foi selecionada por fazer parte de um projeto piloto de Escola Inclusiva que inaugurou, no ano de 2013, na capital com a proposta de incluir os alunos com deficiência, de modo que a escola estivesse adaptada para recebê-los tanto no tocante à arquitetura do prédio, quanto à equipe multiprofissional que atenderia esses alunos.

Participaram desta pesquisa uma professora do ensino comum, três professoras do AEE e dois alunos com deficiência intelectual do 2º ano do Ensino Fundamental. Para a coleta de informações foram utilizados os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista semiestruturada, sendo um roteiro para a professora do ensino regular (APÊNDICE A), e outro para as professoras do AEE (APÊNDICE B); Ficha de Observação para a professora do ensino comum (APÊNDICE C) e para a professora do AEE (APÊNDICE D). Os recursos usados foram: gravador de áudio, diário de campo, caneta, lápis e borracha, além de textos utilizados (ANEXO A).

Esta Dissertação por fazer parte do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e ter Parecer sob N. 291/2011 do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (ANEXO B), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), não teve a necessidade de ser submetida a outro Comitê de Ética. Assim sendo, seguiu-se para o *locus* da pesquisa onde foi agendado um encontro com a diretora da escola para apresentação do projeto. Assim, obteve-se a assinatura no Termo de autorização da direção escolar (ANEXO C).

Inicialmente, foi feito um levantamento junto à secretaria da escola e a coordenação pedagógica sobre os professores do ensino regular que tinham alunos com diagnóstico de deficiência intelectual em sala de aula. A confirmação do diagnóstico dos alunos foi dada pela secretaria da escola, por meio da apresentação de laudos emitidos por psicólogo, neurologista e psiquiatra, que declararam que os alunos têm deficiência intelectual. Os laudos não constam em anexo, porque não foi autorizada a fotocópia.

Dentre os professores listados pela secretaria, apenas uma professora do ensino regular aceitou participar da pesquisa, visto que, naquele momento, a escola passava por um período de transição entre um ensino pautado na integração para um ensino, segundo a proposta da escola, baseado na inclusão, o que gerou resistência, insegurança e medo na maioria dos docentes. Por isso, foi possível perceber, em algumas ocasiões, o desagrado de uma das coordenadoras pedagógicas quanto à realização do trabalho, devido ao fato de ela considerar que a escola já era inclusiva e não havia a necessidade de mudanças nos projetos, nas metodologias e nas práticas que a escola realizava.

O tempo entre a autorização da direção escolar para a realização do estudo e o primeiro contato com a professora do ensino regular foi de aproximadamente quinze dias. Isto diante do cenário que se encontrava a escola e da pouca disponibilidade de tempo da professora.

Assim, no primeiro contato com a participante foi apresentado para ela o projeto de Dissertação, foram expostos os objetivos do estudo e os procedimentos de busca de informações empíricas. Também foi explicado para ela a relação deste projeto com o projeto maior do ONEESP, com o intuito de proporcionar-lhe uma maior compreensão do contexto do estudo.

Após a apresentação do projeto, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO D), concordando em participar da pesquisa. Como a professora tinha na sala de aula dois alunos com deficiência intelectual e cada um deles tinha uma professora de Atendimento Educacional Especializado diferente, entrou-se em contato com cada uma delas, convidando-as para participarem do estudo. Ao aceitarem, foi exposto o projeto de Dissertação e entregue o TCLE para que assinassem.

Ao assinarem o TCLE as participantes autorizaram que as entrevistas fossem transcritas, embora uma delas não tenha aceitado gravar a entrevista, e que suas respostas fossem utilizadas para posterior análise e discussão dos resultados. Também tiveram conhecimento da possibilidade de desistirem de participar da pesquisa, caso sentissem algum incômodo. Assim, após todos os trâmites, a pesquisa passou para o momento seguinte.

Em sequência aos procedimentos, foram conduzidas as entrevistas. Para tanto, foi combinado com cada participante um dia e horário específico para realização das entrevistas, conforme a disponibilidade delas. Cada entrevista durou aproximadamente duas horas. Nas entrevistas, foi conduzido um diálogo que não estava reduzido a perguntas e respostas fechadas, mas que permitiu uma reflexão e compartilhamento das situações da dinâmica escolar.

Dentre os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na produção da pesquisa Colaborativa, Ibiapina (2008) considera que as entrevistas semiestruturadas permitem que se obtenha uma exploração inicial daquilo que se propõe a pesquisar. Neste caso, tratou-se de uma prévia para posterior análise sobre a concepção das professoras quanto à avaliação escolar dos alunos com deficiência intelectual. Para a referida autora, a entrevista não se restringe a uma simples troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma construção de linguagens com diferentes expressões, portanto, é dialógica, com vista à solução de problemáticas dentro da ótica da colaboração. Deste modo, constituiu-se em importante experiência para o avanço da pesquisa, pois possibilitou análises mais aprofundadas e essenciais do objeto em estudo. Após esse momento, seguiu-se para as observações colaborativas.

As observações colaborativas segundo Ibiapina (2008) permitem visualizar as ações pedagógicas sob o foco das teorias, articulação com a qual é possível construir um pensamento coerente diante do contexto escolar. Esta forma de abordagem também proporciona momentos de reflexão que conduzem para uma prática pedagógica mais autônoma e desenvolvimento profissional. Assim, as observações colaborativas aconteceram durante um semestre e as impressões foram registradas no Diário de Campo.

Na sala de aula do ensino regular as observações colaborativas foram realizadas no turno da manhã, três vezes por semana durante as aulas de Língua Portuguesa. Foi escolhida esta disciplina por compreender que ela explora o aprimoramento da escrita, da leitura e interpretação textual que possibilitam diversas formas de avaliar o aluno. Também por ser um dos componentes curriculares com maior carga horária semanal.

Dessa forma, inicialmente foram feitas algumas sessões de observação da participante em sala de aula, com o intuito de estreitar o relacionamento e obter diagnóstico inicial sobre as suas ações concernentes ao processo de avaliação escolar que envolveu, especificamente, os instrumentos avaliativos utilizados por ela e os critérios adotados.

Foi observado o modo como era aplicado o conteúdo, os recursos utilizados, as atividades de fixação, a periodicidade da avaliação e a valorização dos aspectos qualitativos e quantitativos. As ações para este momento estavam pautadas na Ficha de Observação (APÊNDICE C) e foram registradas no Diário de Campo.

Na sala de AEE, as observações aconteceram com a primeira professora uma vez por semana, no mesmo horário de aula da aluna com deficiência intelectual, isto é, na sexta-feira, dia destinado para o atendimento. A aluna saía da sala de ensino regular no início da aula para realizar o AEE por duas horas, visto que no dia marcado para realizar o atendimento no contra turno a mesma não comparecia, segundo a professora, devido ao horário de trabalho da mãe da aluna coincidir com o horário do atendimento, o que tornava inviável a presença da menina na escola.

A outra professora realizava o atendimento com o aluno uma vez por semana no contra turno, porém, próximo ao fim do ano letivo houve a substituição dela por outra pessoa que só tinha disponibilidade para atender o aluno no mesmo horário de aula. A partir da substituição, os atendimentos não aconteciam mais com frequência, e quando ocorriam era em dias e horários indefinidos, sem um espaço fixo, e algumas vezes no refeitório ou na sala de aula do ensino regular, coincidindo assim, o horário do AEE com o horário de aula. De acordo com a nova professora, a irregularidade do atendimento era devido ao agendamento da sala de

AEE, durante o turno da manhã, estar reservado para as professoras mais antigas, que não flexibilizavam o horário para que ela fizesse o acompanhamento de seu aluno.

As observações colaborativas aconteceram em três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

Na fase de pré-intervenção, na sala de aula do ensino comum, as observações eram feitas em três dias a cada semana, sendo que o terceiro dia era destinado para a conversa a respeito do que havia sido observado, de acordo com a Ficha de Observação (APÊNDICE C).

As conversas com a professora do ensino regular aconteciam no momento do intervalo das aulas, aproximadamente 15 minutos, quando as crianças iam para o lanche, porque este era o momento mais oportuno para a participante, visto que no turno da tarde ela trabalhava em outra escola. Logo, de acordo com a professora, era inapropriado reunir após a aula, no contra turno, e tampouco aos sábados ou domingos, devido às reuniões que aconteciam com a equipe da escola neste dia e sua jornada semanal que era bastante exaustiva.

Com as professoras do AEE as observações eram feitas um dia durante a semana. Após o atendimento do aluno ocorria a conversa sobre o que tinha sido observado, conforme a Ficha de Observação (APÊNDICE D). As conversas duravam em média 15 minutos, devido às professoras terem que atender outros alunos.

A fase de intervenção, por sua vez, foi o momento em que se iniciou um processo de colaboração que envolveu a troca de textos (ANEXO A) para leitura fundamentada na Teoria Sócio Histórica de Vygotsky, que tratou sobre a ZDP, mediação e interação. Também o estudo de referências como Luckesi (2011) e Hoffmann (2012), que discutem a avaliação numa perspectiva sócioconstrutivista, além de Pletsch e Glat (2009), que discutem Educação Especial e inclusão escolar, para as professoras do ensino regular e do AEE. Esta fase teve como objetivo ampliar o conhecimento das professoras sobre o assunto para provocar reflexões e diálogo volitivo.

No último momento, denominado de pós-intervenção, houve o *feedback* sobre as informações que haviam sido levantadas desde o início da pesquisa e finalização do estudo. Assim, as observações colaborativas foram encerradas com um momento de conversa entre a pesquisadora e as professoras, em que as participantes puderam agradecer pelas informações levadas, pelas experiências vivenciadas e pensar sobre os desafios a serem superados. Diante disso, a próxima seção é destinada à análise das informações empíricas coletadas.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

A seguir será apresentado o quadro com informações gerais dos participantes da pesquisa, em que se utilizarão símbolos, com o intuito de facilitar a compreensão dos elementos que serão posteriormente apresentados e analisados, resultado das entrevistas e observações colaborativas.

Quadro 1 – Informações gerais sobre os participantes

Identificação	Descrição	Formação
PR	Professora do ensino regular	Pedagogia
PE1	Professora do AEE	Serviço Social e Especialização em Educação Inclusiva
PE2	Professora do AEE	Pedagogia
PE3	Professora do AEE	Pedagogia
A1	Aluno com deficiência intelectual	-----
A2	Aluna com deficiência intelectual	-----

Fonte: entrevista semiestruturada

De acordo com o problema de pesquisa, buscou-se responder *como a avaliação escolar é concebida e aplicada para os alunos com deficiência intelectual de uma escola da rede municipal de Macapá?* Ademais lançaram-se as seguintes questões norteadoras: 1) *Qual a concepção das professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual?* 2) *Quais são os instrumentos avaliativos e como eles são utilizados com os alunos com deficiência intelectual?* 3) *Quais critérios são utilizados pelas professoras do ensino comum e do AEE para avaliar os alunos com deficiência intelectual?*

Diante disso, tem-se como objetivo geral: *compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no AEE, de uma escola da rede municipal de Macapá.* Os objetivos específicos são: 1) *Analisar a concepção dos professores do ensino regular e do AEE sobre avaliação de alunos com deficiência intelectual;* 2) *Identificar os instrumentos de avaliação, analisando os critérios que os professores do ensino regular e do AEE utilizam no caso de alunos com deficiência intelectual.*

A análise dos resultados obtidos durante a pesquisa foi organizada em categorias, a fim de responderem aos questionamentos feitos. Assim, o trabalho organiza-se nas seguintes categorias:

Categoria A: Concepção e *práxis* pedagógica no processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual;

Categoria B: Instrumentos e critérios avaliativos para alunos com deficiência intelectual.

4.1 CATEGORIA A: CONCEPÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta categoria serão analisados o entendimento e o significado atribuídos pelas professoras participantes do estudo ao processo de avaliação – o que se denomina de concepção. Conseqüentemente, por intermédio da compreensão formada por estas participantes são geradas as ações praticadas habitualmente e as rotinas desenvolvidas na sala de aula – o que se denomina de *práxis* pedagógica. Segue-se a análise desta primeira categoria.

De acordo com as observações feitas em sala de aula, percebeu-se que a professora do ensino regular tinha como rotina escrever o conteúdo e as atividades no quadro branco, para que os alunos copiassem e resolvessem no caderno. Os conteúdos eram referentes ao segundo ano do Ensino Fundamental e o assunto estudado era, prioritariamente, ortografia. Outra prática comumente dirigida pela professora era para que os alunos fizessem a leitura e a resolução de atividades no livro didático. Os alunos também eram orientados a irem para o Cantinho da Leitura, onde eles escolhiam livros paradidáticos, liam e depois faziam a leitura para a turma. A linguagem verbal era a forma predominante de comunicação entre a professora e os alunos sem a utilização de recursos visuais.

Diante das observações feitas na sala de ensino regular foi possível registrar a seguinte problemática: A) Nem todos os alunos possuíam o livro didático; B) Os alunos que tinham o livro didático, era referente ao ano anterior, ou seja, a turma não havia recebido os livros atualizados para aquele ano letivo; C) Os alunos com deficiência intelectual não participavam de todas as atividades supracitadas e enfrentavam alguns obstáculos, como pouca atenção, coordenação motora grossa e fina pouco desenvolvidas e linguagem verbal não desenvolvida.

Dessa forma, o ensino para os alunos com deficiência intelectual era basicamente em torno de atividades de recorte e colagem, pintura e exercícios de cobrir pontilhados, sendo que para estas atividades, os alunos tinham dificuldade de segurar a tesoura para recortar o papel, fazer bolinhas para colar nas atividades propostas e segurar o lápis para cobrir os pontilhados.

Portanto, as atividades realizadas com os alunos com deficiência intelectual estavam relacionadas ao desenvolvimento de habilidades concretas.

Na sala de AEE, a professora **PE1** costumava fazer a leitura de livros paradidáticos para **A2** e, conforme seguia a leitura, solicitava que a aluna indicasse no livro os personagens da história. Outras atividades realizadas eram: colar pedacinhos de papel em um quadro para preencher o desenho elaborado pela professora; colocar caroços de milho em uma garrafa até alcançar a marca indicada; soprar bolinhas de sabão; colar palito de fósforo no desenho feito na folha de papel; amassar e cortar massa de modelar e enfiagem. **PE2**, por sua vez, habituou-se a elaborar para **A1**, atividades que envolvessem basicamente massa de modelar; cortar e rasgar papel; sentar numa cadeira e realizar os comandos dados e rabiscar numa folha de papel.

Diante do que foi apresentado, compreende-se que as professoras do AEE procuravam estimular os seus alunos com deficiência intelectual a desenvolverem as habilidades de coordenação motora grossa e fina, a percepção e a atenção. Mas, observou-se que o grande período de tempo entre um atendimento e outro resultava numa fragmentação daquilo que era trabalhado, pois o AEE ocorria uma vez por semana, e às vezes no dia marcado os alunos faltavam, o que ocasionava uma lacuna de duas ou três semanas entre os atendimentos. As atividades destinadas aos alunos com deficiência intelectual, tanto na sala de ensino regular quanto na sala de AEE, eram muito parecidas.

Deste modo, ao ser mencionada a questão da avaliação para os alunos, **PR** destacou o seguinte:

“O mais importante é eu estar percebendo e registrando tudo que naquele momento eu fechei enquanto ponto de avaliação, os objetivos que eu alcancei ou não alcancei, que as crianças alcançaram ou não alcançaram, para observar e registrar”.

Fazer observações e registros é imprescindível num processo avaliativo, contudo, não se presenciou **PR** realizar na sala de aula, registros de observações feitas sobre os alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, quando as observações são feitas e são deixadas para no futuro serem anotadas, a professora corre o risco de esquecer informações importantes ou equivocar-se diante do que foi realizado na sala de aula.

Destarte, se na sala de aula as atividades forem propostas, mas seus resultados não forem apontados, anotados e efetuada uma reflexão surge um vazio entre dois processos importantes: o de ensinar e o de avaliar, o que implicará em possível comprometimento do processo de aprender. (HOFFMANN, 2012). Vale destacar que para os alunos com

deficiência intelectual, existe o equívoco sobre quem, de fato, é responsável pela avaliação, conforme **PR** relata:

“Para os alunos com deficiência intelectual é uma forma específica. Eles têm uma ficha que são acompanhamentos com as professoras do AEE que fazem o atendimento. Então, essa forma específica de avaliar é atribuída à professora do AEE e elas me ajudam na sala de aula com esse instrumento quando elas vêm fazer o acompanhamento na sala de aula”.

Aqui sobressaem duas questões importantes. A primeira refere-se à responsabilidade de avaliar, que recai sobre a professora do AEE, dispensando a professora do ensino comum de ter um instrumento específico, planejado e adaptado para avaliar os seus alunos com deficiência intelectual, o que é reforçado devido, em especial, à utilização do Relatório do AEE, que será discutido na próxima categoria, porém vale ser mencionado que é um instrumento particular das professoras do AEE. Dessa forma, se **PR** não avalia seus alunos com deficiência intelectual nas especificidades de cada situação, não terá subsídios que a direcionem para acompanhar os avanços e mediar as dificuldades de cada aluno. Logo, a aprendizagem estará comprometida.

A segunda questão aponta para a concepção que enquadra a avaliação em parâmetros tecnicistas, em que prenuncia o ato de avaliar como mera execução, aplicabilidade e registro de informações pontuais para arquivo escolar. Isso não se trata somente de um entendimento que reflete numa prática pelas professoras, mas do cumprimento de projetos excludentes de educação propostos pelo Governo e pela Escola, que utilizam referenciais homogêneos para emoldurar sujeitos heterogêneos, que tenta dessa forma perpetuar a exclusão daqueles que são vistos e tidos pela sociedade produtivista como improdutivos, neste caso, as pessoas com deficiência.

Avaliar alunos com deficiência intelectual tem sido um grande desafio dentro da Escola, devido à compreensão de que os alunos devem responder conforme o que é esperado pelos professores e devem atender àquilo que é proposto nos exames. Quando não atendem a isso, não estão aptos para serem avaliados e não possuem condições para aprender e se desenvolver.

Isso parte da introdução ideológica apontada por Vasconcellos (2008), em que a avaliação, ao invés de ser utilizada para o acompanhamento do processo educacional e para a ampliação do conhecimento de quem aprende, tornou-se um simples componente deste processo onde os alunos precisam expor os conteúdos depositados. Isso é comprovado no relato a seguir, em que **PR** destaca:

“A turma costuma fazer prova. Até a Provinha Brasil, que veio do MEC, eu fui orientada pela coordenadora que eu tinha que passar para eles, mas não teve condições, a criança não tinha condição nenhuma de fazer aquela prova!”.

Diante da fala da professora, compreende-se que ela não concordava em aplicar a Provinha Brasil para os alunos com deficiência intelectual, devido ao perfil da Prova e às necessidades dos alunos, que os limitavam a apresentar os mesmos resultados quando comparados aos alunos comuns, porém, a coordenação escolar sinalizou para a obrigatoriedade de este alunado realizar a Prova junto com os demais alunos. Vale ressaltar que esse depoimento de **PR** refere-se à aplicação da Prova Brasil, que ocorrera no primeiro semestre letivo de 2013.

Já no segundo semestre letivo, nos períodos de observação colaborativa na sala de aula, foi possível presenciar o momento em que os alunos foram submetidos a Provinha Brasil, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, ocasião em que a professora, de fato, mostrou-se inconformada em ter que aplica-la para os alunos com deficiência intelectual. **A1** e **A2** receberam os cadernos da Prova, mas a única ocorrência feita por eles foi rabiscar algumas páginas.

A Prova Brasil é um teste homogêneo, meritocrático e excludente. Esse tipo de avaliação não prescreve as necessidades dos alunos e tampouco oferece soluções para as dificuldades percebidas. No caso dos alunos com deficiência intelectual torna-se ainda mais grave a situação, devido aos conteúdos da sala de aula não serem ensinados para eles, conseqüentemente, não apresentam condições para atenderem ao que é exigido.

Diante disso, é possível considerar alguns pontos: A) Na concepção daqueles que desenvolvem as políticas educacionais e pela carência de formação e de recursos pedagógicos no cotidiano do trabalho da professora, há o descrédito na capacidade de aprendizagem deste alunado. Logo, os alunos com deficiência intelectual não estão na escola para aprender e tampouco para serem avaliados; B) Os alunos com deficiência intelectual estão alheios ao que ocorre dentro da escola e na sala de aula; C) Exames como a Prova Brasil são contraponto da política de inclusão e servem para fortalecer o estigma de incapacidade dos alunos com deficiência intelectual; D) Este modelo de avaliação é predominantemente quantitativo e excludente, pois considera os alunos homogêneos, desconsidera as especificidades e reafirma a política que valoriza a meritocracia, a competição, exalta os “melhores” e pune os “piores”, solidificando ainda mais os ideais de uma sociedade capitalista e neoliberal; E) Os alunos são vistos como percalço para o resultado final apresentado pela escola.

Assim, de um lado ficam os alunos que se saem bem nas avaliações e do outro lado, os alunos rotulados como os que não aprendem e são diferentes dos demais, os que são conduzidos por outras metodologias, os incapazes. Desse modo, Luckesi (2011) afirma que o que tem ocorrido na Escola é a verificação manifestada em provas padronizadas e tradicionais em que a preocupação é atribuída a mera aquisição de informações. Esta lógica permite e justifica a prática de uma concepção de avaliação absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, compreendido como processo.

Não obstante, o baixo desempenho nas avaliações tem sido justificado ao próprio sujeito, que é responsabilizado pela educação que tem sido ofertada, como é exposto na fala de **PR**, ao afirmar sentir dificuldades para avaliar os seus alunos com deficiência intelectual, conforme é descrito a seguir:

“Com eles eu tenho muita dificuldade. É mais essa questão, por exemplo, eles não se concentram na verdade. Você vai perceber quando for ficar junto na sala de aula, que o menino dá muito trabalho, tem que está chamando toda hora a atenção dele porque ele não senta, ele não fica parado, se eu não estiver ali no lado dele, ele não faz nada. A menina ainda segue algumas orientações, ainda tenta fazer, mas o menino não. Então a dificuldade maior é essa, é questão de estar ali com atividades que venham prender num determinado momento a atenção deles”.

A professora relata uma situação verdadeira, mas não menciona a causa. Sua fala evidencia a necessidade de ter outra pessoa junto com ela na sala de aula, dando assistência e mediando as atividades realizadas com os alunos com deficiência. Há um desconhecimento por parte dela sobre o que seja a deficiência intelectual, suas características, suas consequências e a forma de estimular os alunos que têm essa deficiência. **PR** apresenta ter dificuldade e pouco conhecimento sobre como e quais atividades elaborar para provocar o interesse de seus alunos com deficiência intelectual. Esse conjunto de fatores é fruto da precariedade das condições de trabalho da professora e resulta na fragilidade do ensino, da avaliação e do aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

Desse modo, a professora **PR** descreve como os alunos reagem diante das atividades habitualmente apresentadas durante a aula:

“É diferenciada. O menino é mais na dele, então ele não tem iniciativa, se eu não pedir para ele fazer algo, ele não faz. Ele fica sentado por um momento, depois levanta e começa a fazer o que ele quer. Já a menina não, ela tem autonomia de pegar o caderno e tentar fazer alguma coisa, e ela começa a fazer os rabiscos, como se ela tivesse querendo registrar o que está escrito no quadro. Eles não conseguem fazer nenhuma vogal, então eu

passo no caderno para eles as atividades de pontilhado e atividades rodadas, e eles conseguem cobrir, mas com muita dificuldade. Até a questão da pintura mesmo, eles não têm ainda o domínio de pintar um desenho dentro da sua forma, é tudo rabisco! ”.

A descrição ora citada reforça o discurso anterior. Durante as observações colaborativas **PR** acenou que não recebia apoio da escola, e que as atividades fotocopiadas para os alunos com deficiência intelectual algumas vezes foram pagas com o seu próprio dinheiro. A forma como a escola, até então, está fazendo a “inclusão” atribui toda a responsabilidade à professora, bem como as políticas de formação continuada oferecidas a ela e seus pares não têm proporcionado a garantia de discussões e de aprimoramento de práticas que venham ao encontro de suas reais necessidades.

Diante desses fatores, os alunos com deficiência intelectual têm tido veementemente negado o seu direito à educação e as professoras têm estado cada vez mais frustradas com este alunado em sua sala de aula, reproduzindo assim o entendimento de que estes alunos não estão prontos para aprender e permanecerão despreparados, validando essa visão nos resultados traçados pela avaliação escolar.

PE2 reforça o entendimento da professora **PR**, ao afirmar que a avaliação feita por ela sobre o aluno não foi positiva, como segue no texto:

“Não, não teve muito avanço, não. Primeiro que ele mesmo não deixa, ele não se interessa para fazer na sala de aula com a professora. Mas, eu senti dificuldade, e eu estava preocupada, tanto é que eu pedi ajuda para a terapeuta ocupacional, eu dei o nome dos meus alunos para ela, para que ela viesse fazer uma avaliação, porque o AI não queria nada, a única coisa que chama a atenção dele é a bola. Se eu dou uma atividade para ele recortar, ele passa um tempinho, depois larga ali e não quer mais. Se eu dou outra coisa para ele fazer, pegar um pincel para pintar ou colar alguma coisa, ele não quer fazer”.

Percebe-se, primeiramente, que **PE2** responsabiliza o próprio aluno com deficiência intelectual pelo seu fracasso escolar. Isso é reflexo de uma concepção fundamentada no paradigma clínico, por considerar como características inatas do aluno o desinteresse e o fracasso, típicos do paradigma da integração, em que o aluno precisa se adequar ao espaço escolar. Posteriormente, a professora confessa seus sentimentos mais latentes: dificuldade, preocupação e medo. Esses sentimentos são consequências de situações que exigem destas profissionais alternativas instantâneas e as responsabiliza por aquilo que está para além de sua formação, não sendo somente isto, mas também devido à formação inicial insuficiente, à ausência de formação continuada de qualidade, à falta de apoio da coordenação pedagógica da escola e o desamparo do Estado.

Contudo, **PE2** queria cumprir seu papel pedagógico, queria uma resposta, uma orientação que pudesse contribuir com o seu trabalho, tanto que pediu “ajuda” para a terapeuta ocupacional. Isso demonstra a existência de um conflito interno entre as professoras, em que de um lado há o entendimento cristalizado sobre a deficiência como algo estável, insuperável e prejudicial que condena a criança ao fracasso. Por outro lado, existe a ansiedade e a aflição por soluções que amenizem as situações compreendidas como embaraçadas, geradas pela presença do aluno com deficiência intelectual na sala de aula.

Assim, o grande desafio da Escola, hodiernamente, é reformar o panorama avaliativo. Torna-se urgente o provimento de uma avaliação dinâmica e formal no âmbito escolar que vise à inclusão de alunos com deficiência, mas para isso é necessário refletir sobre as práticas edificadas e se familiarizar com as teorias pedagógicas. A concepção tradicional de avaliação que circula na Escola e move os professores pauta-se numa visão classificatória e de apreciação de resultados, por isso é preciso desconstruir esse entendimento e amadurecer a compreensão histórico-social que concebe o sujeito como construtor de sua identidade em face de vivência com a cultura acumulada e as diferentes interações, de modo que as particularidades de cada ser humano sejam consideradas.

A próxima categoria discutirá a respeito dos critérios avaliativos presentes tanto no Diário de Acompanhamento Pedagógico da professora do ensino regular, quanto no relatório utilizado pelas professoras do AEE.

4.2 CATEGORIA B: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta categoria foram analisados os recursos que serviram como meio para verificar o rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual – o que se denomina de instrumentos avaliativos. Também analisaram-se os preceitos que permitiram distinguir os acertos dos erros, bem como definir o aprendizado obtido pelos alunos – o que se denomina de critérios avaliativos. Sendo assim, segue-se a análise desta segunda categoria.

Ao mencionar o procedimento avaliativo mais recente realizado com o aluno com deficiência intelectual e o objetivo desta avaliação **PR** menciona que:

“A última atividade foi a questão de trabalhar, por exemplo, as cores. Tinha um tabuleiro, tipo um xadrezinho com as cores e as tampinhas, e aí eu ia pedindo a cor, falava o nome da cor e eles tinham que colocar a tampinha no xadrezinho da mesma cor, para ver se

eles conseguiram identificar as cores. E também a questão de enfiar o barbante na tampinha para trabalhar a coordenação motora”.

Compreende-se que a professora elaborou o material e delineou como objetivo desta avaliação verificar se os alunos saberiam identificar as cores e o desenvolvimento da coordenação motora. Segundo pesquisa realizada por Guimarães *et al.* (2010) é comum que os professores de alunos com deficiência intelectual permaneçam durante o passar do ano letivo realizando tarefas simples com eles, que exploram apenas o concreto. Tais ações são frutos de um entendimento restrito sobre as possibilidades de ampliar a complexidade das situações para promover a gradativa aprendizagem do aluno. Isso ocorre devido à carência de elementos consistentes sobre a inclusão de alunos com deficiência durante a formação inicial e da ausência de formação continuada que proporcione o amadurecimento pedagógico na perspectiva da educação especial e inclusiva.

Dessa forma, o relato a seguir de **PR** ratifica o que foi exposto anteriormente:

“No segundo momento quando eu termino aquele atendimento com a turma, eu pego os dois e vou fazer uma atividade específica com eles, não é o mesmo conteúdo, são outros conteúdos como coordenação motora fina e grossa”.

Destarte, percebe-se que o trabalho de **PR** destinado aos alunos com deficiência intelectual era rotineiramente focado nas mesmas atividades e com as mesmas finalidades, de maneira que as atividades eram passadas no intuito de ocupar o aluno. A formação que a professora tem não lhe deu subsídios suficientes para ensinar os alunos com deficiência intelectual – a sala de aula era cheia, os alunos da turma eram indisciplinados e **PR** ainda tinha na sala um aluno com idade avançada, que necessitava de atenção duplicada.

Glat (2009, p. 9) afirma que a entrada de alunos com deficiência intelectual no ensino regular tem se avolumado, contudo, as indagações, as dúvidas, as inseguranças e as decepções também têm crescido, principalmente entre os professores, que não ampliaram em sua formação inicial “competências” para atuar com as diferenças trazidas pelo alunado que frequenta hoje a Escola. Desse modo, as políticas governamentais precisam urgentemente aumentar o investimento na educação, construir mais escolas, expandir os recursos humanos e materiais, efetivar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncional, caso contrário os professores continuarão a ser responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos com deficiência.

Não apenas isso, o Estado deve proporcionar formação continuada de qualidade para os professores, que não seja à distância, que não seja no fim de semana, quando o professor termina uma jornada de trabalho e fica sem tempo para descansar, que não seja durante as

férias do professor, de modo a afetar o seu direito trabalhista, enfim que seja com qualidade de tempo. As políticas educacionais devem ser planejadas para um contínuo processo de aprimoramento de práticas, valorização profissional e estruturação de recursos humanos e matérias na Escola e na sala de aula.

Caso contrário, os profissionais da educação continuarão a passar pelo que **PR** vivenciou: sobrecarga de trabalho e as fragilidades do sistema escolar que conduziram para a realização de atividades meramente concretas e repetitivas, implicando posteriormente em um problema no momento em que a professora teve que preencher o Diário de Acompanhamento Pedagógico (DAP), visto que neste diário constam critérios que não são apresentados, direcionados, mediados e explorados no decorrer das atividades para os alunos com deficiência, o que os faz serem avaliados e enquadrados no menor nível.

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual exige uma transformação profunda na gestão do sistema educacional em geral, e de cada Escola, particularmente. (GLAT, 2009). As escolas devem revisar o currículo e o Projeto Político-Pedagógico de forma democrática, com a participação de todos os sujeitos da Escola e da comunidade, para deste modo eliminar as ações incoerentes e delinear práticas de ensino que correspondam aos critérios de avaliação, sendo que estes, por sua vez, devem atender à realidade de cada aluno.

Dessa maneira, ao ser perguntado para **PR** sobre a relevância de avaliar o aluno com deficiência intelectual durante o percurso escolar, a professora responde o seguinte:

“É importante que você perceba os avanços do teu aluno, é importante que você avalie o aluno como é que ele chegou e como que ele está ali no decorrer. Mas, não que essa avaliação vá servir para que ele seja promovido, ou não. Eu não sei na verdade, fica muito confuso, porque como é que eu vou transferir uma criança, por exemplo, eles dois lá, que eu vejo que eles não conseguiram ser alfabetizados? Como é que eles vão para o 3º ano? E lá no 3º ano eles vão ser retidos, porque do 3º ano para o 4º ano não passa se o aluno não for alfabetizado”.

Hoffmann (2012) afirma que avaliar não é uma tarefa fácil, contudo, avaliar alunos com deficiência intelectual tem se mostrado ser ainda mais difícil. Isso porque os alunos com deficiência intelectual, embora estejam inseridos na sala de aula do ensino regular continuam à margem da apropriação do conhecimento.

As professoras recebem a caderneta e o relatório para discorrer sobre o que o aluno realizou no decorrer dos dias letivos, mas, por não conhecerem as especificidades do aluno, oriundas da deficiência primária, e tampouco saberem como agir para evitar a deficiência

secundária, apresentam-se em completa angústia, o que resulta em ignorarem a presença do aluno dentro da sala de aula, devido a não saberem como lidar com a situação.

Esse tipo de circunstância tem ocasionado a saída dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Isto porque eles passam de uma série para outra nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas chega o momento em que começam a ser retidos em uma série, e então os professores e, principalmente os responsáveis, percebendo que eles não correspondem ao que é exigido, os tiram da Escola.

Portanto, pode-se afirmar que o fato de este alunado com o passar dos anos não corresponder ao que a Escola e os professores exigem como consolidação de conhecimentos, dá-se devido à enfática forma de trabalhar somente com materiais concretos e atividades que exigem ações automáticas.

Todavia, as professoras acabam sendo vítimas das políticas governamentais, porque o DAP e o Relatório do AEE são elaborados no seio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, em seguida, entregues para elas. As professoras não são convidadas a discutir sobre os critérios avaliativos estabelecidos, sobre os instrumentos a serem aplicados e sobre o seu posicionamento diante disso. Suas vozes têm sido abafadas diante de um sistema opressor e autoritário que sabe exatamente como cobrar, mas não disponibiliza meios que conduzam ao êxito escolar dos alunos com deficiência e supra a angústia das professoras.

Dessa maneira, **PR** apresenta os critérios que considera importante para que o aluno siga para a série posterior:

*“Dentro do novo ciclo de alfabetizar, na série que eu estou (2ºano), eu me preocupo que o aluno consiga pelo menos já sair dali **formando frases**, conhecendo o alfabeto completo, **escrevendo** o seu nome completo, tendo um conhecimento básico e globalizado, dentro de todas as áreas, para que ele vá para o 3º ano já com um início de alfabetização”.*

A fala da professora expressa os critérios avaliativos que ela recebe da SEMED e que valorizam o ler e o escrever, desconsiderando a realidade dos alunos. **PR** tinha ao seu dispor o quadro branco e algumas atividades de cobrir pontilhados, o que era insuficiente para alfabetizar os alunos com deficiência intelectual. Logo, somente com estes materiais e a ausência de outros recursos levavam tanto a professora quanto o aluno a caminharem ao encontro da frustração. Isso tem ocorrido com muita frequência na sala de aula, pois o professor desconhece como preparar o aluno para ingressar no processo de leitura e escrita, com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto.

Dentre os vários estudos realizados pelo NEC/UNIFAP com crianças com síndrome de Down, Paiva (2013, p. 37) aponta que “o fracasso na apropriação da linguagem escrita se

dá em função do desconhecimento das estruturas da organização neurofuncional desta linguagem, bem como ausência de uma maior atenção do mediador na elaboração de ferramentas de estimulação”. A pesquisadora aponta que, ao contrário do que muitos acreditam, a organização da linguagem escrita não se resume na desenvoltura motora em fazer grafia e, menos ainda, no singelo processo de decifrar códigos, isto é, ler pronunciando separadamente as letras e juntando-as em sílabas – a linguagem escrita exige um importante planejamento e impulso de pré-requisitos.

Diante disso, Paiva (2013) destaca que, sendo a sala de aula – o lugar em que a criança com deficiência intelectual poderá se deparar com as atividades que ampliem e conduzam ao amadurecimento da linguagem escrita, este espaço deve ser constituído priorizando estímulos visuais e sequência de conteúdos que tenham conexão entre si. Deve haver a significativa mediação verbal e mediação do educador para promover o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial, a abstração e a atenção voluntária (VYGOTSKY, 1997). Entretanto, o que se percebe é que o espaço escolar está desprovido de estímulos visuais, atividades preparatórias, mediações necessárias e materiais pedagógicos adequados que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A predominância de uma sistemática avaliativa que pouco corrobora a respeito das possibilidades de aprendizagem dos alunos e reúne somente aquilo que já foi aprendido, conforme critérios estabelecidos previamente, não têm ajudado na proposição de novas estratégias de ensino. Isso tem defrontado o que Vygotsky (2003) orienta sobre os níveis de desenvolvimento, pois a avaliação deve ser baseada não no que se sabe fazer inteiramente só, mas naquilo que está por ser erigido, deve-se pôr em foco a Zona de Desenvolvimento Potencial. Sendo assim, ao considerar a ZDP da criança, por meio de uma avaliação formativa, o professor consente preparar sua prática de ensino, de modo a atender às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual.

Destarte, verificam-se no Quadro 2, a seguir, as competências presentes no Diário de Acompanhamento Pedagógico, que fazem referência aos critérios que resultaram na avaliação do aluno, ao fim do ano letivo.

Quadro 2 – critérios avaliativos de língua portuguesa

COMPETÊNCIAS												NÍVEL DO BIMESTRE							
1. Respeita a fala do outro em debate.			2. Demonstra interesse por textos literários informativos e compartilha opiniões.			3. Lê palavras e frases simples, com o auxílio do professor.			4. Reconhece os sentidos e significados dos gêneros textuais.			5. Produz palavras e frases curtas com o auxílio do professor.			6. Nível de desenvolvimento que o aluno se encontra no bimestre				
NA	AP	A	NA	AP	A	NA	AP	A	NA	AP	A	NA	AP	A	1	2	3	4	5

NA= NÃO ALCANÇOU;

AP= ALCANÇOU PARCIALMENTE;

A= ALCANÇOU

Fonte: observações colaborativas

O critério N. 1 corresponde ao “respeito à fala do outro em debate”. **A1** e **A2** não expõem verbalmente as palavras, por conta disso tais alunos não são inseridos nas discussões que acontecem na turma. A maior problemática em torno desse critério avaliativo é que na sala de aula existe a precariedade de estímulos visuais, e por isso as trocas de informações são quase sempre conduzidas somente por falas, o que dificulta o entendimento do aluno, principalmente quando este apresenta dificuldade de assimilar grande sequência de informações.

Sendo assim, percebe-se que o critério N. 1, ao ser elaborado, desconsidera a especificidade dos alunos com deficiência intelectual, no tocante à memória auditiva de curto prazo, e o desconhecimento da professora sobre essa informação implica na aceitação do critério sem contestá-lo. Logo, é possível afirmar que essa avaliação foi elaborada para alunos sem deficiência e, dessa forma, **A1** e **A2** recebem a responsabilidade de se enquadrar nesse critério e, por si só, buscar alcance alcançá-lo.

Em relação ao critério N. 2, em que os alunos devem “demonstrar interesse por textos literários e informativos e compartilhar opiniões”, novamente os alunos com deficiência intelectual são colocados em situação delicada, devido, principalmente, ao que já foi mencionado anteriormente. Desse modo, outro fator que contribui para o insucesso de **A1** e **A2** é que o modo de pensar e deliberar devem ser anunciados por meio da fala, não se realiza na sala de aula outras formas de valorizar a opinião dos alunos, seja por meio de desenho, figuras, gestos ou expressões.

Outra questão alusiva ao critério de N. 2, é que os verbos interessar e compartilhar referem-se a ações limitadas a um único nível de desenvolvimento, o real, o que significa

avaliar apenas o que o aluno com deficiência intelectual apresenta dominar com autonomia. Isso mais uma vez direciona para o insucesso dele, porque a professora não valoriza para registro avaliativo as situações em que este aluno depende do outro para concretizá-las e nem o fato de que ele necessita de mais estimulação e intervenção para desenvolver o pensamento abstrato, o que provoca resultados negativos para o aluno.

O critério N. 3 está relacionado a verificar se o aluno “lê palavras e frases com o auxílio do professor”. Todavia, o que se constatou é que para este quesito, alcança o maior nível aquele aluno que sozinho já consegue ler. As avaliações estão substanciadas pelo conceito de mérito individual, em que os alunos com deficiência são subestimados e estão excluídos dentro da sala de aula.

No tocante ao critério N. 4, os alunos devem “reconhecer os sentidos e os significados dos gêneros textuais”. Esse reconhecimento ocorre por meio da leitura, novamente desconsiderando as especificidades de **A1** e **A2** e os inserindo no grupo dos que não conseguem e são excluídos.

O último critério, N. 5, procura identificar se o aluno “produz palavras e frases curtas com o auxílio do professor”, ou seja, refere-se ao domínio da escrita. Paiva (2013) destaca a necessidade inicial de se trabalhar com os alunos com deficiência intelectual alguns pré-requisitos da linguagem escrita, indispensáveis no período de escolarização que preza pela alfabetização, sendo eles: esquema corporal (coordenação ampla e fina), estruturação espacial, estruturação temporal, equilíbrio e lateralidade de forma mútua.

Esquema corporal refere-se à atividade motora, em que a criança deve ter conhecimento do seu próprio corpo, constituindo-se em uma das primeiras conquistas do desenvolvimento gestual e perceptivo. O alcance desse pré-requisito permite a compreensão do espaço e do tempo, a laterização (direito e esquerdo) e a noção de direção. Deste modo, é imprescindível na obtenção da linguagem escrita, porque consente que o aluno perceba o movimento que deve ser realizado para copiar, repetir e formar aquilo que é observado, possibilitando a constituição dos grafemas. (PAIVA, 2013).

No tocante à coordenação ampla e fina, Paiva (2013, p. 46) escreve que “coordenação ampla compreende a coordenação da musculatura dos braços, pernas e tronco, enquanto a fina compreende a musculatura das mãos e dos dedos”, sendo também um importante pré-requisito que torna hábil a obtenção da linguagem escrita.

A estruturação espacial e temporal, por sua vez, refere-se ao espaço e ao tempo, que se revela pela noção e domínio das informações que envolvem frente, atrás e lado; baixo e alto; antes e depois; durante; ontem, hoje e amanhã; direita e esquerda. Alunos que não

mostram ter uma orientação e estruturação espacial bem instituída frequentemente demonstram ter mais trabalho para escrever, por exemplo, costumam fazer letras ao contrário, têm dificuldade para efetivar combinações silábicas e interpretações (PAIVA, 2013). A pesquisadora descreve outro pré-requisito necessário trata-se da lateralidade, que consiste:

Na prevalência motora de um dos lados do corpo – direito ou esquerdo. Sendo válido para mão, pé e olho. O lado com maior predomínio de uso apresenta maior força, é o primeiro a iniciar a ação, ficando o outro lado apenas para auxiliar; vale ressaltar que os lados não trabalham isoladamente, mas sim de forma complementar. A lateralidade definida permite à criança fazer escolha de qual membro utilizar na execução das tarefas. O desenvolvimento da linguagem escrita exige a utilização de uma das mãos para preensão do lápis, a outra sustentar o papel, a postura sentada, pés apoiados, movimentação de cabeça e olhos devem estar harmonizados para a realização da ação. Desse modo, crianças que apresentam lateralidade não definida são indecisas quanto ao uso das mãos, podem permanecer um tempo maior nas letras espelhadas e precisando de um tempo maior para desempenhar suas atividades. (PAIVA, 2013, p. 48).

Diante disso, percebe-se que, na sala de aula, as professoras trabalham insistentemente apenas a coordenação motora, desconsiderando veementemente os outros pré-requisitos. Isso ocorre por desconhecimento da importância de estimular a estruturação espacial, a estruturação temporal, o equilíbrio e a lateralidade, além disso, os pais dos alunos percebem as atividades que envolvem estes pré-requisitos como insignificantes e as menosprezam. Dessa forma, é valorizado na Escola o ato em que o aluno consegue segurar o lápis e escrever algo sozinho. Sob essa óptica na sala de aula, sobressai e se avalia aquilo que o aluno já consegue realizar sozinho, ou seja, o que se encontra no seu nível real.

Nesse caso, **A1** e **A2** por ainda não terem desenvolvido os pré-requisitos para iniciarem a habilidade de escrever, são mais uma vez excluídos das atividades que valorizam essa produção, conseqüentemente, permanecem na mesma situação e com o mesmo nível de dificuldade. Não estão tendo mediação necessária para avançar no aprendizado e obter autonomia intelectual.

Verifica-se que todos os critérios estão inter-relacionados e culminam para a realização da leitura e escrita por parte dos alunos. Diante disso **PR** conclui que a avaliação escolar tem servido para excluir **A1** e **A2**:

“[...] dentro da caderneta eu tenho que elaborar os níveis das crianças e eles estão dentro do nível 1, porque eles não conseguem avançar para o 2, eles continuam no nível 1. E no final acaba resultando numa nota baixa para eles”.

Pelo exposto, compreende-se que, quando a avaliação é feita com base em critérios pré-estabelecidos, por um lado, o aluno perde a oportunidade de ter um acompanhamento

mais próximo e individualizado. Por outro lado, a professora deixa de ter autonomia para prescrever aquilo que de fato é importante para sanar as dificuldades e provocar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Diante do cenário apresentado, **PR** destaca a sua conclusão sobre a avaliação para **A1 e A2**:

“Se a gente for levar ao ‘pé da letra’ a avaliação vai excluir. Porque não está dentro da realidade das crianças, é algo que visa mais ao quantitativo. Você acaba tendo que transformar aquele conceito em nota”.

Os alunos estão continuamente presos ao nível 1, o nível mais baixo. Os critérios do DAP não servem para sugerir caminhos e táticas para superar os obstáculos dos alunos encontrados no processo de ensino escolar. Assim, os alunos ficam numa situação ainda mais delicada, no sentido de que seus avanços, quando comparados com os alunos comuns, tornam-se insignificantes na visão da professora, permanecendo sempre abaixo do estabelecido e esperado para a turma como um todo. Possibilitar aos alunos com deficiência intelectual mais estímulos, desafios e acesso ao conhecimento de forma mediada, para que eles possam desenvolver e potencializar as funções psicológicas superiores sem delimitação, tem sido um imenso desafio para as professoras.

Para **PR**, a forma como a avaliação é realizada na Escola é negativa para o processo escolar. A avaliação predominante na sala de aula valoriza os aspectos quantitativos e exclui os alunos. A professora, ao afirmar que os alunos não conseguem avançar, reforça que a responsabilidade pelo avanço recai sobre eles, sendo que, uma vez não alcançado não existe outros que possam assumir a responsabilidade. É como se a Escola e os agentes que fazem parte dela fossem neutros e a avaliação, por si só, tivesse todo o peso para reprovar e excluir os alunos.

Para **PE2**, a avaliação também resulta num processo de exclusão e não apenas do aluno, mas de outros sujeitos inseridos na Escola, como mencionado a seguir:

“Eu acho que não é só o aluno com deficiência intelectual não, mas também de um modo geral. A avaliação não deve ser vista como um fim, embora ela seja vista assim. Quando você faz uma avaliação, você não está avaliando só o teu aluno, o trabalho da gente também. Mas, a avaliação é vista como um fim, serve para avaliar somente o aluno e acaba mais excluindo do que incluindo, uma avaliação com a finalidade maior de emitir nota”.

PR e **PE2** demonstram que foi construído no seio da Escola e de suas práticas um conceito de avaliação para mensurar resultados, sendo que para isso existe um dia especial, num mês exclusivo e com um tempo específico, em que o aluno em um único momento deve

apresentar o conhecimento obtido em todo um semestre. Mas, se o aluno não puder ou não conseguir fazer isso, não será possível reverter à situação, afinal a avaliação é um ato com previsão para realização.

Por outro lado, **PE1** acredita que a avaliação pode ser um importante instrumento de colaboração para o processo de ensino e aprendizagem. Para a professora, a avaliação chega a incluir, visto que:

“Avalia o nível do aluno para que através do planejamento possa ser trabalhado as lacunas a fim de preenchê-las. Permite trabalhar novas atividades quando o aluno não se sair bem, para superar a dificuldade”.

Para **PE1** a avaliação deveria ser um instrumento inclusivo, um meio para planejar, organizar e executar estratégias que possam conduzir o aluno para a superação do seu erro. Esse é o ideal, e é sob essa perspectiva que se pauta o conceito de ZDP de Vygotsky, mas não é isso que ocorre. As ações desenroladas na Escola, que não são ações isoladas e são frutos das políticas educacionais não apontam necessariamente para essa direção. As professoras pressionadas por instrumentos técnicos perdem a autonomia para avaliar e os critérios adotados para direcionar esse processo resultam numa distorção do que poderia ter sido um processo inclusivo. Portanto, o desfecho entre o discurso e a prática põe os alunos com deficiência intelectual em situação frágil, pois o ensino para eles não é consumado. Por conseguinte, não estão aptos dentro dos critérios avaliativos estabelecidos pela escola.

Diante do exposto, **PE1**, a professora que realiza o AEE, confirma a ausência de autonomia para avaliar os alunos, uma vez que a avaliação se resume a dar informações de acordo com o que é pedido em um formulário de Relatório fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, com itens prontos, que só precisam ser preenchidos:

“O processo de avaliação é de acordo com o relatório da DIEES, e esse relatório é muito abrangente e às vezes no semestre não é possível avaliar os alunos em todos os itens”.

De acordo com **PE1**, a avaliação de **A2** é feita em conformidade com o Relatório, é realizada duas vezes ao ano, isto é, a cada fim de semestre. Percebe-se que para a professora, o ato de avaliar a sua aluna está restrito ao que consta no Relatório fornecido pela Divisão de Educação Especial (DIEES), de modo que suas ações são controladas por este instrumento. A professora se queixa da amplitude do instrumento avaliativo que ela utiliza, porque não consegue registrar tudo e acaba deixando de armazenar as informações necessárias. Portanto, a avaliação assim como o modelo escolar está inteiramente construída alheia aos alunos com deficiência intelectual,

A seguir, é apresentado o Relatório utilizado pela professora **PE1**. Visto que, **PE2** afirmou não ter finalizado o preenchimento do Relatório e por isso não pôde disponibilizá-lo.

RELATÓRIO DO AEE – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

I - IDENTIFICAÇÃO:

-Escola Fone: Data 01/08/2013
 -Nome do aluno: **A2** Turma: Turno: 1º
 -Data de nascimento: Ano escolar: 2013 Horário de atendimento: 2ª, 4ª e 6ª
 -Professor do regular: **PR** Professor do AEE: **PE1**

II - MAIOR(ES) DIFICULDADE(S) DO ALUNO(A):

Coordenação motora fina e ampla e linguagem verbal e não-verbal.

II - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO EDUCANDO

Habilidades Trabalhadas	Nível Real (o que realiza)	Nível Potencial (dificuldades ou o que realiza com ajuda)	Atividades realizadas para suprir as dificuldades	Avanços e dificuldade
I- Psicomotricidade				
1.1- Percepção espacial	Identifica em cima, em baixo, frente e atrás.	Localizar os ambientes da escola (cozinha, direção, sua própria sala de aula...)	Passeio pela escola, mostrando onde fica cada ambiente, e jogo de trilha (Avança 1 casa, volta 2 casas...)	Reconhece onde fica sua sala comum, cozinha, banheiro feminino e sala do AEE. Porém ainda não reconhece os demais ambientes.
1.2. Percepção corporal	Conhece as partes do corpo (cabeça, tronco e membros)	Identificar as funções de cada parte do corpo	Quebra-cabeça do corpo humano, obedecer comandos (pegar na cabeça, braços...), desenhos.	Reconhece as partes do corpo humano, porém não sabe a função de cada uma.
1.3. Percepção temporal	Diferencia dia e noite, porém não compreende hora, e tão pouco o calendário.	Perceber o dia ensolarado, chuvoso, nublado. E compreender o dia de ontem, o dia de hoje e o de amanhã.	Figuras mostrando como está o dia hoje. Uso do calendário.	Reconhece o dia de sol e o dia chuvoso. Porém ainda não avançou em identificar quando foi ontem, quando é hoje e quando será amanhã.
1.4. Lateralidade	Não reconhece esquerda e direita.	Reconhecer direita e esquerda.	Exploração do corpo humano através de quebra-cabeça, mostrando o lado esquerdo e direito. Objetos, colocando-os a direita e à esquerda do aluno.	Sem avanços.
1.5. Tônus muscular	Anda, corre e caminha com certa autonomia.	Melhorar o equilíbrio.	Trilha, andar sobre uma linha desenhada no chão e brincadeiras.	Anda, corre e pula com autonomia, porém ainda possui dificuldade em equilibrar-se.
1.6. Coordenação motora ampla	Pula, chuta, lança bola com as mãos.	Trabalhar força e direção.	Boliche, chute a gol, saltar de um círculo a outro.	Avanços significativos.
1.7. Coord. motora fina	Não escreve, não pinta, dificuldade em segurar o lápis.	Aprimorar os movimentos da coordenação fina.	Cobrir pontilhados, alinhar, pintura em espaço delimitado.	Não possui independência motora fina. Só realiza com a

				ajuda do professor.
II – Cognição				
1 – Percepção: 1.1. Visual 1.1.1. Discriminação visual 1.2. Auditiva 1.3. Olfativa 1.4. Gustativa 1.5. Tátil	1.1. Discrimina figura/fundo, tamanho e forma. 1.2. Distingue poucos tipos de sons. 1.3. Diferencia poucos /alguns cheiros/odores. 1.4. Sabe o que é doce e salgado. 1.5. Reconhece alguns objetos e animais quando ver.	Abranger as mais diversas formas para a aluna identificar e encaixar a figura/fundo. Ampliar os diversos sons e associar de onde é, de quem é, bem como diferenciar o amargo do azedo e reconhecer objetos com olhos vendados.	Jogo da memória figura/fundo. Áudio de animais, instrumentos musicais. Levar frutas doces, salgadas, amargas e azedas. Vendar o olho do aluno e dar objetos para identificar.	Não reconhece as cores; Não conhece o alfabeto; Não reconhece a maioria dos animais e objetos quando não os ver. Precisa de auxílio pra reconhecer e diferenciar os sabores.
2 Memória: 2.1 Memória de trabalho 2.2 Memória de curta duração 2.3 Memória remota 2.4 Memória de longa duração	2.1..... 2.2..... 2.3 Recorda jogos que mais a agradou. 2.4.....	Reconhecer seu nome; Reconhecer as vogais e cores; Lembrar de fatos.	Chamada; Narrar histórias; Rever sempre o que foi trabalhado na aula anterior;	Sem avanços.
2 – Atenção	Se distrai com atividades que não chamam sua atenção.	Exercitar a atenção e concentração	Jogos de montagem; Quebra-cabeça; Jogo da memória; Conversa informal.	Avanços significativos
3- Raciocínio	Não soluciona problemas simples e nem quebra-cabeça com poucas peças.	Realizar tarefas simples, solucionando as mesmas.	Quebra-cabeça com poucas peças; Vogais móveis; Sequencia Lógica; Jogo da memória; Encaixe de figuras geométricas.	Pouco avanço. Necessita da orientação / ajuda do professor.
4- Conceituação	Não realiza
III – Linguagem				
3.1. Gestos	Utiliza poucos gestos.	Aprimorar a utilização de gestos na comunicação.	Mímica; Dança livre e coreografada	Sem avanços
3.2. Nível de escrita	Pré – silábico	Reconhecer as vogais;	Quebra-cabeça das vogais; Associação figura/vogais.	Sem avanços
3.3. Leitura	Não lê.	Ler as vogais.	Letras móveis, música da Xuxa (ABCdário da Xuxa), dominó de letras e figuras.	Sem avanços
3.4. Ditado	Não realiza.	Reconhecer as vogais.	Alfabeto móvel; Reconhecer e digitar as vogais no PC; Bingo de letras(vogais)	Sem avanços
3.4.	Não conhece	Reconhecer os	Música da Xuxa;	Sem avanços

Linguagem Matemática	quantidade; Não reconhece os números; Não realiza contas matemáticas.	numerais de 0 a 10	Jogo de dominó (número/quantidade); Associação número/quantidade;	
IV Afetivo/social				
3.1. Controle emocional	Ansiosa;	Trabalhar a ansiedade.	Músicas relaxantes, histórias infantis.	Avanços significativos.
3.2. Maturidade	Aceita as atividades, porém necessita monitoramento constante do professor;	Ter autonomia na realização das atividades	Conversa informal; Determinar responsabilidades a serem cumpridas;	Bom desempenho
3.3. Aceitação das normas sociais	Aceita, em parte, as normas da escola. A aluna sai da sala constantemente sem a devida Autorização.	Respeitar as normas da sala de aula;	Conversa informal; Dinâmicas em grupo;	Avanços no primeiro momento, após retornou com o costume de sair da sala sem autorização.
3.4. Interação	Não interage com os colegas por si própria;	Independência/iniciativa para se relacionar com os colegas;	Jogos/dinâmicas em grupo;	Bom desempenho
3.4. Autonomia	Possui autonomia em algumas atividades da vida diária; não possui a linguagem desenvolvida.	Trabalhar suas limitações/dificuldades nos AVD's e no desenvolvimento da linguagem falada.	Vestir bonecos; Colocar o cadarço; Cantar músicas infantis; Repetir sons.	Realiza com muita dificuldade;

IV - AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho da aluna dá-se com base nas **observações feitas durante o atendimento**, bem como com conversas realizadas com a professora da sala comum. As atividades desenvolvidas **levam em consideração a peculiaridade da aluna, e as atividades são reavaliadas constantemente**, verificando se está havendo o avanço do discente, **buscando sempre trabalhar suas dificuldades e potencialidades**.

Ass. Professora do AEE

Ass. Coordenador(a) Pedagógico da Escola

Ass. Técnico(a) da DIEES

Conforme a avaliação registrada no Relatório ora em apreço, após um semestre de atividades realizadas com **A2**, ela permanecia completamente “sem avanços” em alguns critérios observados pela professora como: lateralidade, coordenação motora fina, percepção (visual, auditiva, olfativa, gustativa, tátil), memória, raciocínio, linguagem (gestos, linguagem escrita, ditado, linguagem matemática) e autonomia, justamente os pré-requisitos para o início do processo de construção da linguagem escrita.

Nessa direção, destaca-se que as atividades elaboradas para tentar sanar as dificuldades dos alunos não estão sendo suficientes para posteriormente avaliar se o aluno obteve avanços e pontuar as suas dificuldades. Por exemplo, a professora conclui em sua avaliação que a aluna não reconhece as cores e não reconhece o alfabeto, ora, mas as atividades realizadas sinalizam para o trabalho com “jogo da memória figura/fundo; áudio de animais; instrumentos musicais; levar frutas doces, salgadas, amargas e azedas; vender o olho

do aluno e dar objetos para identificar”. Ressalta-se que as observações feitas pela professora sobre o “nível real” e “nível potencial do aluno” estão, também, nesse sentido.

Diante disso, é possível fazer algumas considerações como: 1) A professora demonstra confundir-se entre o que a aluna já consegue realizar, o que ainda precisa de mediação e o que deve ser realizado para proporcionar o desenvolvimento da aluna; 2) A professora não possui total esclarecimento sobre a função atribuída ao AEE, pois na sua avaliação ela considera que o aluno desconhece o alfabeto, o que evidencia que durante o AEE, ela busca alfabetizar o aluno; 3) O Relatório dá ênfase ao nível da escrita, da leitura, do ditado e da linguagem matemática, habilidades que são necessariamente trabalhadas na sala de aula do ensino regular, o que comprova uma troca de papéis entre professora do AEE, que assume a função de alfabetizadora e a professora do ensino regular, que desempenha atividades de aprimoramento da coordenação motora, como já apresentado anteriormente; 4) Detecta-se ausência de políticas educacionais que proporcionem formação continuada para as professoras da “escola inclusiva”.

Pelo exposto, percebe-se que a avaliação ocorria prioritariamente para responder ao Diário de Acompanhamento Pedagógico e ao Relatório do AEE. Assim, ao fim das avaliações os alunos continuavam no mesmo nível, devido ao foco majoritário ser os critérios preestabelecidos, e não o aluno como sujeito de um processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se que os instrumentos avaliativos devem fornecer informações sobre o desenvolvimento atual dos alunos, prescrever a maneira como a criança tem enfrentado determinadas situações de aprendizagem, além de apontar os caminhos e os recursos que se utilizam em determinadas atividades, a fim de melhorá-los, caso seja necessário. Isto porque saber e considerar o que o aluno com deficiência intelectual consegue realizar, mesmo que precise da ajuda do outro, possibilita a elaboração de táticas de ensino específicas e adequadas a cada aluno. Todavia, infelizmente os instrumentos e os critérios oferecidos pela SEMED para Escola e utilizados pelas professoras estavam indo de encontro, e não ao encontro das necessidades dos alunos e ao significativo sentido da avaliação da aprendizagem escolar.

Vale ressaltar que, ao fim do Relatório a assinatura do coordenador pedagógico e, principalmente, do técnico da DIEES demonstram supervisão, controle, fiscalização do trabalho/atividades da professora, uma vez que não há encaminhamentos para auxiliá-la em sua prática. Portanto, exige-se o preenchimento da ficha, mas não se dá para a professora a formação necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Colaborativa possibilitou alcançar o objetivo deste trabalho que foi compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no AEE dentro da escola. Além disso, as entrevistas realizadas subsidiaram a análise sobre a concepção das professoras do ensino regular e do AEE sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, pois durante os diálogos as professoras não somente responderam às perguntas apresentadas, mas expuseram suas angústias, suas decepções e suas esperanças.

A abordagem da Pesquisa Colaborativa também possibilitou momentos de aprendizado tanto por parte das professoras participantes do estudo quanto da pesquisadora, de modo a alcançar o propósito estabelecido, quando escolhido este método, que foi o de fazer com que as professoras se sentissem sujeitos da pesquisa e não apenas objetos a serem observados. Assim, acredita-se que as mudanças, lentamente, começaram a ocorrer na maneira de perceber os sujeitos com deficiência intelectual, pois as conversas e as teorias levadas apontaram para as potencialidades dos alunos, algo que até então era tido como desconhecido ou negado, e proporcionaram momentos de reflexão particular.

A troca de textos e experiências durante a pesquisa conciliou aquilo que Ibiapina (2008) aponta como a aproximação entre a Universidade e a Escola, o que permiti escrever com segurança que quando as professoras se depararam com momentos de leitura, estudo e formação, se começou a visualizar a escola e a sua realidade de outra forma. Assim, a reflexão foi levada até as participantes, mas o compromisso não depende somente delas, visto que se for proporcionado formação continuada para os professores, de modo geral, suas concepções e práticas mudarão e a escola inclusiva estará mais próxima de ser uma realidade.

Este trabalho possibilitou que se vivenciasse um pouco da realidade das professoras, o que consente destacar que elas estão ansiosas e desejosas por informações, por metodologias, por recursos humanos e materiais que as auxiliem em suas práticas pedagógicas, e na medida em que isso lhes é negado à aflição aflora e suas ações recaem sem sentido sobre os alunos com deficiência intelectual.

Não obstante, o entusiasmo das professoras acaba sendo abalado quando a escola não oferece condições de trabalho, quando precisam trabalhar no contra turno para complementar a renda devido os baixos salários, como é o caso da professora do ensino regular, o que resulta

em excesso de trabalho e, conseqüentemente, cansaço e problemas de saúde, de forma a comprometer a qualidade das ações diárias dentro da sala de aula.

Assim, a ausência de políticas educacionais, tanto de valorização profissional quanto de formação continuada, faz com que as professoras mantenham práticas tradicionais associadas ao ato de avaliar. Nesse sentido a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual foi percebida de maneira limitada a um determinado espaço, instrumento e momento. Não foi visualizada como uma ação contínua que se misturava ao processo de ensino.

A vontade de querer obter respostas sobre como direcionar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação para os alunos com deficiência intelectual, não era uma lacuna somente de uma professora ou outra, mas de todas as quatro que participaram da pesquisa. Antes da chegada da equipe multidisciplinar na escola, pode-se concluir que as professoras estavam sozinhas e desorientadas com seus alunos com deficiência, não sabiam exatamente como desenvolver as atividades de estimulação da atenção e dos pré-requisitos imprescindíveis para a elaboração da linguagem escrita, tampouco como se comunicar ou se relacionar com eles. Posterior à chegada da equipe, em particular, a presença de uma terapeuta ocupacional, foi possível iniciar um trabalho com as professoras que permitiu que elas começassem a visualizar seus alunos para além da deficiência.

Embora se tratasse de um contato inicial com essa equipe multiprofissional, que até a finalização da pesquisa ainda não estava completa, verificou-se que as professoras e os alunos receberam orientações e atendimento, o que gerou a princípio otimismo e motivação por parte das professoras, florescendo o sentimento de querer acreditar nas potencialidades dos seus alunos com deficiência.

Uma escola inclusiva não é aquela que apenas carrega no nome essa expectativa, mas aquela que oferece acesso, acessibilidade e proporciona a constante construção do conhecimento por parte de todos os alunos que ali estão inseridos. A escola *locus* da pesquisa, no início da coleta de dados, inaugurou na cidade a proposta de construir um ambiente inclusivo para os alunos com deficiência, embora a inclusão neste lugar ainda não seja uma realidade, naquele momento alguns esforços foram visualizados nessa direção, como por exemplo, a inserção da equipe multiprofissional.

Contudo, seis meses após a coleta de dados, ao visitar a escola que se propõe ser inclusiva, constatou-se que a equipe multiprofissional foi movida para a Secretaria Municipal de Educação, para que ali realize o atendimento não mais de uma única escola, porém agora de toda a rede municipal. Isso significou uma lastima para as professoras participantes do

estudo, porque agora o número de alunos com deficiência aumentou em suas salas de aula, no entanto a assistência dos profissionais da equipe não é constante, devido o deslocamento. Também não há uma professora auxiliar na sala de aula. Considera-se isso um passo para trás, porque uma única equipe não é suficiente para atender toda a demanda do município, e toda escola deve ter a sua própria equipe multiprofissionais disponível para realizar os diferentes atendimentos que se fizerem necessários.

Outra questão constatada refere-se à permanência da utilização da ficha disponibilizada pela DIEES para a avaliação dos alunos com deficiência pelas professoras do AEE e do Diário de Acompanhamento Pedagógico pela professora do ensino regular. Pondera-se que estes instrumentos e critérios não são suficientes para avaliar os alunos com deficiência intelectual e contribuir com encaminhamentos que efetivem a sua aprendizagem.

Assim, não basta lançar um projeto de escola inclusiva é indispensável que os variados profissionais estejam próximos dos professores e atuem em parceria no cotidiano da escola e da sala de aula. É indispensável que se mude a concepção tradicional de avaliação quantitativa e meritocrática que não contribui para o norteamento de práticas pedagógicas que proporcionem o ensino e a inclusão para os alunos com deficiência. Pensar numa escola inclusiva exige novas concepções sobre deficiência, que extingam a percepção de irreversibilidade e condenação dos sujeitos.

É necessário rever o currículo, as metodologias e as estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos, criando-se uma perspectiva sócio construtivista e sócio histórica que acredite nas possibilidades dos sujeitos com deficiência. É importante ampliar as discussões teóricas no âmbito da escola, criar grupos de estudos, proporcionar aos educadores constante formação numa perspectiva inclusiva e dar condições de trabalho para estes profissionais.

Assim sendo, durante a busca de informações empíricas a hipótese levantada inicialmente foi confirmada, pois a avaliação assumia uma ideologia de primazia de resultados e meritocracia. Os dados também evidenciaram que as práticas pedagógicas e as atividades escolares que ocorriam na sala de aula do ensino regular não passavam por adaptações para atender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Isso constata que as professoras ainda seguiam uma metodologia tradicional, sob uma concepção dicotômica entre ensino e aprendizagem e avaliação escolar, desconsiderando a diversidade da turma.

As atividades propostas para os alunos com deficiência intelectual, especialmente na classe de ensino regular, permaneciam no plano elementar como recortar, colar e pintar, e as

orientações eram basicamente conduzidas apenas pela verbalização, ou seja, as atividades não proporcionavam o desenvolvimento de habilidades cognitivas do plano das funções psicológicas superiores, indispensáveis para a construção de conceitos científicos que envolvem a interpretação e o raciocínio, o que resultou na permanência deste alunado, quando avaliados, no nível mais baixo, sem avanços.

Entretanto, durante a visita feita a escola após a busca de informações empíricas, verificou-se que as paredes da sala de aula estavam com informações acompanhadas de figuras, a professora do ensino regular estava com materiais que explicavam o conteúdo através de palavras e de imagens, o que demonstra o início da mudança no modo de compreender a forma de ensinar as crianças com deficiência intelectual, algo que antes não era percebido.

A parceria entre a professora do ensino regular e a professora do AEE estava mais fortalecida. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho em contexto de colaboração gerou abertura para a entrada de modificações na percepção das professoras sobre os alunos e da relevância da interação entre ensino regular e AEE, o que é importante, porque a prática só será transformada à medida que se muda de concepção.

Portanto, as lacunas visualizadas na escola só serão preenchidas ou deixarão de existir na medida em que o Estado assuma de fato a responsabilidade com a educação pública e no momento em que o currículo e o Projeto Político Pedagógico forem revisados e reelaborados conforme a realidade dos alunos e da comunidade.

O Estado deve traçar uma política de financiamento e valorização dos professores, deve levar outros profissionais para dentro da escola, para que seja consolidada uma equipe multidisciplinar que contribua na estimulação dos alunos com deficiência intelectual. Sem estes parâmetros mínimos não existe escola inclusiva.

De tal modo, constata-se que o trabalho das professoras era bastante desafiador, porque as políticas governamentais estão fazendo a “inclusão” às avessas. A gestão do município sinalizou para o projeto de escola inclusiva, mas à medida que os alunos estão chegando à escola, a escola não está preparada suficientemente para recebê-los. A reforma da escola é importante, porém não é o bastante.

Os professores estão sozinhos na sala de aula com os seus diferentes alunos, a coordenação pedagógica não oferece o apoio necessário, os professores auxiliares que a prefeitura prometeu desde o início do ano letivo enviar para a escola, até o momento não chegaram, visto que o segundo semestre letivo já iniciou. As políticas educacionais insistem em tratar os diferentes sob os mesmos parâmetros, alguns alunos com deficiência não

retornaram para o segundo semestre letivo, porque a família tem percebido a exclusão dessas crianças.

Defende-se nesse trabalho a inserção dos alunos com deficiência intelectual na escola de ensino regular, porque se acredita na possibilidade deles construírem uma aprendizagem sistemática. Contudo, é necessário que o Estado ofereça mais do que apenas a matrícula e deixe de vislumbrar isso como sendo o bastante, caso contrário, este alunado continuará excluído da sociedade e as pessoas continuarão a propagar a inclusão como uma ficção.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília: MEC, 2007.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n. 9.394/96**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. Antonio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (Org.). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: janeiro de 2008.
- _____. **Resolução N. 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico – Censo Escolar da educação básica 2013**. Brasília: Inep, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2009.
- FERREIRA, Diana Regina; FERREIRA, Wímory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciências & Cognição**, v.15, p. 216-227. 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 18 out. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____; BLANCO, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

_____; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

_____. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, p. 193-208. 2012.

GÓES, Sheila Góes; SILVA, Almira do Nascimento; PACHECO, Wellem dos Santos. **Representações sociais de mães e professoras, sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2010.

GUIMARÃES, Ariane Beatriz. *et al.* **Metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com síndrome de Down**. Trabalho de Conclusão de Curso, p. 84, Universidade federal do Amapá, Macapá, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito ou desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IBIAPINA, Ivana. **Pesquisa colaborativa**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. n. 41, p. 61-79. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25002>>. Acesso em: 24 set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Rafael Pontes. **O uso do software educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com síndrome de Down**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa Colaborativa**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar. 2006. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, Zeildes Pereira de. **A mediação da terapia ocupacional, junto às professoras nos pré-requisitos da linguagem escrita das crianças com síndrome de Down, na perspectiva da inclusão**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

PLETSCH, Márcia. **Repensando a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

_____; DMASCENO, A. Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 30-40, 2011.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**. v. 38, p. 935-948. 2012.

SÃO PAULO. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual**. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Secretária Municipal de Educação, São Paulo, 2008.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas**

regulares. 2008. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)– Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008.

_____. **As políticas públicas para inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conhecimentos pelas crianças com síndrome de Down.** 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011.

VALENTIM, Fernanda Oscar; OLIVEIRA, Anna Augusta. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, v. 13, p. 851-871. 2013.

VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. **O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP.** 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para a professora do ensino regular

Escola: _____

Série/Turma: _____

Turno: _____ Professor(a): _____

- 1) A quanto tempo você trabalha como professor(a)?
- 2) Qual é a sua formação?
- 3) Quantos alunos com deficiência intelectual tem em sua sala?
- 4) Quais são as formas adotadas pelo Ensino Fundamental para avaliar os alunos?
- 5) Essas formas são aplicáveis aos alunos com deficiência intelectual? Explique.
- 6) O que você considera na avaliação da aprendizagem dos alunos?
- 7) E para os que apresentam deficiência intelectual?
- 8) Na sua opinião, quais são os objetivos do Ensino Fundamental?
- 9) Quais são os critérios que você considera importante para que o aluno siga para outra série?
- 10) E no caso dos alunos com deficiência intelectual?
- 11) Nesta escola quais as propostas para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual?
- 12) Que tipo de orientação você recebeu para o ensino com alunos com deficiência intelectual?
- 13) Quais recursos que são disponibilizados para o ensino de alunos com deficiência intelectual?
- 14) Como você atua para fazer com que esta criança aprenda?
- 15) Como você descreve o processo de avaliação com os alunos?
- 16) E com os alunos com deficiência intelectual?
- 17) Quais as suas dificuldades para avaliar os alunos?
- 18) E para com os alunos com deficiência intelectual?
- 19) Quais os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliar os alunos?
- 20) Há diferença quanto à utilização para com os alunos comuns e os alunos com deficiência intelectual? Qual?
- 21) Descreva como foi o procedimento mais recente no caso de avaliação escolar do aluno com deficiência intelectual? Qual era o objetivo desta avaliação?
- 22) Como você avalia o percurso do aluno com deficiência intelectual durante este ano?
- 23) Como a criança com deficiência intelectual reage diante dos conteúdos e atividades apresentados durante as aulas?
- 24) Quais intervenções você costuma fazer para auxiliar a criança na apreensão de um novo aprendizado?
- 25) Você estipula niveladores de aprendizagem para que ao final dos conteúdos, atividades, bimestres todas as crianças possam ter alcançado os objetivos para aquele momento de aprendizagem? Descreva.
- 26) Onde, quando e qual o curso mais recente que você fez sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?
- 27) Você costuma pesquisar e estudar sobre avaliação escolar?
- 28) Quais livros e teóricos você tem como referência quanto ao processo de avaliação escolar?
- 29) Na sua opinião, a avaliação escolar é um processo que mais inclui ou exclui o aluno com deficiência intelectual? Por quê?
- 30) É relevante que o aluno com deficiência intelectual seja avaliado durante o percurso escolar? Por quê?
- 31) Você e o professor (a) do AEE conversam e planejam sobre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Explique.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para a professora do AEE

Escola: _____

Série/Turma: _____

Turno: _____ Professor(a): _____

- 1) A quanto tempo você trabalha como professor (a) do AEE?
- 2) Qual é a sua formação?
- 3) Quantos alunos com deficiência intelectual você atende?
- 4) Na sua opinião, quais são os objetivos do AEE?
- 5) Nesta escola quais as propostas para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual?
- 6) Que tipo de orientação você recebeu para o ensino com alunos com deficiência intelectual?
- 7) Quais recursos que são disponibilizados para o ensino de alunos com deficiência intelectual?
- 8) E para a avaliação escolar?
- 9) Como você atua para fazer com que esta criança aprenda?
- 10) Como você descreve o processo de avaliação com os alunos com deficiência intelectual?
- 11) Quais as suas dificuldades para avaliar os alunos com deficiência intelectual?
- 12) Quais os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliá-los?
- 13) Descreva como foi o procedimento mais recente no caso de avaliação escolar do aluno com deficiência intelectual? Qual era o objetivo desta avaliação?
- 14) Como você avalia o percurso do aluno com deficiência intelectual durante este ano?
- 15) Como a criança com deficiência intelectual reage diante dos conteúdos e atividades apresentados durante o atendimento?
- 16) Quais intervenções você costuma fazer para auxiliar a criança na apreensão de um novo aprendizado?
- 17) Onde, quando e qual o curso mais recente que você fez sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?
- 18) Você costuma pesquisar e estudar sobre avaliação escolar?
- 19) Quais livros e teóricos você tem como referência quanto ao processo de avaliação escolar?
- 20) Na sua opinião, a avaliação escolar é um processo que mais inclui ou exclui o aluno com deficiência intelectual? Por quê?
- 21) É relevante que o aluno com deficiência intelectual seja avaliado durante o percurso escolar?
- 22) Você e o(a) professor(a) do ensino regular conversam e planejam sobre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Explique.

APÊNDICE C - Ficha de observação para a professora do ensino comum

Escola: _____

Série/Turma: _____

Turno: _____ Professor(a): _____

- 1) Como o professor apresenta o conteúdo para o aluno com deficiência intelectual.
- 2) Quais os recursos utilizados.
- 3) O professor realiza em que momento a avaliação com os alunos com deficiência intelectual.
- 4) O professor apresenta de forma clara os objetivos da avaliação para estes alunos.
- 5) O professor discute com a turma, e especificamente com os alunos com deficiência intelectual, sobre os critérios que utiliza para a avaliação escolar.
- 6) Quais os instrumentos que o professor utiliza para avaliar os alunos comuns e os alunos com deficiência intelectual. Qual o instrumento que mais predomina.
- 7) Qual a periodicidade da avaliação (ao fim da aula, dos conteúdos, das atividades, do bimestre).
- 8) Antes de iniciar um novo conteúdo o professor preocupa-se em fazer sondagem sobre o nível de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
- 9) Como o professor registra o desempenho do aluno (avanços e dificuldades).
- 10) Quais atividades o professor utiliza para aprimorar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E como ele se posiciona antes e depois destas atividades.

APÊNDICE D - Ficha de observação para a professora do AEE

Escola: _____

Série/Turma: _____

Turno: _____ Professor(a): _____

- 1) Como o professor apresenta o conteúdo para o aluno com deficiência intelectual.
- 2) Quais os recursos utilizados.
- 3) As atividades do AEE complementam o aprendizado da sala de ensino regular.
- 4) O professor realiza em que momento a avaliação com os alunos com deficiência intelectual.
- 5) O professor apresenta de forma clara os objetivos da avaliação para estes alunos.
- 6) O professor discute com o aluno com deficiência intelectual, sobre os critérios que utiliza para a avaliá-lo.
- 7) Quais os instrumentos que o professor utiliza para avaliar os alunos com deficiência intelectual. Qual o instrumento que mais predomina.
- 8) Qual a periodicidade da avaliação (ao fim da aula, dos conteúdos, das atividades, do bimestre).
- 9) Antes de iniciar um novo conteúdo o professor preocupa-se em fazer sondagem sobre o nível de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
- 10) Como o professor registra o desempenho do aluno (avanços e dificuldades).
- 11) Quais atividades o professor utiliza para aprimorar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E como ele se posiciona antes e depois destas atividades.

ANEXO A – Textos utilizados nos momentos de colaboração

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1 e Cap. 8.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3 e Cap. 11.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.): **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PLETSCH *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana (Org.): **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ANEXO B – Parecer N. 291/2011 – Comitê de Ética UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer nº. 291/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS
ESCOLAS COMUNS

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ENICELA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Na folha de rosto constam, devidamente preenchidos e assinados, os termos de compromisso da pesquisadora responsável, da instituição proponente e da patrocinadora (CAPES) da pesquisa. Por tratar-se de projeto multicêntrico, a lista dos centros de pesquisa e pesquisadores envolvidos está descrita no Projeto, nas páginas 2 a 5.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativasObjetivos

O projeto de pesquisa tem por objetivo avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs), da Secretaria de Educação Especial/MEC, nos seguintes aspectos: "Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?" e "Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?". Tem-se como hipótese haja discrepâncias na implementação das SRMs nos diferentes municípios.

Justificativas

No Brasil, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque tem-se ignorado, sistematicamente, o que a literatura nacional e internacional e, às vezes, até mesmo a legislação brasileira, prescrevem sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Três grandes problemas podem ser destacados na atual política de inclusão escolar, que são a questão do atendimento educacional especializado nas SRMs, a formação de professores e a questão da avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante do atual contexto da política de inclusão escolar brasileira, duas grandes demandas têm mobilizado a atenção dos pesquisadores nacionais nos fóruns de discussão dessa área, que são: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país e como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar. Surgiu então a idéia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de educação especial e a instituição do ONEESP, com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para essa questão.

Metodologia aplicada

Os estudos deste projeto de pesquisa serão baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. A pesquisa será realizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Vinte e cinco pesquisadores, provenientes de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte duas universidades e de dezoito programas de pós-graduação, conduzirão um estudo, em rede. Além da base metodológica do estudo, fundamentada na pesquisa colaborativa, o estudo envolverá também um estudo de campo, tipo survey nacional, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio da disponibilização, via internet, de um instrumento (questionário) construído, coletivamente, no contexto das redes de pesquisa, que pretende coletar dados com uma amostra de 2500 professores das SRMs. Esse questionário pretende coletar informações sobre a opinião dos professores especializados, quanto à implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. O delineamento do estudo prevê quinze etapas, sendo a maioria delas destinada à realização de cinco rodadas de encontros presenciais com cada uma das instâncias da rede de pesquisa (local, estadual e nacional). Esses encontros terão como objetivo apresentar o projeto, coletar dados para

ANEXO B – Parecer N. 291/2011 – Comitê de Ética UFSCar (Cont.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cehumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

construir o instrumento, conhecer e aperfeiçoar a sua versão final e socializar, analisar e compartilhar resultados preliminares de outras redes. Além dos encontros presenciais, em todas as etapas serão realizados encontros virtuais via vídeo-conferência, além da utilização de outros recursos de comunicação via internet.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora coloca como risco desconforto durante a coleta de informações. Caso isso ocorra, o sujeito poderá interromper sua participação. A mesma declara que estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, durante a coleta de dados com os professores, assim como para dar suporte aos mesmos, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento. Não ficou claro como isso ocorrerá, tendo em vista os sujeitos serem em torno de 2500 professores, que poderão responder o questionário via-on-line.

A identidade dos participantes será resguardada, assim como as escolas em que trabalham.

Com relação aos benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da implementação das SRMs.

Forma de recrutamento

Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, dos municípios envolvidos. A meta final é que pelo menos 2500 professores respondam ao questionário, em todo o país. A coleta de dados, junto aos participantes, ocorrerá em diversas instituições de ensino superior, no âmbito nacional, assim como via internet.

Os professores poderão participar da pesquisa sob duas formas:

- elaborando um questionário, por meio de discussões em grupo.
- respondendo ao questionário elaborado, que ficará disponível na internet.

Antes de iniciar a coleta de dados, será realizado um contato com a secretaria de ensino do município alvo, para autorização da pesquisa nas escolas municipais. Em seguida, será realizado um contato com a diretora e com os professores das escolas regulares que têm alunos incluídos e professores das salas de recursos multifuncionais, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro, serão estabelecidos os dias das coletas e entregues o projeto de pesquisa e o TCLE. Após o contato com as escolas, serão estabelecidos dias e horários para os trabalhos em grupo com os professores. No total, serão 14 encontros para concluir a elaboração do instrumento. Após o instrumento elaborado, os professores das SRMs poderão respondê-lo via on-line.

Cronograma

O cronograma está apresentado de forma detalhada, porém não inclui os anos em que a pesquisa será desenvolvida.

Orçamento financeiro detalhado

O orçamento está detalhadamente explicado no texto do Projeto de Pesquisa, sendo totalmente financiado pela CAPES, no valor de R\$ 614.320,00.

Adequação do TCLE

O TCLE não está adequado, com relação aos seguintes aspectos:

- Não descreve os riscos a que os sujeitos da pesquisa estarão expostos, tais como desconforto ao responder ao questionário, cansaço ou desgaste.
- Não está descrito que os professores participarão de grupos de discussão, no total de 14 encontros, nem o local e a duração dos mesmos.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

Trata-se de projeto de pesquisa muito relevante, de caráter científico, que envolve recursos humanos e materiais amplos. Seus resultados poderão aprofundar o conhecimento sobre educação especial, especialmente com relação ao recurso das SRMs, oportunizar o compartilhamento de experiências entre

ANEXO B – Parecer N. 291/2011 – Comitê de Ética UFSCar (Cont.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

pesquisadores da área, influir na definição das políticas de inclusão escolar e identificar demandas de professores. No entanto, alguns aspectos estão inadequados, conforme conclusão abaixo.

Conclusão

Projeto pendente, até a adequação, com relação às normas da Resolução 196/96, dos itens abaixo:

- Como haverá uma avaliação via questionário a ser respondido pelos sujeitos, o qual será elaborado no decorrer dos encontros realizados, primeiramente pelos pesquisadores envolvidos e depois finalizado durante os encontros com os professores, que os pesquisadores, se possível anexem algumas perguntas que serão dirigidas aos professores, sujeitos de pesquisa para análise do CEP, se percebe no projeto o alinhamento destas perguntas.
- Adequação do TCLE direcionado aos professores. Descrever os riscos da pesquisa.
- Cronograma: indicar os anos em que serão realizadas.

Normas a serem seguidas:

Para analisar este projeto o CEP/UFSCar utiliza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares que deverão ser observadas inclusive para atendimento das pendências ora apontadas. No endereço eletrônico <http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres> as referidas normas poderão ser consultadas livremente. Considerando o disposto neste parecer, solicitamos especial atenção para os itens a seguir:

- a) O pesquisador tem no máximo 30 dias para atender ao que foi apontado ou solicitado. Após esse prazo o projeto será considerado retirado de pauta e posteriormente, havendo interesse, deverá ser apresentado novo protocolo e reiniciado o processo de registro (Res. CNS 196/96).
- b) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- c) Para atender as solicitações constante deste parecer não é necessário enviar novamente o projeto corrigido. Basta uma carta indicando, pontualmente, com clareza, as modificações efetuadas por solicitação deste CEP, citando as modificações efetuadas.
- d) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se precisar ser corrigido, deverá ser enviado na nova versão que será apresentada aos sujeitos de pesquisa.
- e) Ressaltamos que a coleta dos dados só poderá ser iniciada quando o projeto estiver aprovado.

São Carlos, 26 de maio de 2011.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO C – Termo de autorização da direção escolar

Eu, _____, diretor(a) da E.M.E.F. _____ **autorizo** a realização da obtenção de informações empíricas através de roteiro de entrevista semiestruturada e realização de observações colaborativas na sala de aula do ensino comum e na sala onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado com os(as) professores(as) do ensino regular e do AEE que estejam atendendo alunos com deficiência intelectual referente ao projeto de Dissertação de Mestrado intitulado AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL da mestrandia Diana Regina dos Santos Alves Ferreira. As informações obtidas durante a pesquisa serão restritas ao estudo e divulgação científica, tendo-se cuidado ético de **não** revelar nomes e/ou local onde os(as) participantes atuam.

Responsável pela escola

Macapá/AP _____ de _____ de 2013.

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa que integra o OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS, sob responsabilidade da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (coordenadora do projeto nacional). Sendo que, no Estado do Amapá, este projeto ampara a pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** sob orientação da Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

O objetivo geral da pesquisa é o de compreender como é concebida e aplicada a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual no ensino regular e no AEE de uma escola municipal de Macapá, em que se almeja saber de que forma esse processo contribui para a inclusão deste alunado.

Você foi selecionado(a) porque atendo(a) aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) do ensino regular ou do Atendimento Educacional Especializado e tem aluno com deficiência intelectual. Sua participação é importante, no entanto a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a escola para a qual você trabalha.

Se durante a sua participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuar posteriormente. Além disso, a pesquisadora DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES FERREIRA estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no decorrer da pesquisa.

Sua participação consistirá em responder algumas perguntas que constam no roteiro de entrevistas e também durante as observações em sala de aula. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da Educação Especial, pois busca apresentar discussão acerca de procedimentos que resultarão em efetivar o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Específicas.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e as informações empíricas coletadas durante o estudo serão analisadas e apresentadas sob a forma de artigos e serão divulgadas por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A sua participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da orientadora desta pesquisa Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira (096 91190614) e da pesquisadora mestrandia Diana Regina dos Santos Alves Ferreira (096 91731432), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Sendo assim, declara-se que você foi informado (a) pela pesquisadora que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Também se declara que você entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e que concorda em participar.

Macapá/AP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa