

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

STEPHÂNIA COTTORELLO VITORINO

A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA



ARARAQUARA – S.P.
2016

STEPHÂNIA COTTORELLO VITORINO

A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGEE da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara- FCLAr, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão e Política Educacional

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Duarte Grego

ARARAQUARA – S.P.
2016

Vitorino, Stephânia Cottorello

A Avaliação como elemento de Inclusão do Aluno com
Deficiência Intelectual na Escola Pública /
Stephânia Cottorello Vitorino. – 2016
167 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Sonia Maria Duarte Grego

1. Inclusão Escolar. 2. Alunos Público Alvo da Educação
Especial. 3. Deficiência Intelectual. 4. Avaliação I. Título.

STEPHÂNIA COTTORELLO VITORINO

A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGEE da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara- FCLAr, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão e Política Educacional

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Duarte Grego

Data da defesa: 27/07/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Duarte Grego
Universidade Estadual Paulista /FCLAr

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Oliveira Rescia
Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente -

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista /FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista /FCLAr

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedicatória

Dedico essa tese aos meus pais (in memoriam)

Meus pais quantas saudades...

Meus pais, com tão poucos estudos, foram grandes pesquisadores da vida. Com humildade e amor criaram, educaram e ensinaram seus cinco filhos.

Momentos difíceis, mas que trazem saudades e lembrança da força que possuíam.

A vocês, meus exemplos, meus verdadeiros mestres.

Meu pai Juvenil Cottorello e minha mãe Maria Terezinha de Oliveira Cottorello, marca de heróis que trago com muito orgulho em meu sangue, dedico - lhes este trabalho e o divido com vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese de doutorado, não só o sentimento de realização tomou-me, mas também o desejo de agradecer profundamente a todos que trilharam este percurso comigo e fizeram parte de todo este processo.

Agradeço primeiramente a Deus, que tem sido meu refúgio e meu porto seguro e operado milagres incontáveis em minha vida... “Toda honra, toda glória seja dada a Ti meu Senhor”.

Aos meus filhos Lara e Pedro Paulo, meus companheiros, auxiliares, pesquisadores e filhos compreensivos. A vocês, que não deixaram de me amar mesmo a mamãe estando distante por conta deste estudo. A vocês, filhos amados, abençoados e queridos, muito obrigada.

Ao meu marido Rogério, companheiro, compreensivo, amigo e grande incentivador de meus estudos, muito obrigada.

Às minhas irmãs: Andréa e Claudia por dividirem comigo a responsabilidade de ser mãe, por estarem comigo o tempo todo, por me compreenderem muitas vezes não concordando, obrigada por cuidarem de mim.

A minha irmã Alexandra, apesar da distância geográfica sempre se fez presente, obrigada pelo incentivo e por não me deixar desistir, quando tomava conhecimento das dificuldades pelas quais passei.

Ao meu irmão Júnior pelas incansáveis orações na madrugada, que com joelhos no chão intercedia à Deus por mim e pela minha família; as suas orações me fortaleceram, muito obrigada.

A minha sogra Zilda pelas orações por mim, pela minha família e pelas palavras de bênçãos sobre minha vida, muito obrigada.

Aos meus sobrinhos Mateus e Lucas, por estarem comigo sempre, e por torcerem por mim. Muito obrigada.

A minha amiga Islei Simone que esteve comigo no início do Doutorado e durante todo tempo se fez presente, muito obrigada.

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli, mestres que se dispuseram a ler minuciosamente, orientar adequadamente, auxiliando minha formação como doutora, muito obrigada.

Aos membros da Banca de Defesa Prof.^a Dr.^a Ana Paula Oliveira Rescia, Prof.^o Dr.^o João Augusto Gentilini, Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Argenti Perez e a Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico, pela participação e disponibilidade.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Araraquara agradeço por permitir que eu fosse uma de suas alunas, tendo a honra e o privilégio de ter aulas com os mais honrosos professores na área da educação.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação em Educação Escolar. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados!

À secretaria da Pós-Graduação, pela atenção e apoio administrativo a essa pesquisa. A todos os funcionários, pela atenção disponibilizada, muito obrigada.

Às escolas municipais, aos diretores, professores e alunos por fazerem parte desta pesquisa, muito obrigada.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Duarte Grego pelas valiosas orientações, pela confiança, comprometimento e por todos os ensinamentos compartilhados durante o período de Doutorado, mostrando ser humilde, paciente e atenciosa.

Por fim, reitero meu apreço e minha gratidão a todos que, de alguma maneira, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Stephânia Cottorello Vitorino

“A escola tem que ser esse lugar em que as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas”

Maria Tereza Mantoan

RESUMO

O propósito central desta tese de doutorado foi investigar como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem, dentro de um contexto de “escola para todos”, fazendo uma análise dos processos avaliativos que permeiam a educação dos alunos público alvo da educação especial (P.A.E.E), mais especificamente aqueles com Deficiência Intelectual. O principal objetivo foi desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vem desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar. O estudo concentrou-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas classes do fundamental I, em duas escolas do Município do interior paulista, selecionadas como inclusivas por ter em seu quadro professores habilitados. O referencial teórico utilizado partiu de um levantamento em banco de teses e dissertações sobre o tema em questão, artigos científicos e também pesquisa bibliográfica. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, envolvendo análise documental, observação dos processos avaliativos nas salas de recurso e questionários, utilizados para obter registros escritos dos professores das salas regulares e dos especialistas das salas de recurso. A análise documental incluiu análise dos documentos emanados dos órgãos superiores e dos documentos produzidos no interior da escola, em particular o projeto político pedagógico e os portfólios. Dentre os resultados apontados pela pesquisa destaca-se que a avaliação da aprendizagem com o aluno público alvo da educação especial, com deficiência intelectual, no interior da escola, precisa ser reconfigurada dentro de parâmetros flexíveis, com adaptação de conteúdos e instrumentos diversificados. Percebeu-se que quando houve avaliação mediada pela professora os alunos demonstraram maior compreensão e reflexão. O instrumento de avaliação “portfólio” conseguiu fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento dos alunos e levar a reflexões contínuas, no sentido de acompanhar a trajetória do aluno tornando-se um instrumento valioso no processo de avaliação formativa e aprendizagem com os alunos público alvo da educação especial, porém com necessidade de oferecer formação às professoras, sobre a elaboração e a organização do instrumento. Os resultados indicam que existe realmente um descompasso do que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva, o que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos alunos P.A.E.E., dentro das reais possibilidades concretas de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Alunos Público Alvo da Educação Especial, Deficiência Intelectual, Avaliação.

ABSTRACT

The main intention of this thesis was to investigate how the evaluation of learning has been performed in the context of education for all, intended analyzing the evaluation process of students' target group of special education, particularly those with intellectual deficiency. The central objective was to unveil the of teacher's regular classes and specialist teachers of the resource classes perceptions about assessment as a guiding instrument in their teaching work, as well the assessment practices they used and the effective institutional conditions that allow a more formative assessment in the school routine. The subjects studied were Portuguese Language and Mathematic, in classes of two elementary schools in a small city of the State of São Paulo, selected as inclusive schools for having qualified teachers. The theory framework was drawn from relevant revision of the literature the area of evaluation and assessment of disadvantage students. The option was for a qualitative study involving documental analysis, observation of assessment process at the resource classes and questionnaires, applied to teacher's regular classes and specialist teachers of the resource classes. The documental analysis included analysis of the official's documents from government and schools documents as the political pedagogic project and the portfolios. The results indicated that the learning assessment of the students' target group of special education, particularly students with intellectual deficiency, need to be reconstructed with more flexible patterns, providing subject matter and assessment instruments adaptation to diversity students. The results indicate that the use of "intervene assessment" improve student's comprehension and reflection; the portfolio provide relevant information about student's development and stimulate teacher's continuing reflections, allowing them to monitoring students' development, becoming a valuable instrument in the formative process of evaluation with the students' target group of special education. But it will be necessary to offer training to the teachers on portfolio development and organization. The results indicate that there really is a mismatch between the evaluation process proposed for an inclusive school and the actual practice of assessment at school, which has been prevented the real development of the students' target group of special education.

Key-words: School Inclusion, Target Audience Students of Special Education, Intellectual Disability Assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Alunos do período matutino – escola A	80
Tabela 2	Alunos do período vespertino – escola A	81
Tabela 3	Alunos do período matutino – escola B	82
Tabela 4	Alunos do período vespertino – escola B	83
Tabela 5	Alunos participantes da escola A	83
Tabela 6	Alunos participantes da escola B	84
Tabela 7	Descrição dos professores – escola A	84
Tabela 8	Descrição dos professores – escola B	85
Tabela 9	Descrição dos professores das salas de recurso	85
Tabela 10	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno V.E.P.A.	92
Tabela 11	Análise dos portfólios – Matemática – aluno V.E.P.A.	93
Tabela 12	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno L.F.F.P.	94
Tabela 13	Análise dos portfólios – Matemática – aluno L.F.F.P.	95
Tabela 14	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno F.R.F.S.	96
Tabela 15	Análise dos portfólios – Matemática – aluno F.R.F.S.	97
Tabela 16	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno R.F.S.	98
Tabela 17	Análise dos portfólios – Matemática – aluno R.F.S.	98
Tabela 18	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno V.M.S.	99
Tabela 19	Análise dos portfólios – Matemática – aluno V.M.S.	100
Tabela 20	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno A.A.S.L.	100
Tabela 21	Análise dos portfólios – Matemática – aluno A.A.S.L.	101
Tabela 22	Análise dos portfólios – Língua Portuguesa – aluno N.U.A.P.	102
Tabela 23	Análise dos portfólios – Matemática – aluno N.U.A.P.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ações avaliativas

61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Deficiência Mental
AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
RAADI	Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGB	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	23
2.1 Contexto Educacional para o Atendimento do Aluno com Deficiência Intelectual	30
3 A ESCOLA PARA TODOS	41
3.1 Mas, o que faz uma escola Inclusiva?	48
4 A AVALIAÇÃO DENTRO DO CONTEXTO INCLUSIVO	52
4.1 Avaliação Formativa	59
4.2 Avaliação de Larga Escala: SARESP e Prova Brasil	67
4.2.1 SARESP	67
4.2.2 Provinha Brasil	71
5 O PERCURSO METODOLÓGICO	75
5.1 Escolha da Escola para a Realização da Pesquisa	77
5.2 Contexto da Realização da Pesquisa	77
5.3 Caracterização do Local de Pesquisa: Escola A	79
5.4 Alunos Público Alvo da Educação Especial Matriculados na Escola A	80
5.5 Caracterização do Local da Pesquisa: Escola B	81
5.6 Alunos Público Alvo da Educação Especial Matriculados na Escola B	82
5.7 Descrição dos Professores	84
6 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO REALIZADA PELAS PROFESSORAS NAS SALAS DE AULAS REGULARES E NAS SALAS DE RECURSO	91
6.1 Concepção sobre avaliação da aprendizagem	109
6.2 Avaliação como instrumento capaz de identificar dificuldades dos alunos	112
6.3 Instrumentos utilizados para avaliar os alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual e os considerados sem deficiência	115
6.4 Concepção de avaliação adaptada para alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual	116
6.5 Concepção do uso do portfólio como instrumento de avaliação	118
6.6 Portfólio enquanto instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno	119
6.7 Dificuldade na elaboração do portfólio	121
6.8 O plano adaptado para aluno público alvo da educação especial com deficiência	121

intelectual, a elaboração, sua importância e aplicabilidade	
6.9 A organização do professor para atender o aluno público alvo da educação especial com deficiência intelectual	124
6.10 As dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho com o aluno público alvo da educação especial com deficiência intelectual	126
6.11 Concepção de avaliação na sala de recurso e os momentos de acontecimento	127
6.12 O trabalho realizado junto às professoras das salas comuns	129
6.13 Concepção do uso do portfólio na rede de educação básica do município, com os alunos público alvo da educação especial	130
6.14 O portfólio na prática do professor da sala de recurso	132
6.15 Trabalho desenvolvido em sala regular com os alunos público alvo da educação especial	133
6.16 Análise avaliativa dos alunos na sala de recurso da escola A: portfólio e observação	134
6.17 Análise Avaliativa dos alunos na sala de recurso da escola B: portfólio e observação	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	153
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (SÉRIES INICIAIS)	154
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSO	155
ANEXOS	156
ANEXO A – APROVAÇÃO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA	157
ANEXO B – APROVAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	161
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar tem sido tema de grandes discussões no ambiente escolar e tem proporcionado momentos de conflitos entre professores, alunos e gestores. Tem envolvido grandes estudiosos e pesquisadores que buscam alicerçar caminhos que deem parâmetros para que o professor possa construir uma nova concepção de avaliação e que muitas vezes implica a ruptura de conceitos tradicionalmente construídos. O desconstruir a prática alicerçada culturalmente em avaliação como classificação, requer mudança e nova postura diante da democratização do ensino de uma escola para todos. De acordo com Perrenoud, a avaliação nasceu com os colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (1999, p. 09).

Deparamo-nos, dessa forma, com um sistema antigo de avaliação, cujo objetivo era classificar, criar hierarquias, certificar e rotular, menos o caráter de diagnóstico sobre o objeto avaliado, que segundo Luckesi (1995, p.43):

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Tomamos consciência de que a avaliação que realizávamos estava deixando de fazer seu verdadeiro papel, que seria refletir sobre a prática pedagógica, em busca de servir a um modelo de conservação e reprodução de uma sociedade ainda autoritária.

A avaliação passa a ter também um papel disciplinador, pois o professor detém o poder de aplicar a avaliação com ameaças de notas, de humilhação e de reprovação. E é essa desconstrução que será necessário acontecer, para que a avaliação seja vista como um instrumento capaz de nortear a aprendizagem do aluno e a prática do professor.

Para Hadji (1994) a avaliação é um meio de comunicação social e deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis.

Tal instrumento precisa permitir a aproximação entre ensino e aprendizagem, ou seja, entre o professor e aluno, não o distanciamento entre ambos, devido ao desconforto que ela poderá causar se não for vista como um instrumento indispensável e favorável ao processo educacional.

Diante disto, observamos assim, a necessidade da avaliação ser formativa e transformada para atender às reais necessidades da aprendizagem do aluno, como afirma Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou

melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido um projeto educativo”. (PERRENOUD 1999, p.103).

A avaliação, nesse contexto, permite o acompanhamento e a reflexão sobre o desenvolvimento do aluno, tornando-se indissociável à construção do saber.

Outro tema que ainda proporciona grandes discussões no interior da escola, trazendo inquietações e insegurança é a escola para todos, mais especificamente a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial. Acreditamos que será necessário romper com a escola seletiva que está arraigada culturalmente e historicamente no interior da escola, porém o desafio maior além da desconstrução é a construção de uma nova cultura escolar para uma escola que contemple a todos.

A educação inclusiva contempla o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, na aprendizagem do conteúdo, na aprendizagem social e na aprendizagem afetiva.

O aluno com deficiência intelectual (DI), apresenta desenvolvimento de aprendizagens diferentes dos demais alunos, necessitando que o professor amplie o olhar para as diferenças e adeque seu trabalho à necessidade do aluno, sendo que sua

[...] capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. Geralmente demonstram dificuldade quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação. Podem também experimentar problemas para se adaptar a novas situações, bem como para expressar e/ou controlar suas emoções. Atrasos no desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação são muito comuns. Quase sempre esses sujeitos apresentam uma significativa imaturidade social comparada com pessoas da mesma idade. (GLAT et al., 2009, p. 81).

O aluno com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento diferenciado a nível cognitivo na sua maneira de aprender, dentro de um tempo diferente dos demais pares de sua idade, necessitando de recursos diferenciados e com intervenções planejadas e constantes, para que aconteça inclusive uma resposta, diante do que lhe é apresentado.

Diante das questões da avaliação e da educação inclusiva, como sendo dois temas que ainda geram conflitos na escola advindos da insegurança do professor, e de uma estrutura educacional que grita por uma reorganização em seu sistema político, ético e profissional.

A minha proximidade com a área de avaliação e alunos público alvo da educação especial, teve início no ano de 1989, durante o curso de Habilitação Específica para o Magistério, na Escola Estadual José Pacífico, mais precisamente nos estágios obrigatórios que realizei para contemplar a exigência do curso, realizei estágios nas salas de aula regulares

onde observava a aula da professora e também os alunos. Às vezes, a pedido da professora, auxiliava nas atividades de correção de caderno e de acompanhar alunos que apresentavam mais dificuldades em suas aprendizagens. Realizei também estágios na classe especial onde alunos com deficiências estudavam dentro do mesmo espaço escolar dos demais alunos, porém, segregados, mas apenas observava a professora e os alunos. Porém já fazia uma reflexão sobre a dificuldade que alguns alunos apresentavam para aprender.

Logo após realizei minha graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação São Luís, e algumas questões sobre crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem continuava a despertar meu interesse. Por isso, após a minha graduação fui estudar na Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Araraquara para cursar uma Habilitação em Educação Especial. Concluída a habilitação, comecei a lecionar em uma classe especial, e foi uma experiência muito enriquecedora porque comecei a compreender como se processava o pensamento e a aprendizagem do aluno público alvo da educação especial.

Em seguida cursei a Pós – Graduação *latu senso* em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP), na cidade de Ribeirão Preto. Nesse período precisei deixar o cargo de professora na classe especial para me dedicar aos estudos que aconteciam em período integral e morar na cidade de Ribeirão Preto. Tínhamos aulas teóricas e práticas em atendimento clínico às crianças que eram encaminhadas ao ambulatório de psicopedagogia no setor de saúde mental, com queixa de dificuldade ou de distúrbio de aprendizagem. Foram momentos de muita aprendizagem com os professores pesquisadores da universidade que mostravam o compromisso de olhar para o paciente de forma única e tirá-lo da situação na qual se encontrava.

Visando a aprofundar meus estudos, cursei o Mestrado em Psicologia da Educação no ano de 1998 com término em 2001, também na USP, objetivando analisar as interações entre crianças hospitalizadas e a psicóloga no atendimento psicopedagógico em enfermaria de pediatria do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (H.C.R.P.). Através das observações e das avaliações foi possível chegar ao resultado que os momentos de atendimento psicopedagógico, conseguiam tirar a criança de sua condição emocional real na qual se encontravam. Eram crianças vulneráveis e que apresentavam saúde física e emocional prejudicadas, devido ao tratamento que se estendia alguns meses e às vezes anos, eram privadas de frequentarem a escola de forma contínua, o que trazia certa angústia e preocupação por parte dessas crianças e de seus familiares, em não conseguirem acompanhar os estudos quando voltassem para casa. A sala de psicopedagogia que essas crianças

frequentavam eram constituídas por muitos brinquedos, livros, fantoches, jogos, materiais de papelaria, computadores e elas gostavam muito do momento que saíam do quarto para se reunirem na sala de psicopedagogia, era um momento que despertava muito alegria nos profissionais que acompanhavam essas crianças, em que presenciavam momentos de elas crianças serem capazes de sorrir, de brincar, de imaginar e de aprender.

Todas essas experiências contribuíram muito com a minha formação enquanto profissional da educação, no sentido de compreender o aluno como um ser único, com suas subjetividades, habilidades e particularidades, fragilidades e a ampliação de olhar que era necessário acontecer para que eu pudesse buscar recursos teóricos e práticos para trabalhar com todas estas individualidades.

Concluído o mestrado, lecionando no curso de graduação em Pedagogia e na Pós em Educação Especial e Psicopedagogia, e realizando o trabalho de coordenadora pedagógica em uma escola especial no município do interior paulista, surgiram indagações sobre a avaliação educacional, em que os professores mencionavam a preocupação de não saberem lidar com questões referentes ao resultado das avaliações escolares externas e internas, para que tais resultados fossem ao encontro das reais necessidades dos alunos público alvo da educação especial. Refletindo sobre as preocupações desses professores, senti a necessidade de conhecer e me aprofundar mais sobre o assunto.

Enquanto coordenadora pedagógica e professora universitária, também pairavam as mesmas dúvidas. Entrei em contato com a bibliografia da área que aborda com mais propriedade a temática da avaliação educacional, e a partir desse momento passei a aprofundar meus estudos de coordenação também nesta área, com a preocupação de averiguar junto aos professores o conceito que tinham a respeito da avaliação educacional e a capacitação dos mesmos nessa área. Nos horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (TPC)¹, fomos adentrando nas bibliografias e optamos em trabalhar com o instrumento portfólio que é desenvolvido dentro da avaliação formativa, que se resume em colecionar os trabalhos, as atividades realizadas com o aluno, acompanhando seu desenvolvimento durante o ano letivo, fazendo as observações sobre as atividades realizadas. Optamos por tal instrumento, pois achávamos que seria um instrumento que traria clareza aos resultados obtidos durante o percurso de desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial. O portfólio

¹ A legislação determina que seja realizada nas escolas pelos professores, com a orientação dos coordenadores, de seu projeto pedagógico e (re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende referente ao processo ensino aprendizagem (Portaria CENP n° 01/96; LC n°836/97 BRASIL).

continua sendo utilizado na rede municipal para alunos público alvo da educação especial como instrumento de avaliação na rede municipal.

Imbuída dessas experiências fui à busca do doutorado com a temática “A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública”. O tema estudado no doutorado não é a continuação ou aprofundamento do tema discutido no mestrado, visto que trabalhei com crianças hospitalizadas, com o objetivo de analisar o trabalho da psicopedagoga hospitalar com tais pacientes, e no doutorado a minha busca se estende a área educacional para aprofundar meu estudo nas questões de avaliação formativa para alunos público alvo da educação especial, que com certeza irão orientar o meu trabalho enquanto coordenadora da educação inclusiva na rede municipal e minha formação como professora universitária.

Sendo as seguintes, as questões de pesquisa: Como está acontecendo o desempenho dos alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual, no ensino fundamental I nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática diante das avaliações ocorridas na escola? Como os professores se organizam para atendê-los no processo de ensino aprendizagem? Qual a concepção da avaliação formativa com o uso do portfólio para a prática docente?

Esta pesquisa tem por sujeitos 07 alunos público alvo da educação especial, do ensino fundamental I das séries iniciais, de duas escolas municipais. As disciplinas analisadas nas avaliações foram as de Língua Portuguesa e Matemática. Tais disciplinas foram escolhidas por serem prioridade no ensino fundamental.

A presente Tese tem por objetivo geral: desvelar a percepção que as professoras das salas comuns² e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista, têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vêm desenvolvendo as prática de avaliação que vêm desenvolvendo e as condições efetivas para sua realização, no cotidiano escolar, para alunos público alvo da educação especial.

Tendo por Objetivos Específicos:

1. Analisar os portfólios de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos público alvo de educação de educação especial, buscando verificar como vem sendo efetivado o

² Nesta tese os termos “escola comum” e “ensino regular” muitas vezes serão usados como sinônimos. Entretanto, como lembram Glat e Blanco (2007), as escolas especiais desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino – são instituições regulares.

- acompanhamento de seu nível de desenvolvimento e de seu desempenho escolar, na sala de aula;
2. verificar como estão sendo aplicados os processos avaliativos e se estão de acordo com o estabelecido na legislação e com os conteúdos estabelecidos para o ano escolar do aluno em pauta;
 3. analisar como os professores dos alunos público alvo da educação especial se organizam, em sala de aula, para atendê-los no processo de ensino-aprendizagem;
 4. analisar como os professores especialistas dos alunos público alvo da educação especial norteiam a avaliação em sua prática de acompanhamento dos alunos público alvo da educação especial.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, primeiramente tivemos de submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta Universidade, tendo sido aprovada sob o número CAAE: 40618914.1.0000.5400.

Visando a conhecer as pesquisas que se tratam dessa temática, realizei um levantamento de teses e dissertações (estudos) publicadas no SCIELO e Google Acadêmico, visando a inteirar-me das pesquisas já realizadas neste campo de conhecimento, utilizando os descritores: deficiência intelectual e avaliação escolar, deficiência mental e avaliação escolar, deficiência intelectual e avaliação formativa, a fim de verificar o que foi produzido entre os anos 2000 a 2015. Com esses termos encontrei 04 estudos apresentados com descritores necessidades educativas especiais e avaliação e 06 com os descritores avaliação e deficiência intelectual, como serão apresentados a seguir, mas nenhum deles se referia à presente temática. Sendo assim, observo que o estudo a que se propõe a referida pesquisa poderá proporcionar grande contribuição para a prática da avaliação com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula.

Desses estudos, o que mais se aproximou da presente pesquisa foi o de Valentim e Oliveira (2013), que realizaram um estudo para identificar e analisar as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental (ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar. Perceberam a presença (ainda forte) de uma avaliação da aprendizagem que se caracteriza como estática, restrita e ligada essencialmente à classificação de um produto final. Verificaram que a avaliação utilizada por eles caracteriza-se por ser pouco dinâmica e baseia-se, essencialmente, na utilização de instrumentos quantitativos e de mensuração, que pouco orientam o processo. Concluíram que a reflexão e adequação dos processos de ensino, estratégias curriculares, metodologia, conteúdos e avaliação da aprendizagem do aluno com DI se fazem necessárias e urgentes, uma vez que a prevalência de

práticas tradicionais de ensino tem evidenciado que elas pouco contribuem para a inclusão escolar.

Raimundo (2013), analisou como vem se constituindo a participação do público-alvo da educação especial na modalidade avaliativa, tomando como referência a Prova de São Paulo criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para produzir informações periódicas sobre o desempenho de seus alunos e, com isso verificar quais os efeitos das políticas e dos programas educacionais adotados. Os resultados apontaram a Prova realizada no município de São Paulo tem ofertado adaptações de conteúdo (nível de dificuldade, redução de números de questões), ajustes em algumas habilidades de Língua Portuguesa para alunos surdos, e em Matemática para alunos cegos e apoios especiais (leitor, escriba e guia-intérprete) e que não há um desdobramento dessa política de avaliação externa e em larga escala para a política de educação especial.

Leite e Martins (2010), realizaram um estudo com o objetivo de revisar a utilização de um documento de adaptações curriculares individuais, recurso didático-metodológico proposto para favorecer o desenvolvimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino regular, e procurou-se investigar como os professores da sala comum avaliaram as suas ações didático-pedagógicas, planejadas no referido documento, em duas grandes áreas de conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apresentados neste trabalho mostram que os professores tiveram dificuldades para compreender e avaliar esse item no documento, na medida em que acusaram variáveis pessoais dos alunos como os principais motivos para justificar o insucesso do trabalho pedagógico.

Azevedo (2010) analisou como se processa a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e do Médio numa escola pública estadual, e o estudo concluiu que a colaboração entre professor de sala de aula e o professor de educação especial é fator facilitador da aprendizagem dos alunos e do processo de avaliação, pois a prática analisada evidenciou que o aluno com déficit intelectual necessita de acompanhamento do professor para realizar as atividades avaliativas.

Monteiro (2010) analisou a inclusão escolar de pessoas com deficiência, recorrendo aos processos que cercam a aplicação de instrumento de avaliação em larga escala previsto para todos os alunos, a Prova Brasil. Investigou como esses estudantes eram atendidos quando da aplicação da prova, ou seja, de que forma uma dimensão de política pública de avaliação poderia contemplar ou não as políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiências.

Conclui que, para que a Prova Brasil alcance todos os alunos, faz-se necessário garantir a igualdade de condições de participação e atendimento de pessoas com deficiência.

Valentim (2011) analisou como estava sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual e apresentou aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Entretanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito de seu aluno com deficiência, e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica.

Servilha (2014) em seus estudos, analisou o uso da ficha avaliativa contida no documento Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual no campo da Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental. Concluiu que o RAADI se constitui um instrumento de avaliação importante, porém faz-se necessário que os professores conheçam o instrumento e façam as adequações de acordo com a realidade existente.

Oliveira e Campos (2005) analisaram a prática da avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência com investigação sobre a prática concreta da avaliação educacional, verificando, junto ao professor especializado, quais os critérios e estratégias que caracterizam o processo de avaliação utilizado para subsidiar o trabalho pedagógico e as decisões sobre o destino escolar do aluno com deficiência. Os resultados apontaram que não ocorreram diferenças significativas entre os diferentes professores, inferindo que, seja nas instituições especializadas, nas classes especiais ou classes comuns, ao avaliar os alunos, as preocupações dos professores parecem transitar sobre os mesmos aspectos, salvo pequenas diferenças marcadas pelos objetivos específicos dos recursos educacionais dos quais os alunos são usuários.

Os estudos anteriormente citados evidenciam a importância de uma Avaliação no contexto escolar que atenda às especificidades dos alunos público alvo da educação especial. Tais leituras evidenciaram que a avaliação do aluno com deficiência intelectual tem sido uma

das grandes dificuldades encontradas e enfrentadas pelos professores das redes regulares de ensino por não saberem como conduzir e por estas não se adequarem às necessidades dos alunos e, portanto por estas avaliações não conseguirem respaldá-los com informações relevantes ao desenvolvimento da prática docente.

Para fundamentar teoricamente as discussões sobre o desempenho escolar de alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual em avaliações formativas, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

A *seção 1* traz esta introdução, com a justificativa da escolha do tema, as questões de pesquisa e um levantamento de estudos relacionados com avaliação escolar de alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual publicados no SCIELO e no Google Acadêmico. Apresenta-se, também, a conceituação da deficiência intelectual e de avaliação.

A *seção 2* é intitulada A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual. Neste capítulo são abordadas as transformações da terminologia da deficiência mental para a deficiência intelectual ocorridas no início do século XXI, sendo a mudança das terminologias um avanço, visto que a primeira terminologia está associada à doença da pessoa como um todo, portanto sendo incapaz em tudo que realizasse, e a segunda terminologia a especificidade intelectual, tendo limitações em duas ou mais das áreas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, usam de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho, tendo tais manifestações ocorridas antes dos 18 anos segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011).

Também é apresentado, nesta seção, o processo de desenvolvimento da criança segundo a concepção sócio interacionista, como também documentos que enfatizam a flexibilização curricular, de metodologias e de avaliações. Apresenta o atendimento Educacional Especializado com ênfase na educação inclusiva mediante o contexto Educacional de Políticas Públicas, Leis, Resoluções, Decretos Nacionais e Declarações Internacionais com início nos anos 90.

A *seção 3*, intitulada A Escola para Todos, inicia-se embasada na Declaração dos Direitos Humanos no ano de 1948, que enfatiza em um dos seus artigos o direito à educação básica de forma gratuita e obrigatória; tal seção se estende por Declarações em nível mundial, à qual nos reportamos a partir do anos 90 a documentos referentes à educação de qualidade, à universalização do ensino na educação básica e no ensino superior. Destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos de 2014-2024, em sua meta 4 das 20 que o Brasil se comprometeu junto a 164 países a alcançar, no marco de Ação de Dakar,

conferência realizada no ano de 2015, na Coréia do Sul, a universalização das pessoas entre 4 a 17 anos com necessidades educativas especiais em educação básica e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014). Nesta seção é destacada a mobilização da educação inclusiva para atender alunos com necessidades educativas especiais e os benefícios que esta mobilização consegue proporcionar a todos os alunos que estão matriculados na rede regular de ensino.

A *seção 4*, intitulada A Avaliação dentro do Contexto Inclusivo, retrata a educação inclusiva que acontece nas escolas como uma oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, com olhar às individualidades, às particularidades, às diferenças que compõem o ser humano, com adaptações necessárias para que a aprendizagem aconteça. No entanto, é discutida também a avaliação no interior da escola, o instrumento que norteia o percurso de desenvolvimento de seus alunos através da avaliação formativa. Nesta seção é apresentada a avaliação externa de larga escala, realizada no país e no estado de São Paulo, com início em 1996, da qual todos os alunos matriculados nas redes estaduais, municipais e particulares poderão participar. Tais avaliações têm como objetivo comum a verificação do desempenho dos alunos e assim observar através dos resultados destas avaliações as ações políticas implementadas. A seção traz a discussão sobre a falta de adaptação nessas avaliações para atender às necessidades dos alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual, o que contradiz os próprios documentos federais que enfatizam a adaptação, a flexibilização para que a pessoa com deficiência seja atendida em todas as instâncias seja educacional, social, saúde, transporte, cultura, lazer, etc. (BRASIL, 1999) sem prejuízo.

A *seção 5* – intitulada o Caminho Metodológico, descreve a abordagem metodológica utilizada e os procedimentos para a coleta de dados que envolveram a observação, a análise documental, análise dos escritos através do uso do questionário, e os procedimentos de análise dos dados explicando as categorias de análise utilizadas.

A *seção 6* – intitulada a Concepção de Avaliação realizada pelas professoras nas salas de aula comum e nas salas de recurso, descreve a apresentação e a análise dos dados obtidos.

Na *seção 7*, foram tecidas as Considerações Finais.

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.”
João Guimarães Rosa

2 A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo Deficiência Intelectual (DI), ao longo de sua trajetória, passou por diversas transformações na sua terminologia e em seus conceitos; segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 1992):

Deficiência mental é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos), e associado às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. (BRASIL, 2002, p.27)

Encontramos no documento oficial do MEC, a seguinte definição:

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. [...]. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BRASIL, 2006, p. 13-14).

O termo Deficiência Mental³ ganha uma nova terminologia passando a ser empregado nos primeiros anos do século XXI por Deficiência Intelectual e tal substituição se deu devido à Deficiência Mental estar associada à doença mental, à psicopatologia e o segundo termo a especificidades cognitivas; e não necessariamente a incapacidade, as limitações da pessoa

³ A Organização das Nações Unidas – ONU em 1995 altera o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental (transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao déficit intelectual). A deficiência intelectual caracteriza-se por ter um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Mais informações AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: Manual de Diagnóstica e Estatística das Perturbações Mentais: www.appi.org Revisões da DSM IV: www.psicologia.com.pt

com deficiência intelectual podem estar associadas ao grau de comprometimento, e dependem de pessoa para pessoa. Para Fernandes (2010, p. 159):

A evolução do conceito de deficiência mental/intelectual proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e os parâmetros de avaliação, para além do quociente intelectual, culminam em um modelo de avaliação mais complexo e multidimensional.

Tal modelo incorpora tanto o ambiente como as atitudes sociais como fatores que também podem determinar o nível de funcionalidade, competência e habilidades sociais desse sujeito. A mudança da terminologia e a nova concepção de avaliação do sujeito para além do olhar do nível intelectual e individual vão ao encontro das novas perspectivas da inclusão educacional e social, o que proporciona novos desafios e novas incorporações com enfoque para uma perspectiva ecológica:

É um modelo ecológico porque enfatiza que associado ao déficit cognitivo deva existir uma ou mais áreas de capacidades adaptativas em defasagem a serem correlacionadas aos pares de idade do indivíduo avaliado. Implica também no reconhecimento do ambiente em que a pessoa vive; considerando a existência de pontos fortes concomitantes a pontos fracos. (FERNANDES, 2010, p. 162).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, usos de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade. Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014):

A Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é caracterizado por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Tendo prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM –V, 31).

Na avaliação da Deficiência Intelectual há necessidade de se observar o funcionamento adaptativo, ou seja, como o indivíduo se adapta, como se relaciona com

momentos vividos em seu dia a dia, sendo muito importante considerar a interação que o indivíduo tem com o mundo e as oportunidades oferecidas para seu desenvolvimento. As oportunidades, os vários apoios recebidos como saúde, educação e família e como o indivíduo com deficiência intelectual se relaciona com tais oportunidades e apoios também devem ser observados e valorizados; apenas classificar em índices de QI reduz o ser humano a uma tabela de inteligência a respostas já esperadas diante de perguntas padronizadas. O olhar somente para os resultados de QI como sendo uma única condição do indivíduo e impossível de ser alterada, estigmatiza e limita sua capacidade de habilidades em outras áreas. O indivíduo com Deficiência Intelectual terá comprometimentos diferenciados, o que depende também das oportunidades oferecidas, vivenciadas, e do apoio familiar recebido.

De acordo com Fernandes, (2010), as primeiras tentativas educacionais para a criança com deficiência intelectual se pautaram no raciocínio clínico e da medicalização, contudo na década de 1970, os primeiros currículos se basearam em um modelo curativo, sendo que somente em 1980, com contribuições da epistemologia genética e das teorias construtivistas apontaram para uma necessidade de revisão das práticas pedagógicas, “as salas de aula deixaram de ser espaços de eterno preparo de controle motor e passaram a ser espaços de oferta de situações cognitivamente desafiadoras” (FERNANDES, 2010, p 161).

O aluno público alvo da educação especial na rede regular de ensino exige uma reflexão sobre a prática docente, ou deveria exigir essa reflexão no meio escolar. O aluno deveria ser motivo de preocupação no sentido de favorecer seu desenvolvimento escolar, garantindo assim, seu pleno direito a uma educação de qualidade.

Para tanto, seria necessário reunir vários setores da sociedade, desde a saúde, a educação e a assistência social, no sentido de apoiar esse aluno e o professor na conquista e na permanência do seu espaço e das condições para que se sinta realmente incluído em todos os aspectos.

Alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, culturais, sociais, econômicas, intelectuais, têm possibilidades de aprender, conviver, brincar, brigar, chorar, rir, vibrar, lamentar e festejar; são sujeitos que buscam, como qualquer outro ser humano, conviver e viver em seu espaço na sociedade, com suas diferentes formas peculiares de interação com o meio, são simplesmente alunos.

Sendo assim, apesar da suposta homogeneidade entre o nível de desenvolvimento das crianças, elas diferem entre si na possibilidade de alcance das aprendizagens e dependerá das inter-relações que acontecem de formas variadas e enriquecedoras no ambiente escolar para compensar tais diferenças e assim atingir o desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky, as leis de desenvolvimento que acontecem para a criança sem deficiência também acontece para a criança com deficiência, diferenciando na maneira distinta, peculiar e diferente dos demais. Para Vygotski (1997), as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiência, e em nosso caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas.

Vygotski (1997, p.14), em seus estudos, aborda que a tese central da Defectologia atual é que toda falta cria os estímulos para elaborar uma compensação, ou seja, na criança com deficiência, as suas limitações servem de elemento motivador em busca de meios capazes de traçar caminhos alternativos.

Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente, não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e a conduta da criança. (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Vygotski enfatiza atenção voltada dentro das potencialidades que a criança consegue realizar de acordo com suas habilidades, e não focar na criança o que lhe falta. O autor explica que como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade e sim o enfermo, para a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, senão o menino pressionado pela insuficiência. (VYGOTSKI, 1997).

Vygostisk (1997b), em sua teoria sócio-interacionista, ao trabalhar o desenvolvimento humano por meio da inter-relação, divide o desenvolvimento em dois níveis, o primeiro sendo o desenvolvimento real que envolveria as atividades que a criança consegue realizar sozinha, sem o auxílio ou a intervenção de alguém; e o segundo nível seria o de desenvolvimento potencial, em que a criança necessita do auxílio ou da intervenção de alguém com mais experiência para a realização da tarefa.

A distância existente entre os dois níveis de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial são denominados por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo caracterizado por Vygotsky. O que a criança consegue aprender com a ajuda de alguém mais experiente, ou a aproximação com o objeto a ser aprendido, é então denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal, estando, portanto, o professor ou o mediador ao meio ou entre estes dois níveis de desenvolvimento, proporcionando o avanço do estágio real o qual a criança se encontra, ao estágio potencial que é esperado. (Vygotsky, 2006)

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKY 2006, p. 112).

Sendo assim, a escola precisa trabalhar também com as potencialidades do aluno e não somente se contentar com o nível real que ele (o aluno) está oferecendo naquele momento, estar atenta ao que o aluno está oferecendo, e oportunizar caminhos para que ele possa ir além do seu nível real. É o olhar de uma escola inclusiva pautada em uma avaliação contínua e assistida que proporciona reflexão sobre a prática diária do processo de ensino-aprendizagem. Ampliar oportunidades que permitam ao aluno participar com diferentes meios, recursos, projetos, atividades, faz com que o aluno público alvo da educação especial não se sinta incapaz por não conseguir êxito em uma atividade que não foi capaz de favorecer.

Para tanto, há necessidade de se olhar para a criança de forma individual e singular, com suas particularidades, habilidades e dificuldades, sendo esta diagnosticada com ou sem deficiência, simplesmente uma criança na condição de aluno, em uma escola aberta, preocupada e preparada para atender a todos com qualidade, não somente nas condições sociais, mas inclusive em apropriação dos conteúdos.

Isso levará ao planejamento de atividades que facilitem o desempenho e que proporcionem uma reflexão sobre a ação planejada do professor e a ação de avaliação sobre o desenvolvimento do aluno na atividade desenvolvida, com o direito de receber a flexibilização e adaptação curriculares. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na resolução CNE/CEB, de 11/092001, estabeleceu uma proposta para democratização do ensino em seu artigo 8º, alínea III:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (BRASIL, 2001, p. 2).

Essas medidas deverão ser tomadas com intuito de adequar todos os processos assegurados no artigo anterior, de forma a possibilitar que se concretize a aprendizagem a partir do respeito às particularidades de cada aluno. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares (BRASIL, 1998) implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

1. O que o aluno deve aprender;
2. como e quando aprender;
3. que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
4. como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p.34).

É preciso fazer acontecer todos os critérios apresentados, visto que são condições distintas favorecidas por uma proposta de ensino atenta às peculiaridades do aluno público alvo da educação especial.

Mediante os Documentos anteriores apresentados, observamos que é garantida a flexibilização do ensino para o aluno público alvo da educação especial, desde a adaptação curricular, a metodologia, aos recursos didáticos empregados, inclusive a flexibilização quanto ao ato de avaliar esse aluno, em como e quando avaliar.

Segundo Batista e Mantoan (2007), a deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno deixa de corresponder às reais expectativas da escola, e a escola deixa de atingir o desenvolvimento pleno deste aluno, ou melhor, deixa de atingir a meta estabelecida pelos órgãos governamentais para todos os alunos, meta esta que baliza os instrumentos de avaliação.

As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação como pontuam Batista e Mantoan (2007, p. 17), os quais consideram que a “aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados”.

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de elaborar, formar, construir seu pensamento e seu conhecimento da mesma forma e ao mesmo tempo em que os demais. As escolas apresentam dificuldade em trabalhar com uma clientela diferenciada devido ao padrão que está estabelecido, padrão que envolve desde a metodologia de trabalho até a avaliação de conteúdo.

Apesar de se falar a respeito das diferenças, sejam essas raciais, de gênero e culturais, ainda encontra-se enraizado o caráter homogeneizador de lidar com as coisas e pessoas. Para que aconteçam essas flexibilidades, o professor da sala comum necessita da mediação e da orientação do professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como atribuições, segundo a Resolução nº 4/2009 em seu Art. 13º as seguintes atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- 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).

A prática inclusiva tendo o apoio da equipe escolar juntamente com o professor especializado do AEE, tem possibilidades de acontecer da forma como foi estabelecida nos documentos já apresentados.

Diante do que foi exposto, observa-se que a inclusão do deficiente intelectual que é o sujeito da nossa pesquisa, tem possibilidade de acontecer em uma escola inclusiva, mediante todos os recursos materiais e humanos oferecidos pelas Políticas Públicas, porém existem muitas dificuldades com o processo de inclusão de forma a atingir sua plena efetivação, visto que nos deparamos com uma escola pouco flexível, professores com formação e conhecimento sobre os processos ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento do seu aluno, muito precários, escolas com suas estruturas físicas comprometidas, falta de materiais e gestores descomprometidos com a educação inclusiva. Como descreve Padilha (2007, p. 97):

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola [...]. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e filhos, número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada, possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

O processo de efetivação da educação inclusiva requer mudanças em vários segmentos que compõem a dinâmica de uma escola, e as necessidades urgentes de mudanças beneficiam não somente o aluno público alvo da educação especial, mas a todos que compõem essa esfera escolar.

2.1 Contexto Educacional para o Atendimento do Aluno com Deficiência Intelectual

No ano de 1993 foi elaborado pelo então Ministério da Educação e do Desporto, o Plano Decenal de Educação para Todos. Consiste em diretrizes que definem a universalização do ensino fundamental, erradicação do analfabetismo e as medidas e instrumentos de implementação. (BRASIL, 2011).

A Declaração de Nova Delhi, também aconteceu em 1993, com o grupo dos países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Formou-se assim um grupo constituído por 9 países (EFA 9): Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Estes países, na Declaração final do evento, reafirmaram o compromisso de Jomtien e da Cúpula Mundial da Criança, também realizada em 1990, e afirmaram compromisso conjunto “com a consciência plena que nossos países abrigam mais da metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos” (EFA9, 1993, p.1). Os líderes dos nove países assumiram o compromisso de “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (UNESCO, 1998, p.2).

A Declaração de Salamanca acontece em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Considerado como um grande marco político, trata de princípios, políticas e práticas em educação especial, com o compromisso de educação para todos. (UNESCO, 1994, p.1).

Em 1994 é referendada no país a Política Nacional de Educação Especial, visando ao processo de integração instrucional e com acesso das pessoas público alvo da educação especial às classes comuns aqueles alunos considerados aptos a acompanharem os demais alunos, sendo os alunos aptos os que: “(...) *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais*” (MEC/SEESP, 1994, p. 19). Tal política tinha uma concepção integracionista, homogeneizando os padrões de aprendizagens, inserindo os alunos com necessidades

educativas especiais em salas regulares, sem olhar para as individualidades e necessidades apresentadas por cada um deles.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, s/p), inaugura a política da educação inclusiva – Educação para Todos, tendo como objetivo oferecer as mesmas oportunidades a todos, valorizando a busca de novas concepções de ensino e aprendizagem, novas formas organizacionais e pedagógicas.

A Educação Especial como modalidade do ensino básico, organiza-se com apoio especializado para atender à população público alvo da educação especial, como consta na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, s/p), em seu artigo:

Art. 58 §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, s/p.).

A Convenção de Guatemala em 1999 foi um movimento também muito importante, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001, consolidando os mesmos direitos que os deficientes têm como qualquer outra pessoa sem deficiência, eliminando desta forma todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência (UNESCO, 1999).

A presidência da República, por meio do Decreto 3.076, de 1º de Junho de 1999, cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências: Art. 2º. Compete ao CONADE: I - zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999a).

Também em 1999, em 09 de setembro, em Londres, Grã-Bretanha, foi aprovada pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, a Carta para o Terceiro Milênio, tendo como objetivo, determinar que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade sejam reconhecidos e protegidos (1999, p.1). De acordo com a Carta para o terceiro Milênio:

[...] Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

Sendo, portanto, no terceiro Milênio, a expectativa de que nações do mundo inteiro evoluam em suas políticas públicas, fomentando Leis que atendam, protejam e desenvolvam a todos (BRASIL, 1999b).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (BRASIL, 1999c).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Foi desenvolvido o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos, com reformas de prédios, de transportes e de comunicação que não eram adaptados (BRASIL, 2000a).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, publicado em 9 de janeiro de 2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001b).

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2011), tem como objetivo instituir diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a publicação da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação.

Entre outros assuntos tratados nesta lei, destaca-se o artigo:

1º- A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL/2001, s/p.).

E em seu artigo 2º, institui em seu parágrafo único que:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos

governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (2001, p.1).

Tal Resolução é a que normatiza a educação especial nas escolas regulares, estendendo a escolarização ao aluno público alvo da educação especial, desde a educação infantil, assegurando-lhes o atendimento da educação especial como um serviço paralelo à escolarização, quando necessário. (BRASIL, 2001c, p.1).

Em junho de 2001, foi aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá, com o objetivo de acesso igualitário em todos os espaços, proporcionando uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2001, d).

A Lei 10.845, de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado aos educandos que possuem deficiências e que não permita sua integração no ensino comum (BRASIL, 2004a).

Em 2004, as Leis nº 10.048 de 08 de novembro de 2000 que dá prioridade ao atendimento às pessoas específicas e a 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2004b).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, aconteceu em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral, para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. O Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo em 30 de março de 2007. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados, em 30 de março de 2007. Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei (BRASIL, 2007b, p.06). Tendo em seu artigo,

Artigo 1º:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007b, p.16)

A Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo se deu através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

O programa das salas de recurso foi instituído em 2005 pelo MEC/SECADI- Portaria Ministerial nº 3/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. O programa objetiva:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações:
 - Aquisição dos recursos que compõem as salas;
 - Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
 - Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
 - Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
 - Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
 - Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
 - Publicação dos termos de Doação;
 - Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
 - Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais 2012, p.10).

O programa será contemplado após as demandas apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, através do qual os gestores das escolas deverão definir a implantação da sala de recurso multifuncional, mediante a necessidade de seus alunos.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, regulamenta e fortalece a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

O Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007, e dá outras

providências, em seu artigo 9º, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007 d).

A Resolução nº 04/2009 CNE/CEB, no seu art. 1º, estabelece:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, s/p)

De acordo com a Resolução apresentada, destaca-se a responsabilidade de os sistemas de ensino conhecerem os Atendimentos Educacionais Especiais oferecidos a essa clientela e efetivarem as matrículas dos mesmos nas salas regulares e nas salas de recursos multifuncionais, para que os alunos com necessidades educativas especiais possam usufruir de tal direito.

Com o objetivo de articular e reestruturar ações entre a educação especial e o ensino comum, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, articulou os seguintes critérios para a implantação da sala de recurso:

1. A secretaria de educação, à qual se vincula a escola, deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
2. A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
3. A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
4. A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
5. A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (2010, p.10).

De acordo com Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (p.11)

Já o documento da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2008), garante o acesso dos alunos com deficiências, com transtornos globais e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, e recomenda a implantação de políticas públicas para o atendimento desses alunos. Pensando-se em oferecer um atendimento paralelo ao da escola regular, que possibilitasse trabalhar as habilidades e dificuldades individuais de cada aluno com necessidades educacionais especiais, o Decreto n. 6.571/08 dispõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que será realizado em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e outras formas de oferta de educação organizadas pelas redes de ensino. Abordaremos mais especificamente as salas de recursos multifuncionais que constituem forma complementar de atendimento às escolas comuns. Não sendo substitutivo o trabalho desta, engloba um conjunto de ações visando a garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência na própria instituição escolar MEC/SEESP/2010. Como ressaltam as autoras Batista e Mantoan (2007. p.25):

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

A participação de diferentes seguimentos para que ocorra a efetivação de direitos garantidos, torna-se primordial para que aconteça de forma responsável e ética a educação com qualidade para todos. Sendo assim, os objetivos do atendimento educacional especializado são garantidos no Decreto 6.571/2008, em seu artigo Art. 2º estabelece como objetivos do atendimento educacional especializado:

São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, s/p.)

Os alunos referidos no artigo 1º do Decreto acima apresentado são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, que após serem avaliados por profissionais da saúde, sendo estes médicos e psicólogos são encaminhados para o AEE (Atendimento Educacional Especializado), caso seus diagnósticos confirmem as nomenclaturas descritas acima, com instrumentos e recursos específicos que garantam a sua legitimidade. Sendo este público alvo, descrito abaixo:

Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância; Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2012, p.7).

O artigo 3º do mesmo Decreto, estabelece como condições necessárias para a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares a:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

O referido Decreto traz ainda uma descrição detalhada de cada um desses elementos:

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação

que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.(BRASIL, 2008, s/p.).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu artigo:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O apoio que será ofertado a essas instituições, à família e ao aluno, será realizado através de uma equipe especializada, não só na sala de recurso, mas também se estenderá às salas comuns das escolas regulares em que estes e o aluno público alvo da educação especial estudam, como aponta o Documento Subsidiário à Política de Inclusão,

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão (BRASIL, 2005, p. 5).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza tipos de salas para atender às especificidades de cada aluno, sendo definidas como tipo I e II com equipamentos específicos para estudantes cegos, em anexo.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, dispõe que o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

De acordo com a Resolução apresentada, o Atendimento Educacional Especializado vem no sentido de acolher as diversidades e de desenvolver as habilidades, com o objetivo de suprir, de auxiliar, de orientar e de complementar o ensino comum. Os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos pelo professor especialista. O AEE deve estar em constante parceria com os professores das salas regulares, para articularem juntos caminhos que possibilitem o desenvolvimento desses alunos.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, instituída pelo Ministério da Educação, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b).

Cabe ressaltar que o Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º, ao definir a Educação Especial e os serviços de apoio especializados estabelece:

§1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. (MEC/SEE/BRASIL,2010, p.9).

Conforme o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de 2012, o Decreto n. 6.571/ 2008, instituiu a duplicidade de matrícula para alunos que frequentam a sala de recurso, ou seja, uma matrícula será efetuada na sala regular e outra na sala de recurso, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, como consta no artigo:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. (BRASIL, 2009, s/p).

Ao lançar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional. (PORTAL BRASIL, 2013, p. 07).

Finalmente, em 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Em seu Art. 58 esclarece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser oferecida para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

O sistema educacional brasileiro tem passado por diversas transformações no sentido de garantir a matrícula dos alunos público alvo da educação especial na escola comum, como forma de implantação de medidas públicas e de Leis que penalizam, caso não ocorra a inserção deste no sistema escolar. Documentos que viabilizam a flexibilidade de currículo, de temporalidade e de avaliação também são previstos para acontecerem na escola, de forma a atender esse aluno nas suas particularidades. Na próxima seção iremos investigar através do nosso percurso metodológico como estão sendo atendidas as questões da flexibilização da avaliação no interior da escola, e como os resultados têm retornado para a prática do professor no desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais.

A escola que procura a normalidade é hoje uma escola em profunda crise. As diferenças entre os alunos estão muito mais presentes do que antes e não é possível rotulá-las como patológicas (RODRIGUES, D. 2015)

3 A ESCOLA PARA TODOS

O direito à educação está firmado em vários documentos internacionais que abordam os direitos humanos. A Declaração dos Direitos Humanos, o primeiro documento que enfatiza o direito à igualdade do exercício do direito, promulgado em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26 enfatiza o direito à educação básica de forma gratuita e obrigatória a todos os cidadãos:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Partindo do direito ao acesso à educação de forma obrigatória e gratuita, os meios para melhorar as condições de vida da criança, dos jovens e adultos através da educação, reportamo-nos à Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia. Tal ato global foi renovado em 2000, na Cúpula Mundial de Educação, na cidade de Dakar no Senegal, em que as metas estabelecidas anteriormente foram revalidadas por 164 países que se uniram para propor uma agenda comum de Políticas de Educação para Todos (BRASIL, 2014).

Seis objetivos foram acordados em Dakar que deveriam ser alcançados até 2015, sendo eles:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada,

por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania;
d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
e) eliminar disparidades de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e
f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p.9)

Os 164 países envolvidos nas metas para 2015, no Marco de Ação de Dakar, trouxeram mudanças e inovações nas políticas públicas do país.

A conferência realizada na Coreia do Sul, no ano de 2015, teve como desafios a universalização do ensino, nos níveis de educação básica e educação superior, tendo como foco a quantidade e a qualidade da educação. A maioria dos países não conseguiu atingir todas as metas, inclusive o Brasil. O Brasil conseguiu cumprir o acesso à educação primária, e a equivalência de gênero para o acesso ao ensino, porém não conseguiu garantir educação de qualidade e o acesso à educação infantil. (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL, BRASIL, 2014).

Entre avanços no Brasil em atender os objetivos de Dakar, destacamos o PNE (Plano Nacional de Educação), que tem sua vigência entre os anos 2014 a 2024, com destaque para a meta de número 4, que tem o seguinte objetivo:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014 p. 92)

A meta acima mencionada mostra um grande avanço em universalizar a matrícula da educação básica a todos os alunos que apresentam algum tipo de necessidades educativas especiais, somado ao atendimento educacional especializado e enfatiza, ainda, que seja em um sistema educacional preferencialmente inclusivo, tomando como base um dos seis objetivos também articulados em Dakar, sendo ele:

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p. 03)

A meta de número 4 do Plano Nacional de Educação tem sido alcançada, matriculando crianças e adolescentes público alvo da educação especial na educação básica. Matricular tais crianças na educação básica não tem sido algo tão difícil como antes, porém a própria meta coloca que sejam matriculados tais alunos, porém com a garantia de um sistema de educação inclusivo.

Deve ser entendido por sistema inclusivo, o olhar para a diversidade de todos os alunos e o trabalhar com todo esse conjunto, proporcionando ações educativas que tragam o desenvolvimento de todos, de acordo com suas especificidades, oferecendo recursos metodológicos adaptados, currículo adaptado, temporalidade adaptada e avaliação também voltada a atender a todas as particularidades deste aluno, não somente ao aluno que tem um diagnóstico médico comprovando sua incapacidade de entender o sistema educativo oferecido a ele, mas a todos os alunos.

Em 21 de maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, reuniram-se mais de cem países no Fórum Mundial de Educação, onde se instituiu a Declaração de Incheon que incentiva os países a fornecerem a educação inclusiva, igualitária e de qualidade, além de oportunidade de aprendizagem ao longo de toda vida. A Declaração de Incheon será implementada por meio do Marco de Ação Educação 2030 e Agenda de Desenvolvimento Sustentável. Estabelece uma nova visão para a educação os próximos 15 anos. (UNESCO, 2015).

Continuando a nossa reflexão sobre o olhar para as particularidades do aluno, apoiamo-nos em Perrenoud (2001), que ao retratar em seu prólogo intitulado “O tratamento maciço das doenças infantis no planeta Kafka”, do livro “A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso”, a civilização de certo planeta, fala da internação de crianças logo ao nascer, que apresentam uma doença e que necessitam de atendimento adequado, individualizado e de como o tratamento muda de acordo com a recuperação da criança. O autor faz comparação com a escola, trazendo uma reflexão sobre o atendimento de alunos de acordo com sua especificidade, como acontece com os pacientes, cada um recebendo a atenção necessária para sanar dificuldades e para desenvolver diferentes habilidades. Perrenoud responsabiliza o sistema escolar pelo fracasso dos alunos, visto que passam entre 9 a 10 anos e saem sem ter o domínio da leitura e da escrita. Em sua obra, em momento algum Perrenoud mencionou crianças com deficiências, o que se subentende ter um olhar para todos, sendo estes alunos únicos na sua forma de ser, de viver e de aprender.

Segundo o Conselho da União Europeia, de 2010, criar condições requeridas para uma inclusão bem sucedida de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares beneficia a todos os estudantes.

Sendo assim, quando nos atentamos a atingir uma meta de um sistema inclusivo, para atender às necessidades educativas especiais dos alunos, organizamo-nos em rever a prática docente que está sendo oferecida a esses alunos sendo, portanto, uma reflexão sobre a ação do professor para com seus alunos é que poderá trazer contribuições significativas a todos.

Segundo Bolfer, “a reflexão-na-ação pode ser considerada um dos melhores instrumentos de aprendizagem quando o professor se mostra flexível e aberto ao complexo contexto das interações que permeiam a prática docente”. (2008, p. 53).

Em uma escola para todos, o reconhecimento da diversidade precisa ser visto como uma oportunidade de se pensar em uma nova escola, a fim de promover uma reforma através de um repensar na flexibilização do conteúdo, da metodologia, de projetos oferecidos, de instrumentos de avaliação, um currículo mais acessível e significativo, bem como de uma equipe comprometida.

O diálogo com a escola é aprendizagem, porém é preciso olhar como essa aprendizagem se processa, quais as estratégias, as mudanças e adaptações necessárias para que esse aprender esteja ao alcance de todos, e isso requer uma retomada de um novo olhar, para uma clientela que está presente nas escolas e que necessita de uma nova postura.

A escola, enquanto promotora do saber, precisa ir ao encontro do aluno com respostas efetivas aos muitos questionamentos que estão presentes no âmbito escolar. Há necessidade de tomadas de decisão efetivas para atender à diversidade de alunos que compõem a escola e que dependem de um olhar para as suas particularidades. Esse repensar sobre um recomeço em uma nova era educacional e um novo olhar para as diversas formas do que é aprender e para as diversas formas de como diferentes sujeitos se apropriam da aprendizagem é que norteará uma escola de qualidade para todos.

Embora o conceito de diversidade em muitos casos, ressalta somente o aluno público alvo da educação especial, no sentido em que ele deveria ser visto com suas particularidades e maneiras diferentes de aprender, na proposta de educação inclusiva da UNESCO (2015) tal conceito se estende para todos os alunos, ou seja, os que apresentam deficiências e os que não apresentam se beneficiam com atitudes em que as especificidades, as necessidades, as particularidades são observadas, respeitadas e trabalhadas de forma a propor o desenvolvimento a todos os alunos. O direito à educação vai além de estar matriculado, diante de uma escola para todos.

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso a escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. (BRASIL, 1997, p. 21).

Portanto, as ações da educação inclusiva vêm contribuir de forma significativa com nova concepção de escola, na medida em que são vislumbradas para todos os alunos. Segundo Alvarez y Soler (1998), tais medidas perpassam o caráter homogeneizador, no sentido em que se deve:

Levar sempre em consideração o fato de que as pessoas são diferentes e que, portanto; a escola deve ajudar cada um a desenvolver suas aptidões no contexto comum a todos, livre de seleção e da conseqüente classificação de aluno (a)s em diferentes tipos de instituições especializadas; eliminar o espírito de competitividade, a partir do qual a visão de mundo se restringe a uma corrida na qual, apenas alguns conseguirão chegar ao final; oferecer oportunidades a todos para compensar as desigualdades existentes, mas sem educar para 'formar pessoas iguais.

Como foram discutidos anteriormente, todos se beneficiam com as ações de uma escola inclusiva, visto que as ações do professor e da escola são norteadas a um olhar personalizado às necessidades de todos os alunos. Compreende-se assim que o papel da escola inclusiva não é somente atender as crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno; o foco pode e deve se estender muito além, o de atender a todos, com ações de uma escola com qualidade para todos.

Com o direito à escola comum, os alunos público alvo da educação especial conquistaram os espaços até então negados. A legislação atual garante que a inclusão vai além da simples garantia de permanecer no mesmo espaço que as demais pessoas, e é nessa conquista, nessa luta de exigir mais, ou melhor, o que lhe é de direito, que está o entrave da inclusão.

No entanto, o currículo deverá oportunizar situações de aprendizagem, sendo, portanto flexível e apto a adaptações de objetivos, de metodologias, de recursos didáticos, de avaliação e de temporalidade.

Sendo assim, o currículo deverá ter uma base comum, que pode ser complementada ou suplementada para atender às características dos estudantes, que de acordo com a LDBEN (1996), lei n. 9.394/96, deverá ser o mesmo da modalidade de ensino na qual o aluno está matriculado, porém com as adequações necessárias. Sendo, portanto, um currículo dinâmico, que realmente atenda às necessidades do aluno.

Segundo a Secretaria da Educação Especial, as adaptações curriculares podem ser realizadas da seguinte forma:

- Adaptações relativas a projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno. (BRASIL, 1998, p.23).

Tais adaptações dependerão das particularidades de cada aluno e, é claro, das necessidades, como veremos no documento logo abaixo:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2006b, p.61).

As adequações apresentadas pelos documentos oficiais propõem ajustes no trabalho a ser desenvolvido com o aluno PAEE. Sendo estes de ordem curricular, organizativas, de objetivos e conteúdos, avaliativas, de procedimentos didáticos, de temporalidade, de metodologias; sendo essas adaptações revistas de acordo com as respostas recebidas do aluno, definindo, portanto as ações deste professor. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho em conjunto com o professor especialista, para viabilizarem medidas ou adequações que tragam desenvolvimento ao aluno trabalhado por ambos os profissionais. Tais ações são de extrema relevância para que o aluno tenha a possibilidade de desenvolvimento, com ações capazes de caminhar de acordo com suas necessidades e habilidades apresentadas no momento.

Adequações curriculares menos significativas ou de pequeno porte, recebem tal denominação porque podem ser facilmente realizadas pelo próprio professor, consideradas de pequeno ajustes, como serão apresentadas:

- Adaptações organizativas: questões organizacionais em sala de aula, como agrupamento de estudantes e disposição de mobiliários, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades.
- Adaptações relativas a objetivos e conteúdos: referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho... De trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades.
- Adaptações avaliativas: referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas.
- Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade.
- Adaptações em temporalidade: dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados. As adequações significativas são aquelas aplicadas quando as medidas curriculares menos significativas não atenderem especificidades de estudantes, resultantes de fatores como complexidade crescente de atividades e avanço na escolarização, defasagem entre sua competência curricular e de seus pares, abrangem:
 - Adaptações relativas a objetivos: sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto a objetivos definidos como, eliminação de objetivos básicos quando estes extrapolam condições do estudante de atingi-los, seja temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos ou alternativos que não estejam previstos para os demais estudantes, mas torna-se necessário incluí-los ou substituí-los por outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos complementares não previstos para os demais estudantes, porém necessários para suplementar necessidade específica.
 - Adaptações relativas a conteúdos: introdução de conteúdos essenciais, assim como eliminação de conteúdos que, apesar de essenciais ao currículo são inviáveis para aquisição por parte do estudante.
- Adaptações relativas à metodologia: quando existe necessidade de introdução de métodos específicos de atendimento ao estudante, devem ser orientados pelo professor em atendimento educacional especializado.
- Adaptações relativas à avaliação: estão vinculadas às alterações em conteúdos que foram acrescidos ou eliminados, evitando-se assim cobrança de resultados que possam estar além da capacidade do estudante. Adaptações significativas em temporalidade: são ajustes temporais realizados para que o estudante adquira aprendizagens necessárias a seu desenvolvimento, considerando seu próprio ritmo. Requer uma avaliação de contexto escolar e familiar, pelo fato da possibilidade de um prolongamento maior de tempo de escolarização do estudante, não significando retenção, mas parcelamento e sequenciamento de objetivos e conteúdos. (SEE/DF, 2014, p. 27-28)

Portanto, para conseguir elaborar as adequações necessárias é indiscutível a presença de uma avaliação formativa e contínua, capaz de apontar caminhos a serem seguidos. O currículo visto e revisto com olhar para o aluno individualmente, poderá se tornar um grande instrumento para uma educação inclusiva, à medida que irá respeitar e oportunizar uma escola pensada para todos, no sentido de respeitar as potencialidades reais de desenvolvimento da

diversidade de seus alunos, além de respeitar seus ritmos de aprendizagem, em substituição a uma proposta de avaliação centrada na matriz de referência pensada para cumprimento de um currículo rígido e homogêneo, aplicado, na prática, a todos indistintamente.

Segundo Omote (2008), condições apropriadas de aprendizagem podem beneficiar a todos os alunos, no ensino inclusivo.

O ensino inclusivo pressupõe condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que frequentam as classes de ensino comum, independentemente das suas diferenças ou necessidades especiais. Por conseguinte, a possibilidade de divisão em grupos menores para determinadas atividades de aprendizagem ou mesmo instrução rigorosamente individualizada não podem ser descartadas do rol de possíveis recursos com que o professor pode contar, para o ensino inclusivo. (OMOTE, 2008, p. 30).

De acordo com Sebastian Heredero (2010), as adaptações curriculares possibilitam atuar frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, tornando o currículo regular, em seus pontos essenciais, apto a todos os alunos público alvo da educação especial. “Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”, (p. 200).

O autor considera as adaptações curriculares relativas e mutantes, explica que como a dificuldade do aluno não pode ser considerada como definitiva, a adaptação também não o pode, pois tais adaptações precisam ser revistas de acordo com a resposta que a escola está oferecendo para as necessidades de cada aluno.

3.1 Mas, o que faz uma escola ser inclusiva?

Além de promover oportunidades de socialização, a inclusão escolar precisa oferecer a todos os seus alunos as mesmas oportunidades de ensino aprendizagem, olhando para as individualidades de seus alunos e elaborando planos de aula que realmente atendam às suas necessidades educacionais. Para isso, precisamos despertar as competências de nossos professores, que a princípio se intimidam com o inovar, com o desafiar, com o ousar. A escola precisa estar junto com esse professor, e tornar-se um ambiente inclusivo, com ações pensadas a atender a todos.

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como,

também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Para tanto, há necessidade de conhecer e entender como se dá o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente, em nossa pesquisa, entender como o aluno com deficiência intelectual aprende. Tais conhecimentos serão necessários para que o professor possa elaborar seu plano de aula individualizado, o que exigirá procedimentos metodológicos diferenciados para que a aprendizagem seja efetuada, ou seja, há necessidade de os professores se revestirem de conhecimentos para que a sua limitação e a limitação da escola não sejam as causas das muitas ineficiências escolares da inclusão escolar. Diante disso o Ministério da

Educação define que:

[...] inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente aqueles portadores de deficiências. (BRASIL/MEC/SEESP, 1999b)

E mais...

[...] inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL/MEC/SEESP, 1999b).

A inclusão escolar precisa acontecer de forma consciente e planejada em todas as instâncias, desde a formação do professor aos suportes necessários para que o aluno tenha seus direitos respeitados, suas habilidades desenvolvidas e junto com todos os alunos que suas diferenças sejam somadas e não excluídas ou deixadas de lado.

A inclusão é um processo de mudança contínuo e que se fará ao longo de toda a construção do ambiente escolar, desestruturando, de forma progressiva e amena, a cultura construída de pessoas consideradas normais dentro do padrão de normalidade ditado por uma sociedade excludente.

Para tanto é necessária a urgência do combate à exclusão, que muitas vezes tem seu início na sala de aula, com atitudes discriminatórias e vexatórias pela falta de conhecimento sobre a diversidade humana que é composta culturalmente, socialmente, economicamente, afetivamente, etnicamente e religiosamente, com suas especificidades.

A escola passa a ser inclusiva quando ela torna o ambiente favorável para trabalhar todas as diferenças existentes, de forma que essas diferenças não sejam mais sinais de

exclusão e sim de construção de desafios a serem alcançados por pais, alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Promover uma escola inclusiva implica olhar para as reais necessidades de cada aluno e do professor, de cada situação que esses sujeitos estão vivenciando e identificar as necessidades a que estão expostas, e muitas vezes ocultas, e proporcionar ações que diminuam as barreiras que os impeçam de vivenciar experiências de aprendizagem positivas e de envolvimento nas diversas oportunidades que a escola pode oferecer, promovendo recursos para que tal processo se concretize. Há necessidade de se olhar para o aluno com suas diferenças, porém não deixar que essas diferenças sejam respostas para seu fracasso escolar e social, fazendo das diferenças motivo para seu fracasso escolar e social, fazendo das diferenças a razão das desigualdades o que contribuiria para reforça-la ao invés de combatê-la.

Alguns dos princípios básicos, próprios da educação inclusiva, foram referidos por Alvarez y Soler (1998), no atendimento à diversidade, entre os quais, destacam-se:

- Personalizar em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos (a)s, a partir das quais a ação é orientada;
- Resposta diversificada versus resposta uniforme: permite adequar os processos de ensino-aprendizagem às diferentes situações;
- Heterogeneidade versus homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática. (ALVAREZ Y SOLER, 1998, p. 250)

Tais práticas exigem uma desconstrução cultural do processo de ensino e aprendizagem padronizado, autoritário, tradicional e conservador, porém para o professor conseguir eliminar tais barreiras e trabalhar dentro de uma proposta inclusiva há necessidade de apoio no sentido de orientação e formação continuada com a equipe da escola e com os profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O processo de inclusão educacional é algo constante e que precisa ser revisto a cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, não só pelos profissionais da educação, como também pelos órgãos de governo na gestão da educação pública, pelas famílias e por toda sociedade civil. Necessita ser revisto também no sentido de identificar quais os benefícios e malefícios que ela tem causado ao deficiente, visto que a exclusão tem se concretizado na própria inclusão ao sistema escolar, através de políticas e práticas niveladoras e homogeneizadoras, que constituem, por si mesmas, atitudes discriminatórias e, em muitos

casos vexatórias, por submeterem os alunos a situações incompatíveis com suas potencialidades e seu grau de desenvolvimento.

Escolas inclusivas nas palavras de Mantoan (1997),

[...] propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (p. 145)

A concepção de escola democrática e inclusiva requer uma tomada de reflexão sobre uma nova escola que grita por mudanças efetivas para oportunizar formação com qualidade a todos os alunos nas dimensões sociais, afetivas, metodológicas e curriculares.

4 A AVALIAÇÃO DENTRO DO CONTEXTO INCLUSIVO

Falar de uma educação com qualidade para todos, é falar de uma escola que não é engessada pelas circunstâncias momentâneas de seu dia a dia, mas sim de uma escola que se autoavalia continuamente para que o processo da melhoria seja constante em busca de mudanças concretas para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de todos os seus alunos. Uma escola inclusiva está alicerçada na democracia e na constante mudança e desenvolvimento que ocorrem na sociedade como um todo e não somente na especificidade de um grupo de alunos.

Uma escola inclusiva é envolvida com questões de valores que estão presentes e que devem ser trabalhados no conjunto das atribuições que fazem parte da escola, com todos os que compõem a escola, tais como a igualdade, respeito às diversidades, direitos, participação, confiança, esperança, coragem, ética, canalizando todos esses valores de forma a proporcionar momentos constantes e diários como forma a envolver também a comunidade escolar e assim influenciar com ações uma sociedade em constante evolução.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (alínea 1), e esta afirmação não está sendo reportada a criança com algum tipo de deficiência e sim a todas as crianças, ou seja, todas as crianças tem sua maneira de abstrair e de aprender, porém essa mesma Declaração enfatiza que “os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (alínea 1).

A educação inclusiva é um campo que se encontra marcado por imperativos que devem ser analisados sob várias perspectivas, pois sua proposta inovadora pressupõe um remanejamento e uma reestruturação radicais na dinâmica da escola. (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009 p. 47)

A escola inclusiva faz das diversidades existentes, pontos favoráveis para a participação de todos no processo educacional, com ações que remetem ao desenvolvimento singular de todos.

Ao tratar de cunho pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem para todos, o referido parecer afirma:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, [o termo] enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que

obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

A escola precisa tornar-se um local de aprendizagem para todos, e é com essa dinâmica de refletir sobre o que está sendo oferecido (recursos, metodologias, planejamento, adaptação, avaliação etc.), que se tem atingido de maneira significativa as necessidades reais dos alunos.

Para a escola tornar-se um local de aprendizagem, será necessário envolver a todos que compõem a escola (gestão, coordenação, equipe da secretaria, da organização da escola, etc.) e não somente o professor, a escola inclusiva requer uma reorganização da concepção da atual escola.

Para tanto, há necessidade de analisar como estão sendo dirigidos não só a aprendizagem dos alunos, mas como está sendo avaliado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na escola inclusiva. Reportamo-nos aos estudos de Neus Agut do Instituto Can Peixauet Barcelona que traz os seguintes pontos sobre a avaliação na escola inclusiva:

As significativas aprendizagens em contextos inclusivos será acompanhada por um tipo de avaliação que deve ser caracterizada como sendo: funcional, significativa e abrangente e generalizáveis. Funcional e global, porque temos de dar informações sobre o processo seguido pelo aluno para ajustar o ajuda a aprender e melhorara práticas de ensino. Significante e generalizáveis, porque entre as atividades e os processos de ensino e aprendizagem do aluno de forma contextual e, por sua vez, transversal. (NEUS AGUT HORNA, 2010, p. 43).

O objetivo da educação é promover o desenvolvimento dos alunos e para saber se este desenvolvimento está acontecendo, há necessidade de avaliar o processo no qual o aluno está contextualizado, com atividades, metodologias pensadas e planejadas para sanar as dificuldades de todos os alunos.

Nos dizeres de Luckesi, (2011),

“O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos”. (p. 168).

Quando estendemos a discussão sobre avaliação, perpassamos o nosso olhar também para o desempenho do trabalho do professor, pois se o objetivo da avaliação é saber sobre o desenvolvimento do aluno nos conteúdos escolares, diretamente estamos focando o nosso

olhar também às condições para que este desenvolvimento aconteça no seu curso normal. Sobre a avaliação do trabalho da professora, Weisz e Sanches sinalizam que:

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não.

As autoras também enfatizam que:

Ao montar uma situação de avaliação, o professor precisa ter clareza sobre as diferenças que existem entre situações de aprendizagem e situações de avaliação. (WEISZ e SANCHES, 2006, p. 95).

E é no papel de observador que o professor, através de suas avaliações contínuas, poderá obter indicadores que nortearão a sua prática na intervenção de um trabalho focado no desenvolvimento de seus alunos, em que poderá planejar e replanejar o ensino, buscando sim o sucesso de seu trabalho, porém e exatamente respeitando a diversidade individual de todos os alunos, tendo, de forma nítida, que as formas de aprender, o tempo, e a construção do conhecimento são particularidades e subjetividades, que precisam sim ser observadas, respeitadas e trabalhadas para que o aluno tenha condições favoráveis para seu desenvolvimento e não condições contrárias. Nas palavras de Hoffmann (2008),

Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno. (HOFFMANN, p.73).

A prática avaliadora sobre a ação do professor em sala de aula oferece informações de grande valia para análise dos processos de aprendizagem e sua efetivação. Tal prática precisa acontecer como uma forma de auto-avaliação que trará uma reflexão sobre a ação da prática, em que esta se estende a metodologias, conteúdos, currículos, estratégias, objetivos e recursos. Refletir sobre a prática permite ter um olhar mais detalhado em que identificará possibilidades e dificuldades encontradas no processo da aula e, conseqüentemente, da aprendizagem de conteúdos pelos alunos. E fazendo essa avaliação sobre a prática do professor, sobre a participação do aluno e sobre as ações da escola, há possibilidade de reflexão de medidas que precisam ser tomadas para ajustes necessários ao planejamento de uma escola inclusiva, de uma escola que não está somente aberta para todos e sim tem condições de articular ações para que todos sejam recebidos e desenvolvidos em suas reais potencialidades, com as devidas possibilidades planejadas pela escola e conseqüentemente pelo professor. Sendo assim, avaliar para promover significa compreender a avaliação como um instrumento capaz de melhorar a ação pedagógica, em seu contexto, ação mediadora,

capaz de promover ações e recriar alternativas que vão ao encontro de benefícios dos alunos. (Hoffmann, 2008).

A avaliação pode tornar-se mediadora de uma nova proposta educacional, independentemente dos instrumentos utilizados, proporcionando além de achados sobre o desenvolvimento do aluno, o diálogo entre professor-aluno-pais-escola, sendo portando uma avaliação mediadora, da qual os alunos também participam da construção de seu conhecimento, observando, dialogando, mostrando suas dificuldades, suas habilidades de forma natural, e não se sentindo culpado e excluído por suas particularidades.

Um dos entraves da educação inclusiva é avaliação, e Vallentim (2011, p. 113) em seus estudos comprovou que:

(...) a avaliação da aprendizagem do aluno com DI, que tem-se mostrado, entre tantos outros, um nó na educação, precisa ser desatado para que a inclusão escolar se transforme em prática efetiva. A escola, enquanto espaço da diversidade, da heterogeneidade, deve ter como ação imediata a substituição de práticas avaliativas restritas e estáticas por práticas que respondam às especificidades do aluno com deficiência – algumas delas citadas em nosso trabalho – e, dessa forma, oferecer a esses alunos a oportunidade de máxima aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas.

A avaliação é uma questão também estritamente polêmica em se tratando do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino, no sentido em que é necessário pensar em adequar a avaliação de acordo com as características do aluno, no sentido que ela passe a ser significativa para ele e para o professor, com resultados que tragam direcionamento à reflexão sobre a prática desse professor.

Há necessidade de conscientizar os professores sobre as formas de avaliação, ou melhor, de conscientizar que o papel da avaliação não é estar a favor ou contra alguém e sim disponibilizar caminhos através da mediação capazes de nortear a ação do professor e do aluno rumo ao desenvolvimento.

Nas palavras de Ramírez e Sevilla,

A avaliação inclusiva, conceituada como "avaliação tolerante" dentro do indicador de processo educacional é definida em relação a três sub-indicadores: a obtenção de informações através de várias fontes, a implementação efetiva da avaliação e utilização de técnicas de avaliação e auto avaliação pelos pares em curso. (RAMÍREZ E SEVILLA, 2010, p. 24).

Nas palavras de Hoffmann,

"O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber.

Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, *trocando* ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Os autores C. Duk e F.J. Murillo (2012), em seus estudos abordaram a avaliação como prestação de informação, mostrando algumas de suas características,

A avaliação contínua, flexível e dinâmica, que acompanha todo o processo de educação aprendizagem e tem como objetivo principal a prestação de informação e, no início, durante e no final do processo de tomada de decisão. Isto é, a fim de mostrar o ponto de partida dos estudantes em relação à aprendizagem esperado, feedback e ajustar o processo da educação de acordo com as características e necessidades dos alunos, e verifique se eles têm alcançado ou não, e em que medida, a aprendizagem. (C. DUK & F.J. MURILLO 2012, p. 11).

Mencionam a avaliação como uma característica muito relevante que é o feedback, recurso imediato capaz de situar o aluno nos caminhos que ele está percorrendo, ao elaborar uma hipótese ou a própria atividade escolar.

Feedback é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento. Neste sentido, o feedback é um instrumento da avaliação formativa que pode ser usado e sem elaboração de recursos materiais, ou seja, é um componente da avaliação que é usada de forma oral e é capaz de fazer o aluno repensar sobre as estratégias que está utilizando para resolver determinadas atividades. Um procedimento capaz de atender e de avaliar o aluno em tempo real e de forma individualizada e melhor, com a participação do aluno.

Assim, o sujeito, agindo e interagindo com o objeto de seu aprendizado, estará desenvolvendo suas próprias estruturas e procedimentos, por meio dos quais poderá ampliar suas competências e habilidades frente aos diferentes conteúdos a serem apreendidos (LEMES, 2012 p.3).

O desafio maior dentro de uma escola com novas perspectivas de uma educação para todos, é entender que o aluno também pode fazer parte de forma significativa da construção do seu saber, com suas próprias habilidades e características, sem deixar de valorizar a ação do professor como profissional capaz de caminhar junto nesta construção. Para tanto, será necessário o professor perpassar também além de conhecimentos científicos necessários para sua boa atuação, passar também pela sensibilização.

De acordo com Fernandes, 2009,

A melhoria das aprendizagens dos alunos está fortemente associada à utilização sistemática de práticas de avaliação formativa, que tem vindo a ser

recentemente designada como avaliação para as aprendizagens em contraste com a avaliação sumativa, designada como avaliação das aprendizagens. A avaliação para as aprendizagens é um processo eminentemente pedagógico, integrado no ensino e na aprendizagem, contínuo, interactivo e cujo principal propósito é o de melhorar o que, e como, os alunos aprendem. (p. 39, 2009).

E é nesse sentido que a escola precisa apropriar-se de tal instrumento, um instrumento capaz de instruir os passos do professor diante dos avanços de seus alunos ou não, ou seja, quando este mesmo instrumento aponta a dificuldade de desenvolvimento que o aluno está tendo em determinado momento ou no conteúdo trabalhado. A avaliação pode e deve proporcionar um diálogo entre professor e aluno e entre o professor e sua própria ação. É inaceitável que o mundo em plena mudança social, econômica, cultural e educacional ainda tenha uma avaliação defasada e descontextualizada da nova sociedade educacional, tendo como objetivo pontuar o que o aluno sabe e o que não sabe. Com a escola para todos, os processos, instrumentos e metodologias precisam acompanhar esses avanços para que a escola não fique tão distante de sua real função.

Instrumentos capazes de acompanhar o rendimento escolar do aluno são instrumentos que fornecerão respostas sobre o desenvolvimento, e que poderão se apresentar de diversas formas como relatórios descritivos de observações e portfólios de atividades. O importante na avaliação é a informação que ela irá proporcionar sobre o desempenho do aluno, e como ela irá transformar e formar a atuação do professor frente a essa resposta.

Observamos, assim, a necessidade da avaliação ser formativa e transformada para atender às reais necessidades da aprendizagem do aluno, como afirma Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido um projeto educativo” (PERRENOUD 1999, p.103).

Neste contexto, não importa quais os instrumentos avaliativos que o educador irá utilizar para fazer uma avaliação formativa, e sim a forma com que irá extrair os resultados e adaptá-los a sua prática ao encontro das necessidades do aluno.

Em um estudo realizado por Santiuste e Arranz em 2009, sobre a concepção da avaliação no processo de ensino-aprendizagem nos centros inclusivos de educação primária, na Agência Europeia, com a participação de 23 países, os autores nortearam os seguintes elementos, destacando que o propósito da educação deve ser a participação de todos os alunos estando a escola organizada:

- Todos os procedimentos de avaliação devem ser ligados ao currículo escolar e elaboração de relatórios sobre a aprendizagem, promovendo o uso de vários procedimentos.
- Promover a aprendizagem de todos os alunos considerando a avaliação como uma ferramenta de acompanhamento efetivo dos progressos e planejamento.
- A identificação e desenvolvimento de potencialidades e competências exige treinamento direito a ser coberto por programas de formação inicial e contínua de professores e especialistas.
- Impedir o propósito "formativo" da avaliação é prática distorcida ou perdida, o que ocorre quando se usa métodos de avaliação quantitativos, exclusivos.
- Comunicar aos alunos e famílias, os objetivos dos procedimentos de avaliação, como um processo positivo que salienta o progresso individual.
- Evitar excessivamente procedimentos burocráticos de avaliação reforçando a autonomia da escola. A organização de um apoio eficaz é extremamente importante, com estruturas que permitam a colaboração e o trabalho em equipe entre os diferentes profissionais e serviços educação.
- A colaboração entre professores, planejamento e partilha de experiências da prática inclusiva.
- Envolvimento de alunos, pais e pares em atividades de avaliação contínua, planejada e apoiada na escola pela equipe de ensino e o tutor.
- Avaliação especializada na identificação inicial das necessidades educativas na avaliação no contexto de sala de aula.
- Variedade de recursos e instrumentos de avaliação, tais como manuais técnicos, materiais de avaliação em aspectos não acadêmicos, ferramentas de auto-avaliação e de avaliação pelos pares, etc.
- Tempo dedicado a atividades relacionadas com a avaliação e garantir tarefas Cooperativas necessárias.
- Estar claramente ligada a outros aspectos como o financiamento e os recursos que suportam inclusão. (SANTIUSTE E ARRANZ, 2009, p.472-473).

É com este olhar que retorno à discussão da escola para todos, após discutirmos a avaliação como mediadora desta nova escola e a postura do professor enquanto agente significativo desta transformação. Assume-se que a escola inclusiva é um processo de melhora e que na atuação dessa escola todos se beneficiam, seja nas atividades proporcionadas aos alunos, nas avaliações, nos recursos metodológicos, nos materiais, visto que tudo passa a ser pensado com muito cuidado, com especificidades, com sensibilidade, a desenvolver habilidades e sanar dificuldades e com isso todos ganham, os que apresentam algum tipo de deficiência ou não.

4.1 Avaliação Formativa

Observa-se a necessidade de romper o sentido de avaliação em juízo de valor referente à norma que está historicamente enraizada em nossa cultura escolar, em que o objetivo maior é a memorização, a classificação, a seleção, a criação de hierarquias, exclusão e certificação.

Nas palavras de Perrenoud, 1999:

A avaliação é formativa porque é uma avaliação que objetiva melhorar a formação; sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender. Uma avaliação que permita aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas; e aos mestres destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais. (PERRENOUD, 1999, p.79).

A avaliação formativa busca através da observação e do registro do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, a ser uma avaliação contínua e diária, o que possibilita ajustar as necessidades detectadas por ela aos ajustes reais do currículo da sala de aula, partindo do pressuposto de que a avaliação formativa tem a função de agir; é diagnóstica e sistemática e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem; permite rever todos os passos do planejamento isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para aprendizagem é suficiente, se as tarefas propostas para aprendizagem foram funcionais, se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva etc.

Discorrendo ainda sobre avaliação, não poderíamos deixar de mencionar a avaliação assistida, como sendo um instrumento capaz de avaliar os processos de aprendizagens e também de interagir ao mesmo tempo, proporcionar a mediação entre o ensino e aprendizagem.

A avaliação assistida, de acordo com as autoras Santa Maria & Linhares (1999), segue os seguintes passos:

A *interação* ou *mediação* pode ser identificada especificamente na fase de assistência, nas ações partilhadas entre o sujeito menos competente e o sujeito mais competente. Através da interação viabiliza-se a mediação da aprendizagem com ajuda parcial ou total à criança, podendo envolver fornecimento de pistas para organizar a tarefa *feedback* durante e após a solução; fornecimento de pistas específicas; instrução passo-a-passo; modelos; demonstrações; sugestões; adicionais verbais de memória (repetições, auto-verbalizações); adicionais concretos de memória (materiais de apoio); fornecimento e indicação de material; tolerância ao erro, permitindo novas tentativas e oportunidades para correção; tolerância no

tempo; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução; justificativa de respostas, entre outras formas de ajuda. (p. 17)

A avaliação assistida é fundamentada teoricamente na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, na psicologia da aprendizagem, e divide-se nas seguintes fases de acordo com Linhares (1996): pré e pós-teste, assistência, pós-teste e transferência. Sendo que nas duas primeiras o examinador deverá passar as orientações, porém se manter neutro, já na fase de assistência como o nome mesmo já diz, o examinador poderá interagir auxiliando as condições para a melhora do desempenho do examinando; e na última fase, a criança passa por uma nova avaliação em que deverá resolver as questões sozinha.

Nesta perspectiva, a avaliação torna-se um instrumento capaz de mediar como o aluno pensa, qual a estratégia que utiliza para resolver problemas, e o professor torna-se o mediador entre o que ele irá ensinar e como direcionar para que a aprendizagem do aluno realmente aconteça.

Vigotsky apresenta o instrumento de avaliação da aprendizagem como algo contínuo durante a realização das atividades, sendo a interação algo essencial para o desenvolvimento da avaliação. O autor esclarece que:

[...] com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. Vigotsky (1991, p. 44)

Dessa forma, o portfólio poderá contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento das atividades em tempo real, reunindo em um único instrumento de avaliação, todo processo de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno percorreu e está percorrendo no momento.

A avaliação passa a ser uma extensão do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação está pautada na prática do professor, o que inclui experiência e competência. Está pautada no presente, porém para projetar ações futuras que emergem com a finalidade de vislumbrar o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas individualidades e singularidades, sendo assim supera a avaliação cujo objetivo era verificar e justificar os resultados do conteúdo apreendido, em tempo determinado. Hoffmann (2008), mostra a avaliação com as seguintes ações:

Para onde vamos?

Quadro 1 – ações avaliativas

DE:	PARA:
Uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação...	Uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania.
De uma atitude de reprodução, de alienação, de cumprimento de normas...	À mobilização, à inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação.
Da intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados finais...	À intenção de acompanhamento permanente, de mediação, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.
Da visão unilateral (centrada no professor) e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar)	À visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos, valores, discussão interdisciplinar).
Do privilégio à homogeneidade, à classificação, à competição...	Ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização...

HOFFMAN (2008, p. 19-29)

A avaliação do futuro então passa a acompanhar os processos de desenvolvimento do aluno com o objetivo de oferecer meios para facilitar tal desenvolvimento, seria uma nova relação entre avaliação e desenvolvimento de aprendizagem. Porém, é necessário mudar a concepção de avaliação que ainda está enraizada culturalmente no professor e na sociedade.

A avaliação formativa se preocupa com os processos de aprendizagens significativos, o que possibilita ajustar as necessidades detectadas por ela aos ajustes reais do currículo da sala de aula, partindo do pressuposto de que a avaliação formativa tem a função de agir e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem; permite rever todos os passos do planejamento, isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para aprendizagem é suficiente, se as tarefas propostas para aprendizagem foram funcionais, se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva etc.

Gardner (1995), criador das inteligências múltiplas, considera dois momentos importantes na atuação do professor, para acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno:

Gostaria de ver as escolas procurando evidências de várias inteligências, através da coleta de informações (a partir do próprio aluno e de outras pessoas) sobre os tipos de projeto em grande escala nos quais o aluno se envolve e os tipos de produtos que foram executados (GARDNER, 1995, p. 159).

Em seguida, Gardner (1995), descreve a atuação do professor como:

(...) eu gostaria de ver os professores da universidade adotarem uma gama mais ampla de instrumentos de avaliação. Os projetos (e não apenas as provas do ano escolar) deveriam ser uma opção regular para os alunos, e todos deveriam ter oportunidade de executar e depois avaliar (e ter avaliados) alguns de seus próprios projetos (GARDNER, 1995, p. 160).

Gadner (1995) considera o portfólio como coleções de projetos, que constituirão uma parte reveladora do dossiê de cada aluno. Entretanto, nota-se que para melhorar a avaliação há necessidade de tocar no conjunto do sistema didático, do sistema escolar e do sistema político que também rege o sistema educacional brasileiro. Neste sentido, observa-se que a avaliação formativa é um componente indispensável dentro do processo de uma pedagogia diferenciada, suas múltiplas funções designam em regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação passa a ter outra característica, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio de diagnosticar, regular e orientar (GADNER, 1995).

Sobre a avaliação, Hoffmann (1995, p. 18), aponta algumas considerações importantes em relação a sua ação que pode impulsionar, sobretudo, grandes reflexões:

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Nota-se que a avaliação da qualidade de ensino tem se tornado fator preocupante para seus administradores, visto que envolve atividades complexas e que não dependem somente do professor e sim de todo contexto acadêmico. Segundo Mantoan (2007, p.54), “o processo de avaliação que é coerente com uma educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante a evolução de suas competências e conhecimentos”.

Observa-se que a finalidade da avaliação na educação inclusiva é o de acompanhar o desenvolvimento do aluno em aspectos de conteúdos pedagógicos, afetivos e sociais. Mantoan, (2007), descreve o caráter da avaliação:

(...) muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, é praticada nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. A intenção dessa modalidade de avaliar é levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos (MANTOAN, 2007, p. 54).

Segundo Batista e Mantoan (2007) a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, deve ter algumas especificidades:

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. (MANTOAN, 2007. p. 19).

A avaliação formativa exige das instituições escolares muito trabalho e disciplina, mais dedicação, mais observação, mais reflexão e menos influências externas. Por isso, neste estudo destaca-se a avaliação formativa, através do instrumento portfólio, que tem como objetivo proporcionar o acompanhamento do aluno diariamente, pautado em proporcionar reflexões sobre a prática docente o que possibilita a construção do conhecimento do aluno e do docente. Parte de anotações feitas das observações dos alunos enquanto trabalham e dos trabalhos produzidos, das atividades, dos exercícios, de todas as produções por eles realizadas.

Hoffmann (2008) considera o processo de avaliação com perspectiva mediadora, onde acontece o encontro e o diálogo entre educador e educando, nas palavras da autora:

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber. (HOFFMANN, 2008, p. 78).

Porém, para (Hoffman, 2008), a avaliação mediadora é exigente e rigorosa porque ela precisa acontecer em sintonia com o ciclo de aprendizagem, o que deriva por parte do professor reflexão sobre as respostas do aluno, para poder oportunizar atividades que possibilitem complementar o conhecimento desse aluno.

Para acompanhar tal ciclo é necessário o registro dessas atividades de forma a favorecer a particularidade de cada desenvolvimento, o que oportunizará a interpretação dos dados e possivelmente a elaboração de ações. Sendo assim, apresentaremos a concepção de alguns estudiosos a respeito do portfólio.

Para Sá-Chaves (2000), o portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de autorreflexão. Devem ser compreendidos como laboratórios, nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada. É um resumo da trajetória de aprendizagem.

Essa prática de avaliação ainda não é comum entre os docentes dos sistemas educacionais brasileiros, talvez pela falta de orientação em como proceder e organizar tal documento e também por ser minucioso o que requer tempo e dedicação para fazê-lo.

Considerando que a prática educacional precisa ser repensada, estudada e refletida, não só nas instâncias de adaptação curricular e metodológica para atender a nova clientela, mas também nas instâncias sociais e culturais, a avaliação que também faz parte da prática do professor necessita ser repensada e refletida a partir então das considerações pedagógicas, metodológicas, sociais e culturais. A partir de tal concepção, o portfólio passa a ser parte do processo de avaliação, pois permite acompanhar o desenvolvimento real que o aluno está tendo e os processos de atividades que proporcionam o desenvolvimento.

O portfólio surgiu no campo das artes em que os artistas costumam organizar fotos, escritos e amostras de sua vida profissional para outras pessoas apreciarem seu trabalho. No campo educacional tem seu papel fundamental em organizar trabalhos, atividades, conteúdos que são desenvolvidos pelo professor e pelo aluno durante o ano escolar, sendo um processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante sua trajetória escolar. Nas palavras de Hernández (2000, p. 150),

[...] é possível definir um portfólio como um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiência de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas, fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências de conhecimentos que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (...).

A reflexão sobre tal instrumento permite fazer uma relação do desenvolvimento do aluno e da prática do professor, sendo o grande diferencial dos demais recursos de avaliação, permitindo uma avaliação dinâmica que reúne em uma pasta todo trabalho desenvolvido. Permite também analisar a evolução do aluno durante os anos escolares.

Em seu livro *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, Hernández (2000) aponta todos os passos para a realização do portfólio, sendo eles:

- “Estabelecer, de maneira explícita por parte do docente, o propósito do Portfólio no curso.” Isso significa que o portfólio como meio de avaliação deva ser apresentado e negociado com o aluno logo no início do ano letivo.
- “Estabelecer as finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante”: Esclarecer aos alunos que um portfólio não é apenas uma reunião de trabalhos escolares. Deve-se iniciá-lo explicando as finalidades do mesmo. Cada aluno deverá tornar explícito o que pretende chegar a aprender na disciplina, curso ou projeto, levando em conta as finalidades estabelecidas pelo professor.
- “Integrar evidências e experiências”: As evidências recompiladas pelos alunos deverão estabelecer uma correspondência entre o trabalho do curso e suas experiências de aprendizagem.
- “Selecionar as fontes que compõem o Portfólio”. O portfólio oferece ao aluno a oportunidade de recuperar e avaliar as evidências de aprendizagens

que colecionou dentro ou fora da escola, ao mesmo tempo em que os coloca em relação com as finalidades de sua aprendizagem.

- Refletir o que se aprende da reordenação: Não podemos esquecer, que o portfólio é uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio estudante e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo. Nesse sentido, torna-se relevante uma seleção dos trabalhos do aluno, em diferentes momentos, para que se possa fazer uma reflexão sobre os mesmos.
- O Portfólio é propriedade do estudante. Cada portfólio é uma criação única, cada estudante determina que evidências devem ser incluídas e faz uma auto avaliação como parte de seu processo de formação (HERNANDEZ, 2000, p. 166 – 173).

Para trabalhar com tal perspectiva é necessária uma articulação entre a equipe escolar, professores e alunos para que os mesmos sintam a necessidade da elaboração de tal material para o acompanhamento do aluno, pois será elaborado diariamente por ele, com anotações diárias, sendo o conteúdo desenvolvido a partir de tal processo de avaliação, por isso, o professor precisa sentir a necessidade de articular junto com seu aluno tal processo de avaliação, visto que será um trabalho minucioso e que requer o envolvimento dos dois agentes. Nas palavras de Grego (2013):

Essa necessidade de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos leva a outra questão ligada à centralidade da avaliação, na forma como usualmente a praticamos: às formas de registro do aproveitamento dos alunos para que a avaliação seja efetivamente formativa (GREGO, 2013, p. 95).

É com essa finalidade e com essa intenção que a avaliação formativa, seja ela com o uso de portfólio e/ou outros instrumentos que viabilizam o objetivo de registrar o desenvolvimento do aluno é que teremos uma avaliação a favor do aluno, não no sentido de favorecer esse aluno em questões de mérito, mas sim favorecer e fornecer uma aprendizagem que realmente acompanhe o desenvolvimento desse aluno.

Grego (2013), apresenta características essenciais para que uma avaliação formativa tenha como objetivos ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, sendo elas:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;

3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve *feedback* mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – *feedback* mais correção);
4. Resignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem e que passa a envolver duas novas modalidades distintas de regulação: regulação interativa e regulação proativa, além da regulação retroativa, própria do modelo de avaliação formativa no enfoque positivista. (GREGO, 2013, p. 97).

Diante do que foi apresentado pela autora, observa-se que há como praticar uma avaliação formativa, porém esta precisa ser ressignificada em seu conceito, e ser compreendida em suas múltiplas ações, sendo elas diagnóstica e interativa e de intervenção, trabalhando com conceitos de regulação de aprendizagem após a identificação da dificuldade de aprendizagem, tornando o aluno agente participativo de sua aprendizagem. Nas palavras de Perrenoud (1999):

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p.89).

Nesse contexto, observa-se a necessidade de uma mudança na proposta pedagógica que motive o olhar individualizado para cada aluno, com seus avanços e dificuldades, porém com possibilidades detectadas que almejem a retomada do conteúdo não apreendido e do avanço ao conteúdo já assimilado. De acordo com Hoffmann, (2008):

Para que se trabalhe na diversidade dos alunos, é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade, compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas (HOFFMANN, 46).

A avaliação também favorece a ação do professor porque possibilita a reflexão sobre o conteúdo trabalhado, o método usado e o desenvolvimento que o aluno teve sobre o que foi proporcionado. Seria o agir consciente sobre a prática educativa, a avaliação precisa fazer parte e nortear o trabalho do professor, tendo em vista intervenções favoráveis a realidade do aluno. Segundo Luckesi (2011, p. 73):

Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir o seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano; caso não seja esta a concepção que norteou a ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem não

realizará o seu papel de subsidiária da ação, já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis.

É preciso romper com a concepção de avaliação que está enraizada no cotidiano escolar para atender a todos os alunos e não aumentar as desigualdades com os resultados das avaliações. Como ressalta Dubet (2004, p. 546), “uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos”.

Tudo porque a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. Uma sociedade em que todos têm o direito de aprender. (PELLEGRINI, 2015, p. 2).

Alunos com deficiências compõem hoje o quadro de alunos das escolas comuns, e os recursos precisam estar acessíveis a esses alunos também, incluindo avaliação como uma forma que irá proporcionar tais recursos mediante seu papel diagnóstico e interventivo. Porém parece não existir tal preocupação ao ser aplicada a avaliação externa de larga escala, pois não estão sendo consideradas as particularidades do aluno com deficiência intelectual.

4.2 Avaliação de Larga Escala: SARESP e Provinha Brasil

4.2.1 SARESP:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP, foi implantando no ano de 1996, pela Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, com o objetivo de estabelecer uma política de avaliação externa no estado de São Paulo, é realizado anualmente para verificação do cumprimento das políticas públicas implementadas. As escolas estaduais participam obrigatoriamente e as públicas e particulares podem fazer adesão, sendo avaliados o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a avaliação visa a verificar o resultado das ações políticas implementadas no país. De acordo com Hadji (1.994), a avaliação tem múltiplos sentidos, dos quais podemos destacar três: verificar, situar, julgar, sendo que:

(...) verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência);sitar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; julgar (o valor de...) (HADJI,1994,p.28).

Então, compete ao sistema de avaliação verificar o conhecimento do aluno e/ou domínio das habilidades, para então situá-lo quanto aos índices atingidos em relação à tabela

de proficiência definida na Matriz de Referência da avaliação, que “representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a ele associadas” (SÃO PAULO, 2009, p.14).

Nesse sentido, as avaliações do SARESP “retratam as expectativas de aprendizagem”, ou seja, “o que se objetiva que os alunos desenvolvam em relação à proposta curricular” (SÃO PAULO, 2009, p.14).

Como especificado no Documento Básico da Matriz de Referência da Avaliação uma das finalidades da Matriz de Referência é fornecer elementos para a articulação da avaliação interna com a externa. Nos dizeres do documento (SÃO PAULO, 2009, p.11):

Na avaliação formativa, aquela que o professor realiza no dia a dia com a classe por meio do uso de múltiplos instrumentos e registros, a especificação das habilidades na matriz apresenta importantes mecanismos para que ele possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos de sua turma em relação a sua proposta de trabalho, tendo em vista o cumprimento da proposta curricular no ano letivo.

Mas, a construção de ações apontadas a partir dos resultados das avaliações externas é algo complexo que remete à insegurança, pois o desenvolvimento de uma avaliação formativa, diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno, que respeite sua cultura primeira. Diferente da avaliação externa, envolve integrar a avaliação como parte do processo de ensino:

[...] significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem. (GREGO, 2013, p. 97)

Envolve, ainda, como esclarece Grego (2013, p. 97):

[...] tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares.

Abordando as características individuais de cada aluno, suas subjetividades, suas competências e aqui neste trabalho as características do aluno com deficiência intelectual, e analisando documentos que direcionem o olhar para uma avaliação que respeite a diversidade e que, portanto, seja adaptada, tanto na metodologia como em relação ao conteúdo, fica um questionamento quanto à aplicação igual em nível estadual de uma mesma avaliação para todos os alunos, sem olhar para as diferenças existentes entre eles e, em especial, da utilidade

dos resultados dos alunos para orientar os professores no planejamento de processos de ensino que atendam diferenças individuais de aprendizagem.

Na resolução nº 27 de 1996, a Secretaria de Estado de Educação, são mencionados os seguintes pontos do SARESP:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (RESOLUÇÃO SE n 27 de 29/03/96).

Diante da Resolução apresentada que institui os objetivos do SARESP, em desenvolver um sistema de avaliação para verificar o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio, verificamos que não existe uma preocupação em desenvolver uma avaliação que também inclui o aluno com deficiência intelectual., como consta o Decreto n.3.298/99, art.6,

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 1999).

O Decreto apresentado traz em suas atribuições o direito da pessoa com deficiência participar em todas as iniciativas governamentais e acreditamos que esse direito também se estende às avaliações externas de grande escala, porém com flexibilização e adaptação como são expressos nas Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica:

[...] flexibilização e adequações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola da escola,... (BRASIL, 2001, p. 47).

Porém parece existir uma incoerência entre os documentos oficiais apresentados: de um lado, os documentos oficiais que garantem, através das adaptações curriculares, uma escola para todos; de outro lado, as diretrizes do próprio governo que regem as avaliações externas. Estas não preveem nenhum tipo de adaptação a ser aplicada ao aluno com deficiência intelectual. A avaliação com este ato se traduz em um cumprimento de tarefas pela escola e pelo aluno, um veredicto final a classificar escolas e alunos, desinteressados de uma real contribuição para a melhora do quadro em que se encontram alunos e escolas. E nas palavras de Pacheco, para que a avaliação produza efeitos, é necessário conhecer qual o impacto dessa avaliação nas escolas e na comunidade, e saber de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada. (PACHECO, 2010).

Uma avaliação que respeite o ritmo, as habilidades, as competências e as possibilidades do aluno com deficiência intelectual vai além de questões metodológicas e adaptativas, pois remete em princípios éticos, que visam o respeito às diferenças e à democracia:

A uma educação que se propõe como elemento de libertação e emancipação, inclusive de grupos tradicionalmente excluídos com a adoção de políticas de ação afirmativa, contrapõem-se modelos e práticas de avaliação excludentes, referenciados na norma ou em critérios na ótica do mercado. (GREGO, 2013, p. 25)

A autora também afirma que:

Na escola liberal, no entanto, que se propõe inclusiva, assumindo como princípio o direito subjetivo de uma educação e aprendizagem com qualidade para todos, sem distinção de credo, raça, etnia, religião ou sexo, a persistência das desigualdades educacionais em seu interior e de práticas de avaliação utilizadas como mecanismos de exclusão de determinados grupos de alunos coloca-se como contraditória e injusta. (GREGO, 2013, p.27).

O aluno com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento diferenciado a nível cognitivo na sua maneira de apreender, dentro de um tempo diferente dos demais pares de sua idade, necessitando de recursos diferenciados e com intervenções planejadas e constantes para que aconteça inclusive uma resposta.

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão. (SOUZA E LOPES, 2010, p. 55).

Os resultados das avaliações servem para tomada de decisões tanto no âmbito de investimentos realizados pelo poder público e/ou que necessitam de melhoras, como na própria rotina da escola, professores e alunos faltosos, falta de recursos materiais e humanos, falta de adaptação metodológica, arquitetônica e curricular. Mas é certo que os resultados revelam algo, e que nem sempre são vistos como possibilidades de reestruturação. O que existe é uma competitividade entre as instituições para obter os melhores resultados quando a avaliação é externa. e após conseguir tal mérito, parece não serem retomados os resultados das avaliações para verificar os conteúdos não alcançados pelos alunos.

Para Hadji (1994) a avaliação é um meio de comunicação social e deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis.

Para ser um ato de comunicação útil, a avaliação deve retomar a ligação com o produtor, e dizer-lhe alguma coisa a cerca da sua produção que lhe permita progredir com vista a melhores produções. (HADJI, 1994, p. 108).

Através do objetivo da avaliação que é medir habilidades e competências e olhar para o produto do produtor, a avaliação precisa fazer uma leitura que traga elucidação e orientação que norteie o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e das competências avaliadas do próprio produtor, que se dará somente a partir da comunicação e de estratégias que lhe permitam avançar do ponto ao qual foi avaliado.

A avaliação torna-se compreendida à medida que devolve ao avaliado e a quem está possibilitando seu aprendizado, no caso, o professor, informações cabíveis à reestruturação do seu planejamento e o professor enquanto norteador de tal ação a possibilidade de retomada em conteúdos não compreendidos pelo aluno, sem descaracterizar, portanto a avaliação em sua função e sem estigmatizar o aluno pelo seu desempenho na prova, sendo uma rotina da própria ação do professor a avaliação, para se obter meios de se avançar ou de se recuar em conteúdos trabalhados com o aluno.

4.2.2 Provinha Brasil:

A Provinha Brasil teve seu início em 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – (DAEB), com o apoio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (SAEB), do Ministério da Educação e Cultura – MEC e das Universidades que

participam da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. É uma avaliação diagnóstica que visa a investigar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização e letramento da Língua Portuguesa e Matemática, matriculados no 2º ano do ensino fundamental nas escolas públicas, sendo aplicada no início do ano e no final do ano letivo. É composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática e é distribuída para as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, tendo como objetivo acompanhar a qualidade da alfabetização das crianças (BRASIL, 2007).

Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o 3º ano do ensino fundamental quando completam oito anos de idade, já é uma meta do Plano de Desenvolvimento da Educação, afirmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, que é um programa do governo federal que assume o compromisso junto a governos estaduais e municipais de cumprirem tal desafio. Esse Programa também envolve ações como a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores.

A Provinha Brasil, conforme Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, tem os seguintes objetivos:

- a) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- c) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007. p. 4)

Não tem finalidade classificatória e sim de oferecer informações aos professores e gestores sobre o processo de alfabetização e matemática de seus alunos e, dessa forma, adaptar a metodologia às dificuldades apresentadas por seus alunos. É uma avaliação padronizada e que também exclui de forma indireta o público alvo da educação especial.

Sobre a exclusão de alunos público alvo da educação especial nas avaliações externas, Elaine Alves Raimundo (2013), mostra em seus estudos que não procede por falta de amparos legais e sim por não serem levadas em consideração pelo próprio Ministério da Educação e Cultura. Nas palavras da autora:

Com base nas informações suprarreferidas, consideramos que a exclusão do público- alvo da educação especial das avaliações externas não decorre da inexistência de orientações legais em âmbito nacional – com exceção de alunos com altas habilidades/superdotação. Orientações existem, mas estas nem sempre têm sido levadas em consideração nas políticas avaliativas implantadas pelo próprio MEC. (2013-p. 148).

Com base nessa confirmação, Zieglitz et al (2012), abordam o desfavorecimento do aluno com necessidades educacionais especiais quando participam de avaliações padronizadas:

O aluno com necessidades educacionais especiais é desfavorecido duas vezes em situação de avaliação padronizada: pelas limitações desse tipo de avaliação, e, muitas vezes por não terem pré-requisitos para um bom desempenho como, por exemplo, atenção concentrada na tarefa e motivação para responder. (ZIEGLITZ, N.V et al, 2012, p. 10).

As avaliações de larga escala, são compostas por testes e questões com competências e habilidades já definidas para um público já determinado em que este deverá responder pelos conteúdos e pelos conhecimentos assimilados dentro do tempo também determinado, realmente nos deparamos com uma avaliação “contraditória e injusta” nos dizeres de Grego (2013).

Nas palavras do autor Luckesi (2011): *“Pela avaliação, nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão”*. (2011, p. 110).

E ainda nas palavras do autor, ... *“Pelo uso de elementos irrelevantes na prática da avaliação, somos antidemocráticos com os alunos, na medida em que os reprovamos ou aprovamos por aquilo que não é essencial à aprendizagem escolar”*. (LUCKESI, 2011, p. 110).

No entanto, com a atitude da escola em fazer dessa concepção avaliativa a prática do seu cotidiano escolar, que considera apenas o que é oferecido em conteúdos na escola o que é correto, deixa de promover nas palavras de Luckesi (201, p.111), *“o prazer da elevação cultural...”*

Sendo assim fazem-se avaliações injustas e antidemocráticas segundo os autores (Grego, 2013; Luckesi, 2011), sempre que o foco são conteúdos e habilidades pre-determinadas e com um padrão de inteligência que é estabelecido como correto. A escola parece estar impedindo a democratização do ensino à medida que dificulta ou impede o acesso ao conhecimento de seus alunos, por diferentes meios e conceitos.

O cenário atual da avaliação interna, assim como o da avaliação externa, não cumprem o que é determinado pelos documentos oficiais ao deixarem de fazer a adaptação da avaliação para alunos público alvo da educação especial, com ressalva nas deficiências visuais e auditivas que recebem adaptação. Ou seja, são descumpridas tais adaptações pelo próprio MEC (Ministério da Educação), à medida que fornecem uma avaliação padronizada para

todos, sem adaptação aos conteúdos trabalhados e, portanto, adaptados a suas habilidades e necessidades, existindo, portanto uma contradição no que é orientado e o que é executado pelo próprio órgão do governo.

Tal aluno, ao se deparar com o instrumento de avaliação que não é pensado para ele, sente-se excluído e ridicularizado por não conseguir realizar uma avaliação que é pensada nos padrões determinantes de inteligência e de aprendizagem.

Uma escola democrática, com o intuito de acolher a todos, inclusive os alunos com diferentes tipos de habilidades e inteligências, acaba por excluir, a partir do instrumento de avaliação elaborado pelo próprio governo, o direito de uma avaliação externa adaptada, com uma participação ética e digna a todos participantes.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.
MINAYO (1995, p. 21-22)

Esta seção objetiva caracterizar os aspectos metodológicos da pesquisa, como também refletir sobre os procedimentos utilizados. A opção foi feita pela abordagem qualitativa, e pelas técnicas de pesquisa documental, observação e registro escritos, semiestruturados, atendendo o proposto por André (1986), de que a pesquisa qualitativa deve garantir, dentro do possível, o contato direto e informações autênticas dos sujeitos, de modo a possibilitar dados descritivos dentro de uma visão mais compreensiva.

Para Vilelas (2009), a pesquisa qualitativa,

[...] remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação. As abordagens quantitativas visam à apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenômeno sobre o qual recaem as observações. (p.103).

Na intenção de investigar as condições efetivas existentes nas escolas comuns para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial, em consonância com as avaliações existentes na prática do professor no interior da escola comum e da sala de recursos como instrumento capaz de nortear ações pedagógicas, as contradições existentes como também os conflitos presentes na prática de inclusão escolar desses alunos e o que se tem estabelecido entre os referenciais e as orientações oficiais existentes, optou-se pela abordagem qualitativa, mais especificamente pelo estudo de caso.

A opção pelo estudo de caso justificou-se por possibilitar a investigação mais aprofundada de dois casos no cotidiano escolar, dentro de um contexto real.

Para Yin o estudo de caso é considerado como uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p.32).

A escolha do estudo de caso justifica-se por possibilitar a investigação do fenômeno em estudo, no caso a avaliação do público alvo da educação especial, no contexto em que ocorre, permitindo captar possíveis vínculos causais nas complexas intervenções que ocorrem nos processos de avaliação em situações reais, considerando, inclusive, as contraditórias orientações que regem os processos educativos na educação básica no Brasil, principalmente em se tratando da avaliação de estudantes com necessidades especiais. (YIN, 2005)

1. Análise documental:

No presente estudo a análise documental é utilizada com dois diferentes propósitos: a análise da legislação e de documentos emanados dos órgãos oficiais sobre educação inclusiva e sobre a avaliação na educação fundamental das instâncias nacional e estadual e a análise dos documentos produzidos pela avaliação através de portfólios. Na análise dos documentos oficiais a preocupação foi identificar as continuidades e rupturas instituídas nos processos educativos preconizados para a uma educação inclusiva.

A escolha pela análise de documental se deu em virtude da implantação do instrumento avaliativo denominado como portfólio para estudantes público alvo da educação especial em uma rede municipal do interior paulista; como também a investigação de avaliações que acontecem no interior da escola e análise de avaliações que acontecem na sala de recurso com a participação dos alunos público alvo da educação especial. A análise documental é definida segundo Ludke e André (1986) como:

[...] documentos são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista (p.39).

2. Questionários:

O uso do questionário atendeu à reivindicação dos professores, que solicitaram que as questões que seriam feitas na entrevista fossem entregues em um questionário para que respondessem por escrito. A alegação foi que isso lhes permitiriam serem mais autênticas em suas respostas e também darem respostas mais conscientes, porque teriam tempo para refletir.

Os questionários utilizados na investigação foram dois: um questionário composto por um conjunto de 08 questões a serem respondidos pelas professoras das salas comuns dos alunos público alvo da educação especial, (Apêndice A) e o outro questionário composto por

um conjunto de 05 questões (Apêndice B) a serem respondidas pelas professoras especialistas das salas de recurso, questões estas consideradas essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

3. Observação:

De acordo com André, (1992), o observador deve colocar-se no lugar do observado para entender suas ações e sentimentos. Existindo um clima de confiança, o entrevistador poderá tocar em questões mais delicadas e as informações acontecerão de forma natural. A observação foi realizada nas salas de recurso nas duas escolas pesquisadas, no período matutino e vespertino, observando a interação da professora especialista com o aluno em momento de avaliação, avaliação quinzenalmente durante o segundo semestre de 2015. Para registro das observações foi utilizado um caderno de campo.

5.1 Escolha da Escola para a realização da Pesquisa

A escolha pela escola A deu-se por ser a primeira escola a receber alunos público alvo da educação especial no Município e por oferecer atendimento especializado na sala de recurso. É uma escola de ensino fundamental ciclo I (séries iniciais), que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

A escolha pela escola B para participar da pesquisa deveu-se ao fato dela apresentar as mesmas características da escola A, quanto a alunos e por oferta de atendimento especializado na sala de recurso. É uma escola de ensino fundamental ciclo I anos iniciais, que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

O município oferece atendimento aos alunos público alvo da educação especial nas seguintes áreas: psicologia, fonoaudiologia, terapia educacional, fisioterapia, psicopedagogia e hidroterapia. Tais atendimentos são realizados nas unidades de saúde e a hidroterapia em uma academia com a qual a prefeitura mantém parceria.

5.2 Contexto da Realização da Pesquisa

Inicialmente foi apresentado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Ciências e Letras Júlio Mesquita Filho de Araraquara e após a aprovação, (Anexo 1) foi

solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizar a pesquisa nas unidades escolares do município.

Após a aprovação pelo secretário municipal de educação do município (Anexo 2) a pesquisadora foi até a escola A, onde foi feita uma primeira reunião com a diretora e apresentada a autorização, explicando a pesquisa, bem como os objetivos e procedimentos. Depois de falar sobre a pesquisa e sobre a consulta dos documentos escolares ela já foi mostrando com muito orgulho o material portfólio denominado Piloto a Bordo, do aluno.

A recepção da Diretora foi bastante positiva e prontamente autorizou a coleta de dados na escola. Em seguida, foi feita a escolha dos participantes, que tivessem o diagnóstico de deficiente intelectual, que frequentassem o ensino fundamental I e os atendimentos das salas de recurso, sendo marcada uma reunião com os pais e responsáveis para apresentar a pesquisa e discutir as implicações do aceite na participação.

A diretora tem formação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Ela falou um pouco sobre seu trabalho e sua experiência com alunos público alvo da educação especial. É concursada no cargo de professora de educação especial, porém foi designada na função de diretora, cargo no qual permanece há 16 anos, mas com mudança de unidade escolar.

Após a seleção dos participantes, foi agendada uma reunião com os pais e responsáveis, onde foi explicado o objetivo do trabalho, bem como as implicações em participar da pesquisa e leitura e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (ANEXO 3)

O primeiro momento da pesquisa em si foi a análise dos documentos escolares pertencentes aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora foi até a outra unidade escolar denominada pela pesquisa como escola B, onde se fez uma primeira reunião com a diretora e apresentou a autorização, explicando a pesquisa, bem como os objetivos, procedimentos e que já tínhamos pesquisado a escola A e que para somar com a nossa pesquisa precisávamos coletar dados da escola a qual ela dirigia.

A Diretora também foi bastante positiva e solícita, autorizou a coleta de dados na escola. O procedimento foi o mesmo que da outra escola, em que foi feita a escolha dos participantes, que tivessem o diagnóstico de deficiente intelectual, que frequentassem o ensino fundamental I e os atendimentos da sala de recurso, sendo marcada uma reunião com os pais e responsáveis para apresentar a pesquisa e discutir as implicações do aceite na participação.

A diretora tem formação em Pedagogia é concursada no cargo de professora do ensino fundamental I, porém foi designada na função de diretora, na qual permanece há 18 anos, mas com mudança de unidade escolar.

Após a seleção dos participantes, foi agendada uma reunião com os pais e responsáveis, onde foi explicado o objetivo do trabalho, bem como as implicações em participar da pesquisa e leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O primeiro momento da pesquisa em si foi à análise dos documentos escolares pertencentes aos participantes da pesquisa.

A grande dificuldade das duas escolas se deu pelo fato de ter alunos sazonais, ou seja, que migram de outros estados, porém voltam para seus estados acompanhando sua família, o que geralmente acontece no final da safra da cana-de-açúcar, às vezes voltam para seus estados antes do final do ano letivo e acontece também de não retornam mais para a cidade. Todo esse panorama dificultou no sentido de ter alunos com as características de que precisávamos, ou seja, deficientes intelectuais, no município a ser pesquisado. A outra dificuldade também se deu pelo fato de a escola não ter todos os portfólios dos alunos com deficiência intelectual, pelas mesmas razões apresentadas acima, ou seja, o portfólio acompanha o aluno quando este muda de escola e/ou de cidade.

5.3 Caracterização do local de pesquisa: Escola A

Esta Unidade Escolar foi criada em 1995, em um bairro de periferia, que atende vários bairros da cidade com uma população bastante carente financeira e culturalmente. Geralmente, são famílias oriundas de outros estados, sendo eles Minas Gerais, Maranhão, Bahia, Alagoas e Pernambuco que se deslocam em busca de oportunidades de trabalho, sendo estes na sua maioria de natureza rural e que fazem a safra da cana- de- açúcar, principal fonte de rendas das famílias da cidade que teve seu início em 1950. No entanto, são famílias flutuantes, ou seja, fica o período do trabalho na cidade e quando termina a safra voltam para o estado de origem, fazendo com que a escola tenha também alunos flutuantes.

A escola é composta por quatrocentos e quarenta e um alunos, sendo 12 alunos público alvo da educação especial, 07 salas de aula no período da matutino e 05 no período vespertino, com 30 alunos por sala, vinte e seis professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, dois agentes de organização escolar, quatro inspetores de alunos, três auxiliares

de escola, quatro serventes, três merendeiras, um vigilante escolar e quatro estagiárias de pedagogia.

A escola possui 15 salas de aulas bem amplas incluindo uma sala de recurso com funcionamento matutino e vespertino, possui uma sala para serviços administrativos e técnicos, atendimento aos pais, outra sala para serviços de informática; 01 sala em que dividem espaços a diretora e a coordenadora pedagógica, um gabinete dentário onde os alunos recebem atendimento, sala de leitura onde os professores e alunos fazem rodízio nos dias da semana, possui sanitários feminino, masculino e bebedouros adaptados para alunos com mobilidade reduzida, quadra de esportes coberta onde alunos fazem educação física, piscina onde os alunos recebem aula de natação porém não são adaptadas para alunos cadeirantes (estes não fazem a aula), possui também laboratório de informática e cozinha com refeitório.

5.4 Alunos público alvo da educação especial matriculados na escola A

Os participantes terão nomes fictícios e indicados por siglas para que não haja nenhuma identificação e garantir o sigilo conforme constado no Comitê de Ética.

Tabela 1. Alunos do Período Matutino

NOME	DEFICIÊNCIA	ANO	ATENDIMENTOS REALIZADOS
G. S.	Autismo	1º A	Sala de recurso e psicologia.
R. O. S.	Autismo	1º B	Sala de recurso, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia.
G. L. O. M.	Baixa Visão	2º B	Sem atendimento.(está aguardando ser atendido por uma ONG especializada em Deficiência Visual no município vizinho.
V. E. P. A.	Intelectual	3º A	Sala de recurso, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia.
L. F. F. P.	Intelectual	3º B	Sala de recurso.
L. G. D. F.	Autismo	4º A	Sala de recurso e psicologia.
F. R. F. S.	Intelectual	5º A	Sala de recurso.

Fonte: Da Autora.

No quadro são apresentados os alunos público alvo da educação especial, do período matutino da escola A, sendo três com diagnóstico de autismo (Transtorno Global do Desenvolvimento), que frequentam também outros atendimentos públicos) além do atendimento da sala de recurso, como fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e fisioterapia; dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que também frequentam a

sala de recursos e outros atendimentos como psicologia e fonoaudiologia; e um aluno com diagnóstico de baixa visão que está aguardando para ser atendido em uma organização não governamental (ONG) que realiza o atendimento educacional especializado para deficientes visuais.

Tabela 2. Alunos do Período Vespertino

NOME	DEFICIÊNCIA	ANO	ATENDIMENTOS REALIZADOS
A. V. M. B.	Múltiplas	1° D	Sala de recurso, fisioterapia e psicologia.
M. S. F.	Autismo	2° C	Sala de recurso e psicologia.
K. C. R. M.	Deficiência Múltipla (D.F./outros)	2° D	Sala de recurso, fisioterapia, psicologia e terapia ocupacional.
R. F. S.	Intelectual	3° D	Sala de recurso.
F.R.F.S.	Intelectual	5° A	Sala de recurso e fonoaudiologia.

Fonte: Da Autora.

No quadro são apresentados os alunos público alvo da educação especial do período vespertino da escola A, sendo um com diagnóstico de deficiência múltipla sendo a física e o autismo (Transtorno Global do Desenvolvimento) que além de frequentar a sala de recursos também frequenta os atendimentos fisioterapia e psicologia, um aluno com diagnóstico de autismo (T.G.D.) que frequenta a sala de recurso e os atendimentos da psicologia, um aluno com diagnóstico de deficiência múltipla (deficiência física associada a outros não especificado), dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que frequenta a sala de recurso.

5.5 Caracterização do local de pesquisa: Escola B

Esta Unidade Escolar foi criada em 1995, está situada num bairro carente, distante do centro da cidade e, os alunos são provenientes, em sua maioria, de pais semianalfabetos, contando ainda com problemas de desestrutura familiar e uso de drogas. Os pais da maioria dos alunos trabalham na lavoura, e muitas mães como domésticas em uma cidade da região; diante do fato, as crianças apresentam uma frequência irregular e baixo rendimento escolar, muitas vezes precisam de acompanhamento psicopedagógico e fonoaudiólogo e, em muitos casos a família não comparece ao atendimento. A Unidade Escolar também é composta por famílias flutuantes, ou seja, ficam o período do trabalho na cidade e quando termina a safra, voltam para o estado de origem, fazendo com que a escola tenha também alunos flutuantes.

Diante de tantas adversidades, muitas famílias depositam confiança na escola, buscam e esperam ajuda para resolver alguns de seus problemas familiares. A Unidade Escolar funciona no período matutino das 07h00 min às 11h30 min e no vespertino das 12h30min às 17h00 horas, atualmente tem 233 alunos matriculados.

A escola possui 14 salas de aulas bem amplas incluindo uma sala de recurso (com funcionamento matutino e vespertino, uma sala para diretora, uma sala para a coordenadora, uma sala para os professores onde acontece inclusive o TPC (Trabalho Pedagógico Coletivo), um laboratório de informática, uma sala de leitura onde professores e alunos fazem rodízio nos dias da semana, um gabinete dentário onde os alunos recebem atendimento, banheiro feminino, masculino e bebedouro adaptados para alunos com mobilidade reduzida, quadra coberta onde os alunos fazem a aula de educação física e cozinha com refeitório.

A escola é composta por duzentos e trinta e três alunos, 04 alunos público alvo da educação especial, sendo 01 no período matutino e dois no período vespertino, possui 05 salas de aula no período da manhã e 05 salas no período da tarde, com 23 alunos por sala e 10 professores, uma sala de recurso (com funcionamento no período matutino e vespertino), duas professoras da educação especial, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um agente de organização escolar, um auxiliar de seção, dois inspetores de alunos, quatro serventes, duas merendeiras e um vigilante escolar e quatro estagiárias de pedagogia.

5.6 Alunos Público Alvo da Educação Especial matriculados na escola B.

Os participantes terão nomes fictícios e indicados por siglas para que não haja nenhuma identificação, e garantir o sigilo conforme constado no Comitê de Ética.

Tabela 3. Alunos do Período Matutino

NOME	DEFICIÊNCIA	ANO	ATENDIMENTOS REALIZADOS
V. M. S.	Múltiplas (DI DF)	4º B	Sala de recurso, fisioterapia e psicologia.

Fonte: Da Autora.

O quadro mostra um aluno público alvo da educação especial, com diagnóstico de deficiência múltipla sendo a deficiência intelectual e a deficiência física associadas, matriculado no período matutino, com atendimento na sala de recurso, na fisioterapia e na psicologia.

Tabela 4. Alunos do Período Vespertino

NOME	DEFICIÊNCIA	ANO	ATENDIMENTOS REALIZADOS
A. A. S. L.	Intelectual	4º C	Sala de recurso e psicologia.
N. U. A. P.	Intelectual	4º B	Sala de recurso e psicologia.

Fonte: Da Autora.

No quadro são apresentados os alunos público alvo da educação especial, matriculados na escola B, no período vespertino, sendo dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, que frequentam a sala de recurso e os atendimentos da psicologia.

Escolha dos participantes:

Do total de alunos público alvo da educação especial matriculados na escola A, escolhemos os que apresentavam Deficiência Intelectual, que tivessem frequentado a escola a partir do ano 2012 e que frequentassem a sala de recurso. As informações coletadas sobre a descrição dos sujeitos foram adquiridas em consulta aos prontuários dos alunos em arquivos da escola.

Descrição dos participantes da escola A:

Tabela 5. Alunos participantes da escola A

Aluno	D.N.	Ano de escolaridade	Ano de início na sala de recurso	Deficiência
V.E.P.A	15/04/1999	3º ano do EF	2013	D.I.
L.F.F.P.	29/03/2006	3º ano do EF	2012	D.I.
F.R.F.S.	03/09/2005	5º ano do EF	2012	D.I.
R.F.S	15/03/2006	3º ano do EF	2013	D.I.

Fonte: Da Autora

Descrição dos participantes da escola B:

Do total de alunos público alvo da educação especial matriculados na escola B, escolheu-se os que apresentavam Deficiência Intelectual, que tivessem frequentado a escola a partir do ano 2012, e que frequentassem a sala de recurso. As informações coletadas sobre a descrição dos sujeitos foram adquiridas em consulta aos prontuários dos alunos em arquivos da escola.

Tabela 6. Alunos participantes da escola B

Aluno	D.N.	Ano de escolaridade	Ano de início na sala de recurso	Deficiência
V.M.S.	03/10/2006	4º ano do EF	2012	D.I.
A.A.S.L.	21/11/2006	4º ano do EF	2013	D.I.
N.U.A.P.	17/05/2006	4º ano do EF	2013	D.I.

Fonte: Da Autora

Optou-se também em primeiro momento em entrevistar as professoras das duas escolas que tivessem alunos público alvo da educação especial em suas turmas. O objetivo era obter dados de todas essas professoras. No entanto, participaram 06 das 13 professoras da escola A e 03 das 03 professoras da escola B.

Diante do exposto, são participantes deste estudo, alunos com suas descrições já apresentadas e os professores das escolas pesquisadas que possuem em sua turma alunos público alvo da educação especial, que serão descritos a seguir:

5.7 Descrição dos Professores:

Tabela 7. Descrição dos professores da escola A

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	ANO ESCOLAR EM QUE ATUA
PROF. 1	Magistério e Pedagogia	20 anos	3º
PROF. 2	Pedagogia	10 anos	3º
PROF. 3	Pedagogia e Psicopedagogia	9 anos	5º
PROF. 4	Pedagogia	12 anos	1º
PROF. 5	Pedagogia	16 anos	1º
PROF. 6	Pedagogia	15 anos	3º

Fonte: Da Autora

O quadro apresenta as professoras participantes deste estudo, sendo que todas possuem graduação de Licenciatura no curso de Pedagogia e uma possui Habilitação específica para o Magistério que era um curso profissionalizante do segundo grau, e uma professora com curso de pós - graduação em nível de Especialização *lato senso* em Psicopedagogia, o quadro mostra também o tempo de experiência desses professores sendo o menor tempo 9 anos e o maior 20 anos de experiência em sala de aula.

Tabela 8. Descrição dos professores da escola B

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	ANO ESCOLAR EM QUE ATUA
PROF. 1	Pedagogia e Psicopedagogia	11 anos	4º
PROF. 2	Pedagogia	18 anos	4º
PROF. 3	Pedagogia	16 anos	4º

Fonte: Da Autora

O quadro apresenta as professoras participantes deste estudo, sendo que 02 possuem graduação de Licenciatura no curso de Pedagogia e uma professora com curso de pós-graduação em nível de Especialização *lato senso* em Psicopedagogia, o quadro mostra também o tempo de experiência desses professores sendo o menor tempo 11 anos e o maior 18 anos de experiência em sala de aula.

Participaram também deste estudo às professoras das salas de recursos das escolas pesquisadas, respondendo as questões dos questionários. No total participaram quatro professoras, sendo duas da escola A e duas professoras da escola B.

Tabela 9. Descrição dos professores das salas de recurso

Identificação	Formação	Tempo de experiência com alunos público alvo da educação especial
PROF 1	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Psicopedagogia	15 anos
PROF 2	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Psicopedagogia	15 anos
PROF.3	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Psicopedagogia	15 anos
PROF.4	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Psicopedagogia	15 anos

Fonte: Da Autora

Observa-se que todas as professoras participantes do estudo possuem graduação de Licenciatura no curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e todas também possuem o curso de pós-graduação em nível de Especialização *lato senso* em Psicopedagogia. O quadro mostra também o tempo de experiência das professoras, sendo 15 anos, que foi o tempo em que as professoras se efetivaram no concurso público para professor do município para trabalharem em uma escola de educação especial. Após a implantação das salas de recurso no município em decorrência da inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial no de 2010, as professoras especialistas foram designadas a trabalharem nas escolas onde haviam sido formadas as salas de recurso.

Procedimentos metodológicos:

Para dar conta de entender as relações existentes entre os documentos oficiais, a prática avaliativa existentes nas salas de aula comum e nas salas de recursos, como também entender a concepção dos professores com relação à prática avaliativa na educação inclusiva e na sala de recurso, o processo de coleta de dados combinou três técnicas: os questionários, a análise documental e a observação.

Escolha dos instrumentos:**Questionário:**

O instrumento aplicado foi o questionário, que teve como objetivo analisar os escritos das professoras que trabalham em sala comum com alunos público alvo da educação especial das escolas A e B. No primeiro momento pensou-se em fazer a entrevista com as professoras com questões semiestruturadas, porém após a reunião realizada pela pesquisadora com as professoras no Trabalho Pedagógico Coletivo (TPC), as professoras pediram para que deixasse as questões para que elas pudessem responder sem a presença da pesquisadora, para que pudessem ser autênticas em suas respostas. Ficou combinado que a pesquisadora poderia passar para recolher no próximo TPC que aconteceria na próxima semana. A elaboração do questionário tomaram-se como referencial a análise dos documentos oficiais, técnicos e os objetivos da pesquisa. O questionário foi elaborado com 10 questões abertas, para que os participantes pudessem responder livremente às perguntas elaboradas. Participaram 06 professoras da escola A e 03 professoras da escola B, que tivessem em suas turmas alunos público alvo da educação especial. Participaram também 02 professoras especialistas da sala de recurso da escola A e 02 professoras especialistas da sala de recurso da escola B, com questionário contendo 05 questões.

Análise Documental

A técnica da análise documental foi utilizada na investigação de duas fontes de dados: os documentos dos órgãos centrais, os documentos elaborados no interior da escola (avaliação e o portfólio do aluno na sala comum e a avaliação e o portfólio na sala de recurso).

A opção pela análise documental se deu por ser uma técnica de abordagem de dados qualitativos e valiosa na complementação dos dados. Sendo os documentos oficiais e técnicos de acordo com Ludke e André (1986).

Foram considerados documentos oficiais: Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Deliberações, Portarias e Normas Técnicas Oficiais. Nos documentos técnicos, considerou-se:

o Projeto Político Pedagógico das escolas, os instrumentos de avaliação e o portfólio dos alunos.

Na análise documental também foi utilizada para o levantamento de dados dos alunos das escolas A e B. A documentação contida nos prontuários individuais dos alunos foram disponibilizados à pesquisadora, pela direção, para leitura, análise e coleta de dados na escola própria escola.

A Observação

As observações foram realizadas nas salas de recurso, no período matutino e vespertino, das duas escolas pesquisadas, dividindo-as duas vezes por semana para cada sala em dias alternados para poder observar todos os alunos participantes da pesquisa em situação de avaliação. No entanto, outros momentos de observação foram proporcionados, além dos dias estabelecidos. Tal observação teve período de um semestre.

Os registros das observações foram registrados em cadernos separados para cada aluno, com nome, data, tipo de instrumento escolhido para avaliação, o resultado obtido, que servirão de análise posteriormente.

Análise e Interpretação dos Dados

A análise das observações dos materiais produzidos pelos alunos, dos documentos e dos questionários, foi realizada de modo a contextualizar a concepção de avaliações e de suas práticas existentes no interior da escola como instrumento norteador da prática docente e, conseqüentemente, do desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial, diante das contradições existentes entre as políticas públicas da educação inclusiva e a efetivação da inclusão escolar.

No trabalho com materiais coletados começou-se por organizá-los: portfólios, provas xeroxadas de cada aluno público alvo da educação especial durante os anos de 2013 e 2014, relatórios de observação realizadas nas salas de recurso durante o semestre ano de 2015 e os questionários respondidos pelas professoras.

Iniciou-se uma primeira leitura dos dados coletados. Com os portfólios foram separados as avaliações referentes ao desenvolvimento e ou a dificuldade do aluno. A definição dos temas e/ou categorias temáticas foram emergindo ao longo da pesquisa e mostram dados relevantes na compreensão do trabalho desenvolvido em sala de aula com o

aluno público alvo da educação especial, um confronto com as orientações legais recebidas no cotidiano da escola.

As respostas obtidas dos questionários foram lidas e separadas as verbalizações por temas e/ou categorias temáticas, visando a uma análise adequada dos dados com as opiniões dos professores participantes das salas. As respostas mostram-se relevantes e possuem a compreensão da prática do professor em sala de aula com o aluno público alvo da educação especial e a concepção que o mesmo possui sobre avaliação escolar. Após a categorização das respostas, a pesquisadora realizou comparações entre as respostas dos participantes.

As respostas das professoras especialistas das salas de recursos também participantes deste estudo foram lidas e as verbalizações também foram separadas por temas e/ou categorias. As respostas mostraram relevantes na compreensão da sua prática com o aluno público alvo da educação especial na sala de recurso, mostrando também a concepção que possui sobre o desenvolvimento do aluno e das avaliações que acontecem na sala de recurso como norteadora de sua prática para o desenvolvimento de ações para seu aluno. Mostraram também como se processa a prática do professor da sala de recurso com o professor da sala comum.

As provas dos alunos foram separadas e analisados os conteúdos. As adaptações encontradas e as observações realizadas pelos professores, mostraram dados relevantes na compreensão das adaptações realizadas nas avaliações.

As observações realizadas nas salas de recursos em momento de avaliação foram separadas em temas e/ou categorias temáticas sobre a dificuldade ou o desenvolvimento do aluno e comparadas ao relatório de registro no início do atendimento na sala de recurso.

No processo de análise e interpretação dos dados, tendo como eixo as categorias avaliação na sala comum com alunos público alvo da educação especial, avaliação na sala de recurso com os alunos público alvo da educação especial, portfólio como instrumento avaliativo na sala comum para alunos público alvo da educação especial e portfólio como instrumento avaliativo na sala de recurso, adotou-se a técnica de triangulação que, de acordo com Bednarz (1983 apud Mc Clintok, 1985) consiste no “emprego múltiplo de fontes de dados, observadores, métodos ou teorias” (p. 38) na investigação do mesmo fenômeno.

Análise dos professores

Optou-se também em primeiro momento em entrevistar as professoras das duas escolas que tivessem alunos público alvo da educação especial em suas turmas. Como a entrevista em primeiro momento não foi aceita pelos participantes, optou-se em deixar o

questionário com as perguntas semiestruturadas para as professoras responderem. O objetivo era que todas as professoras que tivessem alunos público alvo da educação especial respondessem aos questionários, no entanto, participaram 06 das 13 professoras da escola A e 03 das 03 professoras da escola B.

Análise dos dados dos escritos dos professores

A fim de produzir dados junto ao corpo docente das escolas A e B, como formação, tempo de magistério, a concepção que o mesmo possui sobre avaliação escolar, instrumentos de avaliação utilizados em sua prática, sobre o uso do portfólio e a sua função, sobre o plano adaptado ao aluno público alvo da educação especial. As perguntas do roteiro do questionário foram elaboradas e separadas de acordo com as categorias que foram surgindo ao longo da pesquisa. Segundo Bardin, [...] a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados. (BARDIN, 2000, p.31).

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo que tem sido utilizada em pesquisas do tipo qualitativas (MYNAYO, 1993; ANDRÉ, 1995, e outros). Para Bardin análise de conteúdo é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (1977, p.38)

Utilizamos a abordagem de análise para analisar os dados dos escritos das professoras, uma vez que adotamos uma abordagem interpretativa dos mesmos. Iremos expor algumas frases dos escritos das professoras, a fim de possibilitar ilustrações do tema abordado, para que o leitor construa a sua crítica a partir dos escritos apresentados.

Participaram também deste estudo as professoras das salas de recursos das escolas pesquisadas, respondendo as questões dos questionários a fim produzir dados como de formação, tempo de experiência na educação especial, a concepção de avaliação, como se processa a avaliação nas salas de recurso, como é realizado o trabalho de orientação junto as professoras das salas comuns, como veem o uso do portfólio na rede do município com os alunos público alvo da educação especial, o portfólio na prática na sala de recurso, como veem o trabalho desenvolvido em sala comum com os alunos público alvo da educação especial, as dificuldades encontradas na inclusão escolar dos alunos público alvo da educação

especial. No total participaram quatro professoras, sendo duas da escola A e duas professoras da escola B.

As perguntas do roteiro do questionário foram elaboradas e separadas de acordo com as categorias que foram surgindo ao longo da pesquisa.

6 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO REALIZADA PELAS PROFESSORAS NAS SALAS DE AULA COMUM E NAS SALAS DE RECURSO

"No andar se definem os novos passos e os caminhos se fazem no caminhar." (MARQUES, 1999, p. 179).

O objetivo principal desta tese foi desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista, têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de sua prática e as condições efetivas desta prática, no cotidiano escolar para alunos público alvo da educação especial.

Partimos da hipótese de que ao adentrarmos nos estudos sobre a avaliação não somente como um instrumento avaliativo com a intenção de classificar e de apontar, mas sim com uma avaliação com o objetivo de proporcionar medidas de ação sobre a prática do professor, conduzirmos a uma reflexão sobre a importância da avaliação no processo de ensino do professor e no processo de aprendizagem do aluno.

Entendemos que o aluno público alvo da educação especial, apresenta particularidades e que sendo observadas e respeitadas inclusive no processo de avaliação no interior da escola, pode orientar a elaboração de estratégias pedagógicas no contexto da escola inclusiva.

Iniciamos por analisarmos os portfólios dos alunos, observando o conteúdo trabalhado com este aluno bem como seu desenvolvimento, em seguida analisamos as provas realizadas nas salas comuns, analisando estes mesmos critérios, depois analisamos os escritos das professoras das salas comuns respondidos através do questionário, que tinham em suas turmas alunos público alvo da educação especial.

Em seguida, analisamos os dados escritos das professoras das salas de recurso respondidos através do questionário e por fim, analisamos os dados dos portfólios juntamente com os dados obtidos através da observação dos alunos atendidos nas salas de recurso das escolas pesquisadas.

Resultados e Discussão

Apresentamos a seguir os resultados obtidos com a análise dos portfólios. Neste instrumento optamos por analisar o desenvolvimento e as dificuldades encontradas pelos alunos durante os anos escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, se há necessidade dos conteúdos serem adaptados e se os mesmos encontram-se adaptados à série

que o aluno cursa e se o aluno necessitou de auxílio para realizar as atividades durante os anos 2013, 2014 e 2015.

Análise dos Portfólios da escola A.

Língua Portuguesa

Tabela 10. Análise dos portfólios de língua portuguesa – aluno V.E.P.A

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1º ano	Sim	Sim	Nível da escrita: garatuja	Sim
2014	2º ano	Sim	Sim	Nível da escrita: garatuja	Sim
2015	3º ano	Sim	Sim	Algumas letras do seu nome	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno V.E.P.A., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades e o avanço que alcançou, está aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra, necessitando de adaptação nos conteúdos apresentados e trabalhados com o aluno. Encontra-se em transição entre os níveis icônico e não icônico da escrita, em que a grafia ora é convencional e ora não é, misturando em sua escrita pseudoletas, letras e números, de acordo com os níveis da escrita e segundo a psicogênese da leitura e da escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999). Nesses portfólios as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno na atividade. Observa-se também a dependência do aluno na professora para realizar as atividades.

Matemática

Tabela 11. Análise dos portfólios de Matemática – aluno V.E.P.A.

Ano	Ano escolar	Necessita de Conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1º ano	Sim	Sim	Domínio até o número 5 e quantidades correspondente, domínio de baixo/alto, pequeno/grande, cheio/vazio	Sim
2014	2º ano	Sim	Sim	Além dos conteúdos já citados, tem domínio da cor vermelha e amarela	Sim
2015	3º ano	Sim	Sim	Além dos conteúdos já citados tem domínio das formas geométricas círculo e quadrado, e a cor azul, o domínio dos números continua até 5	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno V.E.P.A., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, houve avanços, porém está aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar que se encontra, necessitando de adaptação nos conteúdos apresentados e trabalhados com o aluno, nos portfólios as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno. Observa-se também a dependência do aluno na professora para realizar as atividades.

Língua Portuguesa

Tabela 12. Análise dos portfólios de língua portuguesa – aluno L.F.F.P.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1ºano	Sim	Sim	Reconhecimento das vogais e das letras do seu nome	Sim
2014	2ºano	Sim	Sim	Reconhecimento das letras do alfabeto, produção oral com coerência, tendo início, meio e fim.	Sim
2015	3ºano	Sim	Não	Ficou difícil ver o desenvolvimento, visto que as atividades eram folhas de apostilas coladas no portfólio e as outras atividades não conseguiam medir o desenvolvimento dela.	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento L.F.F.P. os portfólios apresentados nos dois primeiros anos (2013 e 2014), apresentam atividades adaptadas ao conteúdo do ano ao qual o aluno cursa, com as atividades adaptadas o aluno consegue apresentar um desenvolvimento e é possível ver os avanços, já no ano de 2015, nesses portfólios as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno na atividade. O portfólio de 2015 não apresentou atividades adaptadas, em sua maioria apresentava folhas de apostilas coladas (apostilas estas de um sistema de ensino adotado pelo município) e com as outras atividades apresentadas não era possível medir o desenvolvimento do aluno. Não continham objetivos e avaliação descritiva das atividades. Com relação aos dois primeiros portfólios, nota-se que houve um avanço no desenvolvimento do aluno, porém ainda está aquém do conteúdo trabalhado ao ano o qual o aluno cursa. Observa-se também a dependência do aluno na professora para realizar as atividades.

Matemática

Tabela 13. Análise dos portfólios de Matemática – aluno L.F.F.P.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1º ano	Sim	Sim	Domínio das formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo) das cores (vermelho, amarelo, azul e verde), domínio dos opostos, alto/baixo, pequeno/grande. Domínio dos números até 5 e suas quantidades.	Sim
2014	2º ano	Sim	Sim	Domínio das cores: cores (preto, marrom, laranja), domínio dos números até 10, relacionado a quantidade e somas.	Sim
2015	3º ano	Sim	Não	Ficou difícil de ver o desenvolvimento, visto que as atividades eram folhas de apostilas coladas no portfólio.	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento L.F.F.P. os portfólios apresentados nos dois primeiros anos (2013 e 2014), apresentam atividades adaptadas ao conteúdo do ano o qual o aluno cursa, com as atividades adaptadas o aluno consegue apresentar um desenvolvimento e é possível ver os avanços. Nesses portfólios, as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno na atividade. O portfólio do ano de 2015, não apresentou atividades adaptadas, apresentava folhas de apostilas coladas (apostilas estas de um sistema de ensino adotado pelo município), não continha objetivos e avaliação descritiva das atividades. Com relação aos dois primeiros portfólios, nota-se que houve um avanço no desenvolvimento do aluno, porém ainda está aquém do conteúdo trabalhado ao ano o qual o aluno cursa. Observa-se também a dependência do aluno na professora para realizar as atividades. No portfólio não existe objetivo e nem avaliação com descrição sobre o desenvolvimento da atividade

Língua Portuguesa

Tabela 14. Análise dos portfólios de Língua Portuguesa – aluno F.R.F.S.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	3º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais e das letras do seu nome e de algumas letras do alfabeto.	Sim
2014	4º ano	Sim	Sim	Domínio da escrita do seu nome, das letras do alfabeto, domínio da escrita de algumas palavras compostas por sílabas simples.	Não
2015	5º ano	Sim	Sim	Transição entre nível silábico e alfabético, com erros ortográficos e de regra contextual.	Não

Fonte: da Autora

Com relação ao desenvolvimento de F.R.F.S., observa-se que durante os três anos apresentou avanços significativos e gradativos na disciplina de Língua Portuguesa com a evolução da escrita, estando em transição entre o nível silábico e alfabético (utiliza as mesmas hipóteses ao mesmo tempo, com erros que são considerados construtivos, as respostas não estão corretas, porém estão próximas segundo a psicogênese da leitura e da escrita de acordo com Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999). Nos portfólios, as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno na atividade. Apesar dos avanços que F.R.F.S. obteve em conteúdo trabalhado em sala de aula, encontra-se aquém do conteúdo que é trabalhado no ano o qual está cursando. Com relação à dependência do aluno para resolver as atividades, observa-se que somente no primeiro ano ele mostra dependência, nos dois últimos não.

Matemática

Tabela 15. Análise dos portfólios de Matemática – aluno F.R.F.S

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	3º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 10 relacionando a quantidades e algumas somas.	Sim
2014	4º ano	Sim	Sim	Domínio de números até 30, relacionando a contas de adição e subtração simples (1º passo).	Não
2015	5º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 50, contas de adição e subtração simples. (1º passo)	Não

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento de F.R.F.S., observa-se que durante os três anos apresentou avanços significativos e gradativos na disciplina de Matemática, com evolução no domínio dos números, porém ainda permanece no mesmo passo das contas de adição e subtração do ano anterior. Nos portfólios as atividades são apresentadas com objetivo e com avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno na atividade. Apesar dos avanços que F.R.F.S. obteve em conteúdo trabalhado em sala de aula, encontra-se aquém do conteúdo que é trabalhado no ano que está cursando.

Língua Portuguesa

Tabela 16. Análise dos portfólios de Língua Portuguesa – aluno R.F.S.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais e das letras do nome.	Sim
2014	2º ano	Sim	Sim	Domínio de algumas letras do alfabeto	Sim
2015	3º ano	Sim	Sim	Domínio de algumas letras do alfabeto	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno R.F.S., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, mesmo as atividades sendo adaptadas. Está aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra, necessitando de adaptação nos conteúdos apresentados e trabalhados. No portfólio existem poucos registros de objetivos e de avaliações descritivas sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita de apoio da professora para realizar as atividades.

Matemática

Tabela 17. Análise dos portfólios de Matemática – aluno R.F.S

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	1º ano	Sim	Sim	Domínio das cores (vermelho e amarelo), dos números até 5 relacionando quantidade.	Sim
2014	2º ano	Sim	Sim	Domínio dos opostos, cima/baixo, grande/pequeno, cheio/vazio, dentro/fora, números até 5 relacionando quantidade.	Sim
2015	3º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 5, relacionando quantidade e somas.	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno R.F.S., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, mesmo as atividades sendo adaptadas. Está aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra, necessitando de adaptação nos conteúdos apresentados e trabalhados. No portfólio existem poucos registros de objetivos e de avaliações descritivas sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita de apoio da professora para realizar as atividades.

Análise dos Portfólios da escola B.

Língua Portuguesa

Tabela 18. Análise dos portfólios de Língua portuguesa – aluno V.W.S.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio de algumas letras do alfabeto	Sim
2015	4º ano	Sim	Sim	Domínio de algumas letras do alfabeto	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno V.M.S., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, mesmo as atividades sendo adaptadas, estão aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra, necessitando de adaptação nos conteúdos apresentados e trabalhados. No portfólio existem registros de objetivos e de avaliações descritivas sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita de apoio da professora para realizar as atividades.

Matemática

Tabela 19. Análise dos portfólios de Matemática – aluno V.M.S.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio das cores: amarelo, vermelho, verde e azul, domínio dos números até 10 relacionando a quantidade.	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 20, relacionando a quantidade, domínio de somas com esses números.	Sim
2015	4º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 25, relacionando a quantidade, domínio de somas e subtração com esses números.	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno V.M.S., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, mesmo as atividades sendo adaptadas estão aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra. Apresentou pequenos avanços. No portfólio existem registros de objetivos e de avaliações descritivas sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita de apoio da professora para realizar as atividades.

Língua Portuguesa

Tabela 20. Análise dos portfólios de Língua Portuguesa – aluno A.A.S.L.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais, e de algumas letras de seu nome.	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais, das letras de seu nome e de algumas consoantes.	Sim
2015	4º ano	Sim	Sim	Domínio das vogais, das letras de seu nome e de algumas consoantes	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento do aluno A.A.S.L., observa-se que durante os três anos apresentou grandes dificuldades, mesmo as atividades sendo adaptadas estão aquém do conteúdo trabalhado no ano escolar em que se encontra. Apresentou pequenos avanços. No portfólio existem registros de objetivos e de avaliações descritivas sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita de apoio da professora para realizar as atividades.

Matemática

Tabela 21. Análise dos portfólios de Matemática – aluno A.A.S.L.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 10 relacionado a quantidades, das cores (vermelho, amarelo, azul e verde).	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 10, relacionados a quantidades e a somas, domínio das cores (vermelho, amarelo, azul, verde, laranja, preto e branco).	Sim
2015	4º ano	Sim	Sim	Domínio dos números 20 relacionados a quantidades, a soma e a subtração.	Sim

Fonte: Da Autora

Com relação ao desenvolvimento, observa-se que na disciplina de matemática seu desenvolvimento acontece de forma gradativa e bem maior ao comparado com a disciplina de Língua Portuguesa. As atividades de matemática apresentam-se adaptadas e nas observações escritas realizadas pela professora, há menção sobre o uso do material concreto para auxiliar o aluno nas atividades. Existe também avaliação descritiva sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades. Necessita do apoio da professora para realizar as atividades.

Aluno: N.U.A.P.– Nascimento: 17/05/2006
4º ano do ensino fundamental I

Língua Portuguesa

Tabela 22. Análise dos portfólios de Língua Portuguesa – aluno N.U.A.P.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio das letras do alfabeto, do seu nome.	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio de letras do alfabeto, nível da escrita pré-silábico sem valor sonoro.	Sim
2015	4º ano	Sim	Não	Nível da escrita silábico alfabético	Não

Fonte: Da Autora

De acordo com os dados, observa-se que N.U.A.P. apresentou avanços no desenvolvimento da escrita, passando do nível silábico sem valor sonoro para o silábico alfabético, os portfólios dos anos 2013 e 2014 apresentam atividades adaptadas, com objetivos e avaliação descritivas sobre o desenvolvimento do aluno. O portfólio do ano de 2015, apresenta poucas atividades adaptadas, existem folhas com algumas atividades que não corresponde com a disciplina de Língua Portuguesa e também existem folhas de apostila (apostilas de um sistema de ensino adotadas pelo município) coladas no portfólio. Existe a escrita feita pelo aluno e observa-se que o mesmo encontra-se no nível silábico alfabético. O aluno tem uma dependência na professora para realizar as atividades nos anos 2013 e 2014. Essa dependência desaparece em 2015.

Matemática

Tabela 23. Análise dos portfólios de Matemática – aluno N.U.A.P.

Ano	Ano escolar	Necessita de conteúdo adaptado	Tem conteúdo adaptado de acordo com o ano que cursa	Desenvolvimento	Recebe auxílio para realização das atividades
2013	2º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 10 relacionados a quantidade, a somas e subtração	Sim
2014	3º ano	Sim	Sim	Domínio dos números até 30, com contas de adição e subtração primeiro passo.	Sim
2015	4º ano	Sim	Não	Números até 30, adição e subtração primeiro passo.	Não

Fonte: Da Autora

De acordo com os dados, observa-se que N.U.A.P. apresentou avanços no desenvolvimento da matemática, os portfólios dos anos 2013 e 2014 apresentam atividades adaptadas, com objetivos e avaliação descritivas sobre o desenvolvimento do aluno. O portfólio do ano de 2015, apresenta poucas atividades adaptadas, existem folhas de atividades com contas de adição, subtração, multiplicação e divisão, também existem folhas de apostila (apostilas de um sistema de ensino adotadas pelo município) coladas no portfólio, existem algumas atividades com conteúdos sem adaptação resolvidas, parecem ter sido copiadas. O aluno tem uma dependência na professora para realizar as atividades nos anos 2013 e 2014, está dependência desaparece em 2015.

Diante dos dados apresentados na análise do portfólio, observamos que poucos se encontravam incompletos, não existia uma sequência didática (as atividades eram dadas aleatoriamente), não existiam objetivos a serem alcançados com relação à atividade proposta e também não existia a avaliação sobre o desenvolvimento das atividades. Com o portfólio foi possível armazenar dados sobre o desenvolvimento dos alunos, mostrando os avanços e as dificuldades, se precisou de auxílio para realização das atividades, se houve atividades adaptadas, os recursos utilizados, portanto, com o portfólio também foi possível observar e registrar a ação do professor ao conduzir a sua aula.

Com relação ao desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática, de acordo com os dados apresentados, observa-se que todos os alunos participantes mostraram

grandes dificuldades nas duas disciplinas, mesmo o conteúdo sendo adaptado a sua necessidade e ao nível ao qual se encontrava. Todos os alunos ficavam aquém do conteúdo trabalhado em sua sala de aula.

Apresentamos a seguir os resultados obtidos com a análise das provas realizadas nas salas comuns pelos alunos pesquisados. Nesse instrumento optamos por analisar os avanços e dificuldades encontradas pelo aluno durante o ano escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e se os conteúdos se encontram adaptados à série que o aluno cursa, durante os anos 2013, 2014 e 2015.

Análise das Provas da escola A.

Provas do aluno V.E.P.A.– 2013 – 1º ano.

Língua Portuguesa: Não existem avaliações separadas do portfólio no prontuário do aluno, a escola neste ano considerou as atividades realizadas no portfólio como avaliações.

Matemática: Não existem avaliações separadas do portfólio no prontuário do aluno, a escola neste ano considerou as atividades realizadas no portfólio como avaliações.

Provas do aluno V.E.P.A. – 2014 – 2º ano.

Língua Portuguesa: Não existem avaliações separadas do portfólio no prontuário do aluno, a escola neste ano considerou as atividades realizadas no portfólio como avaliações.

Matemática: Não existem avaliações separadas do portfólio no prontuário do aluno, a escola neste ano considerou as atividades realizadas no portfólio como avaliações.

Provas do Aluno V.E.P.A. – 2015 - 3º ano.

Língua Portuguesa: Existem algumas folhas com exercícios para colocar o próprio nome, identificar as vogais em determinado texto, escrever as vogais, recortar as letras do mês que já estava escrito como modelo e colar as letras embaixo do mês, desenhar sobre um determinado texto, circular a palavra dada como modelo no texto, ligar as palavras iguais, circular a primeira e a última letra de determinada palavra, contar o número de letras de determinadas palavras. Mesmo nas avaliações observa-se o auxílio da professora em fazer pontilhado do nome para V.E.P.A passar com o traçado por cima, recorte das letras, alguns exercícios observa-se que ele realizou sozinho e mostrou muita dificuldade, inclusive no traçado dos desenhos. Não existe conceito de nota na prova.

Matemática: Existem algumas folhas com exercícios com números até 05 relacionando a quantidade (ligar os números a quantidades equivalentes, desenhar de acordo com a quantidade, colar de acordo com a quantidade). Mesmo nas avaliações observa-se o auxílio da professora em desenhar algumas quantidades e recortar, alguns exercícios observa-se que

V.E.P.A. tentou realizar sozinho e mostrou muita dificuldade. Não existe conceito de nota na prova.

Nos anos 2012 e 2013 a escola considerou o portfólio como instrumento de avaliação do aluno V.E.P.A., no ano de 2015 em que cursava o 3º ano encontramos no prontuário do aluno duas provas que correspondiam os dois semestres. Diante dos dados observa-se que a professora teve um olhar para o aluno, elaborando uma avaliação em que ele pudesse participar, com conteúdos que já são trabalhados em sala. Nas duas avaliações observou-se o auxílio da professora, fazendo pontilhado para auxiliar nas questões.

Provas do aluno L.F.F.P. – 2013 – 1º ano

Língua Portuguesa: Existem algumas folhas com exercícios com identificação de vogais em textos, recorte e colagem das vogais, escrita do próprio nome, texto com questões de interpretação (a professora foi o escriba). A professora auxiliou; apenas nas atividades de interpretação, nos demais exercícios ela não auxiliou, observa-se muita dificuldade do aluno L.F.F.P. em realizar a prova, colocando alguns rabiscos em várias questões. Existe observação da professora sobre as dificuldades do aluno. Não existe conceito de nota na prova.

Matemática: Existem algumas folhas com exercícios parecidos com os encontrados no portfólio, exercícios envolvendo números e quantidades até 5, reconhecimento das formas geométricas, L.F.F.P. realizou alguns exercícios sozinho e mostrou muita dificuldade em relacionar número a quantidade. Existe observação da professora sobre as dificuldades do aluno. Não existe de conceito nota na prova.

Provas do aluno – L.F.F.P. 2014 – 2º ano

Língua Portuguesa: Existem folhas com textos para circular as vogais, exercícios para fazer as vogais, escrever o próprio nome, circular a primeira e a última letra do nome, exercícios para identificar algumas consoantes no exercício, caça- palavras. Existe o auxílio da professora nas provas e nas observações ela relata a dificuldade de MAS para realizar a prova mesmo com auxílio. Não existe conceito de nota na prova.

Matemática: Existem folhas com exercícios relacionando números e quantidade até 10. Existe o auxílio da professora nas provas, e nas observações ela relata a dificuldade de L.F.F.P. realizar a prova mesmo com auxílio. Não existe conceito de nota na prova.

Provas do aluno L.F.F.P.– 2015 – 3º ano

Língua Portuguesa: Existem folhas digitadas com os mesmos textos dos demais alunos, L.F.F.P. realiza a identificação de palavras de acordo com o que a professora solicita (início de algumas vogais e/ou de consoantes), na interpretação do texto é pedido para que desenhe. L.F.F.P. realizou a prova sozinho, mostrou muita dificuldade. A prova foi corrigida, porém tem registro sobre a dificuldade do aluno e não existe conceito de nota na prova.

Matemática: Existem folhas com exercícios relacionando números e quantidades até 10, formas geométricas, identificação de números em calendário, recorte e colagem de objetos. L.F.F.P. realizou a prova sozinho, mostrou muita dificuldade. A prova foi corrigida, porém não tem registro sobre a dificuldade do aluno e não existe conceito de nota na prova.

Observa-se que nos anos 2013 e 2014, as provas foram adaptadas às necessidades do aluno, em alguns exercícios o aluno recebeu auxílio da professora e em outros não mostrando muita dificuldades ao realiza-los. No ano de 2015, houve também adaptação no conteúdo da prova, porém o aluno realizou a prova sozinho, mostrando muitas dificuldades. As provas foram corrigidas, porém sem menção de notas.

Provas F.R.F.S. – 2013 – 3º ano

Língua Portuguesa: Não encontramos as provas do aluno.

Matemática: Não encontramos as provas do aluno.

2014 - 4º ano

Língua Portuguesa: Existem algumas folhas com exercícios do conteúdo do 4º ano adaptados, construção de palavras com sílabas simples, interpretação de texto (percebe-se que a professora e/ou estagiária foi a escriba), textos para o aluno encontrar determinada palavra. O aluno mostra domínio de palavras com sílabas simples. As provas estão corrigidas e aparecem frases positivas de incentivo ao aluno.

Matemática: Existem exercícios relacionando números até 30 a quantidades, contas de adição e subtração com dois algarismos (sem empréstimos), observa-se que teve momentos de ajuda do professor e existem exercícios que F.R.F.S. realizou sozinho, mostrou algumas dificuldades, porém mais acertos. As provas estão corrigidas e aparecem frases positivas de incentivo ao aluno.

Provas F.R.F.S. 2015 - 5º ano

Língua Portuguesa: encontramos uma folha no prontuário do aluno, com folhas adaptadas ao conteúdo, em algumas atividades existe a análise da escrita realizada pela professora relatando o nível que o aluno se encontra, silábico – alfabético.

Matemática: encontramos uma folha no prontuário do aluno, com folhas adaptadas ao conteúdo, com atividades envolvendo contas de adição e subtração primeiro passo.

Observa-se que no ano de 2013 não existem provas arquivadas do aluno. No ano de 2014 existem as provas referentes aos dois semestres cursados pelo aluno. No ano de 2015 existe uma prova de português referente à disciplina de Língua Portuguesa e uma prova referente à Matemática durante o ano todo. O aluno apresentou avanços nas duas disciplinas nos últimos dois anos, porém perderam-se dados no ano de 2013 em que o aluno cursava o 3º ano e também no ano de 2015, com apenas uma prova de cada disciplina durante o ano letivo.

Provas R.F.S. – 2013 – 1º ano

Língua Portuguesa: Não encontramos as provas do aluno no seu prontuário.

Matemática: Não encontramos as provas do aluno no seu prontuário.

2014 – 2º ano

Língua Portuguesa: Não encontramos as provas do aluno no seu prontuário.

Matemática: Não encontramos as provas do aluno no seu prontuário.

2015 – 3º ano

Língua Portuguesa: Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática: Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Não foram encontradas as provas no prontuário do aluno, a escola considerou o portfólio desenvolvido durante os anos letivos como um instrumento de avaliação.

A prova formulada sem adaptação ao conteúdo e sem a forma de aplicar, utilizando outros recursos para auxiliar o aluno, torna o resultado incompreensível tanto para o aluno como para o professor.

Valentim e Oliveira (2013), realizaram uma pesquisa com um grupo de professores do ensino fundamental I, sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem e comprovaram uma presença ainda muito forte de uma avaliação estática, restrita à classificação de um produto final. Nas palavras dos autores,

Uma avaliação estática e restrita não contribui para ser orientadora da prática pedagógica e não aponta sugestões úteis ao ensino. Em acréscimo, para o aluno com DI, tal forma de avaliar não é capaz de identificar seu potencial de aprendizagem, restringindo-se à identificação de dificuldades e pouco cooperando com o professor para o planejamento de ações capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. (VALENTIM E OLIVEIRA, 2013 p.862).

Essa avaliação não consegue apontar diferentes caminhos para que ocorra a aprendizagem, ela é algo estático e restrita, de acordo com os autores acima citados.

Análise das Provas da escola B.

Provas: V.M.S. – 2013 – 2º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Provas: V.M.S. – 2014 – 3º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Provas: V.M.S. – 2015 – 4º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Provas: A.A.S.L. – 2013 – 2º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

2014 – 3º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

2015 – 4º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática - Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Não foram encontradas as provas no prontuário do aluno. A escola considerou o portfólio como instrumento de avaliação do aluno desenvolvido durante os anos letivos.

Provas: N.U.A.P. – 2013 – 2º ano

Língua Portuguesa – Não encontramos as provas do aluno no prontuário.

Matemática- Não encontramos as provas do aluno no prontuário

2014 – 3º ano

Língua Portuguesa - Não encontramos as provas do aluno no prontuário

Matemática – Não encontramos as provas do aluno no prontuário

2015 – 4º ano

Língua Portuguesa – Foram encontradas quatro provas no prontuário do aluno referentes ao ano letivo, sendo duas por bimestre. Os conteúdos não estavam adaptados, o aluno tenta responder a algumas questões referentes à interpretação e construção de textos. Demonstra muita dificuldade, encontra-se no nível silábico-alfabético da escrita. As provas se apresentam corrigidas e com menção de notas, sendo estas bem abaixo do estipulado para a média.

Matemática – Foram encontradas quatro provas no prontuário do aluno referentes ao ano letivo, sendo duas por bimestre. Os conteúdos não estavam adaptados em nenhuma das provas, o aluno não conseguiu realizá-las. As provas se apresentam corrigidas e com menção de notas, sendo estas bem abaixo do estipulado para a média.

De acordo com os dados apresentados nos anos 2013 e 2014 não foram encontradas as provas no prontuário do aluno, a escola considerou o portfólio como instrumento de avaliação do aluno. No ano de 2015 as provas encontradas não eram adaptadas e o aluno mostrou muitas dificuldades em resolvê-las.

Os processos avaliativos considerados tradicionais, que são efetuados por meio de provas escritas, são elaborados com o objetivo de averiguar o que o aluno conseguiu memorizar da matéria trabalhada ou até mesmo os conhecimentos adquiridos. Com este processo avaliativo tradicional, o professor deixa de oportunizar ao aluno através de uma avaliação mediada, conhecimento que o aluno poderia desenvolver caso isso acontecesse. Nas palavras de Vigotski “o único e bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (1997, p.62). A aprendizagem precisa trazer desenvolvimento ao aluno, em todas as situações de ensino, inclusive nas avaliações.

Os dados sobre as provas realizadas nas escolas A e B, mostram avaliação voltada para as especificidades do aluno, com adaptação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, porém ao realizar sozinho se depara com grandes dificuldades. Outro dado relevante foi que não encontramos algumas provas dos alunos, e também nenhum registro sobre o desenvolvimento deles.

6.1 Concepção sobre avaliação de aprendizagem:

Neste tema as professoras manifestaram em sua maioria que a avaliação é um documento da escola e que a sua função é apontar se o aluno conseguiu ou não fixar o conteúdo. Alguns recortes dos escritos das professoras:

- *Saber se o aluno está acompanhando o conteúdo ministrado. (PROF 1 da escola A)*
- *Saber como está o aluno. (PROF 2 da escola A)*

- *Saber como o aluno está. (PROF 5 da escola A)*
- *É verificar como o aluno está se está acompanhando a sala ou não (PROF 2 da escola B)*

Pelos escritos apresentados, três das seis professoras da escola A e uma das três professoras da escola B apresenta o conceito de uma avaliação tradicional, com a função apenas de medida de conteúdos, com olhar para o que o aluno consegue aprender, fazendo da avaliação um instrumento e um documento restrito a ação da escola.

A avaliação no contexto escolar muitas vezes se refere ao conceito de avaliar o conteúdo assimilado pelo aluno, dentro de um padrão de formas de aprendizagem estabelecido igual para todos e ao mesmo tempo. A avaliação classificatória avalia a todos de uma mesma forma, não respeitando as diferentes habilidades e os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos, tendo uma concepção de avaliação cultural e tradicionalmente construída e enraizada na classe elitista determinante. Nas palavras de Grego,

Na escola tradicional, disponível para poucos e meritocrática, não se via sentido em questionar a função discriminatória e seletiva da avaliação educacional, por meio da qual se persistia nas desigualdades educacionais e nas práticas de exclusão de determinados grupos de alunos. Na escola liberal, no entanto, que se propõe inclusiva, assumindo como princípio o direito subjetivo de uma educação e aprendizagem com qualidade para todos, sem distinção de credo, raça, etnia, religião ou sexo, a persistência das desigualdades educacionais em seu interior e de práticas de avaliação utilizadas como mecanismos de exclusão de determinados grupos de alunos coloca-se como contraditória e injusta. (GREGO, 2013, p. 27).

A concepção sobre avaliação mencionada pelas professoras demonstra que a função do professor é ensinar e a do aluno aprender independentemente das condições existentes no momento, estando focadas apenas nas respostas dos alunos, tendo, portanto uma escuta avaliativa:

A escuta avaliativa é a que ocorre normalmente em aula quando “o professor tem sua atenção focada na resposta correta esperada do aluno”, usualmente questionando-o para que chegue à resposta considerada correta ou dizendo qual é a resposta certa. (BLACK; WILIAM, apud GREGO, 2013, p.101).

Na avaliação classificatória não é possível demonstrar o trabalho que é realizado pelo professor, sendo considerada contraditória, injusta e excludente nas palavras da autora.

Porém três professoras da escola A e duas da escola B apresentaram conceitos diagnósticos sobre a avaliação, como é apresentado em seus escritos a seguir:

Saber como o aluno o aluno está. Faço avaliação diagnóstica no início do ano para saber em qual nível de desenvolvimento meu aluno se encontra, faço sondagem da leitura e da escrita com listas de palavras a cada quinze dias e faço a avaliação bimestral. (PROF.3 da escola A)

É pontuar como o aluno está, como está seu desenvolvimento, suas dificuldades e avanços (PROF.4 da escola A)

Saber como está o desenvolvimento do aluno, assim poço fazer as intervenções necessárias. (PROF.6 da escola A)

É informar como o aluno está, se tem dificuldades ou não, é extremamente necessário inclusive para pautar a minha prática. (PROF.3 da escola B)

Saber sobre o desenvolvimento do aluno (PROF. 1 da escola B)

A avaliação diagnóstica fornece informações para o professor sobre o desenvolvimento do aluno em conteúdos apresentados, permitindo ajustes em sua prática para adaptar as reais necessidades do aluno. Tal avaliação consegue tanto fornecer dados sobre o aluno como sobre o trabalho do professor. Ela consegue respeitar as várias habilidades e os vários tipos de aprendizagem. Faz parte de uma escola que compreende e incentiva em seus alunos e professores o benefício das diferenças. Tal avaliação proporciona uma escuta interativa: *Na escuta interativa, essência da avaliação formativa, “o foco de atenção do professor é no que ele pode aprender sobre o modo de pensar do aluno” (BLACK; WILIAM, apud GREGO, 2013, p.101).*

A concepção das professoras pesquisadas sobre a avaliação mostra que existe esta escuta e que ela é capaz de proporcionar uma reflexão sobre os conteúdos e atividades adaptados e trabalhados em sala como também as diferentes formas de avaliação em que estes poderão ser observados.

Segundo Vygotsky “O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.” (VYGOTSKY, 1998, p. 130), sendo a intervenção entre o ensino e a aprendizagem um processo altamente relevante para proporcionar a aprendizagem em momento real. O autor divide em duas categorias os conceitos formados pelas crianças, sendo os conceitos espontâneos adquiridos a partir das experiências do próprio aluno e os conceitos científicos após um trabalho formal de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor auxilia na formação de conceitos científicos, deve promover a aprendizagem e possibilitar que o aluno assimile determinados conceitos a partir da internalização destes que pode acontecer no momento da avaliação mediada.

6.2 Avaliação como instrumento capaz de indicar dificuldades dos alunos

Em documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, encontramos a avaliação com o seguinte objetivo: *“A avaliação tem especial importância na progressão continuada para diagnóstico de dificuldades e programação de atividades e recuperação contínua e paralela”*. (SÃO PAULO, 1998,p.28).

Tal instrumento deve ser usado com a finalidade de proporcionar meios que conduza a recuperar o aluno diariamente, com atividades programadas de acordo com o resultado da avaliação que se dá de várias formas e com vários instrumentos, que responda às dificuldades dos alunos, sendo esta recuperação contínua e paralela. O caráter inovador da escola, pede uma nova concepção de aprendizagem, de avaliação e de postura do professor diante de sua prática profissional.

No Projeto Político Pedagógico das duas escolas são enfatizados os trabalhos realizados com os alunos P.A.E.E., porém é destacado somente o trabalho em sala de recurso, o trabalho desenvolvido com os profissionais da saúde e as parcerias realizadas com ONGs da cidade vizinha. Em nenhum momento foi mencionado no P.P.P. o trabalho realizado na escola e da sala comum referente ao aluno público alvo da educação especial, como projetos, reuniões com as famílias e cursos para os professores.

A avaliação de ensino e aprendizagem, no documento da Secretaria Estadual de Educação é descrita como: *“... processo de verificação do desempenho escolar do aluno, realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática, visando o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno e adequação do ensino realizado”*. (SÃO PAULO, 1998, p.28)

Diante das definições encontradas nos documentos oficiais sobre a avaliação, seus objetivos e suas funções, mostraremos a seguir a concepção das professoras a respeito da avaliação como instrumento capaz de indicar as dificuldades dos alunos. O documento anteriormente citado, não prevê instrumentos de avaliação e sim como a avaliação pode e deve ser utilizada.

Sobre a relação da avaliação como um instrumento capaz de apontar meios para trabalhar as dificuldades encontradas pelos alunos, cinco das seis professoras da escola A e

uma das três professoras da escola B, em seus escritos descrevem que não veem a avaliação com tal função:

Quando aplico a avaliação fica evidente o que o aluno sabe e o que não sabe, porém não preciso dar prova para saber, pois vejo que ele acompanha ou não todos os dias, a prova é apenas para deixar registrado o que ele sabe ou não sabe. (PROF. 1 da escola A)

Os dados da avaliação mostram se o aluno está acompanhando o conteúdo da sala ou não, mas fica difícil desenvolver alguma atividade específica. (PROF. 2 da escola A)

Os dados da avaliação mostram como o aluno está se está conseguindo acompanhar o conteúdo ou não, mas ela não é capaz de orientar atividades para sanar dificuldades dos alunos .(PROF. 4 da escola A)

Com os dados da avaliação tanto das atividades diárias, como das provas fornecem dados se o aluno apresenta dificuldades ou não, mas não dá pra saber o que temos que trabalhar para sanar a dificuldade do aluno. (PROF. 5 da escola A)

Orienta se o aluno está com dificuldade ou não, mas não no desenvolvimento de atividades específicas para desenvolver as dificuldades, mesmo porque seria impossível trabalhar as dificuldades de todos os alunos, quando vemos que o aluno está com muitas dificuldades comunicamos a coordenação para fazer um encaminhamento para uma avaliação com a psicóloga ou com a psicopedagoga... (PROF. 6 da escola A).

Com a avaliação o professor consegue ver que se a criança tem dificuldades, mas desenvolver atividades específicas para o desenvolvimento de dificuldade de aprendizagem acredito que não. (PROF.2 da B)

De acordo com as concepções apresentadas pelas professoras, pode-se inferir que não há conhecimentos dos objetivos e das reais funções da avaliação na promoção do desenvolvimento do aluno, mediante a verificação da aprendizagem e a adequação de atividades e conteúdos que possam ir ao encontro do que realmente o aluno está necessitando no momento real da aula. Em alguns escritos observa-se que as professoras fazem jus à avaliação na capacidade de diagnosticar a dificuldade, porém não conseguem ter uma ação a

favor do aluno mediante o resultado apresentado, designando um especialista para sanar as dificuldades encontradas em seu aluno.

Apenas uma professora das seis da escola A e duas das três professoras da escola B, veem a avaliação como um instrumento capaz de orientar atividades específicas para trabalhar as dificuldades encontradas nos alunos, como mostra em seus escritos:

Sim e muito. Quando faço a sondagem da escrita ou da leitura sei se meu aluno está tendo dificuldades ou não e assim faço atividades para sanar tais dificuldades. (PROF. 3 da escola A)

Quando se faz com objetivo para investigar, sim, orienta sim, porque quando você avalia e nota a dificuldade do aluno você tem em mãos os dados que revelam quais as dificuldades que o aluno está tendo, seria muito ruim você ter os dados e não considera-los, não fazer atividades que o aluno está necessitando no momento. (PROF. 1 da escola B)

Os dados da avaliação mostram as dificuldades que o aluno está tendo e pode orientar como devo proceder para ajudar o aluno que está tendo dificuldade. (PROF. 3 da escola B)

Diante das concepções apresentadas nos escritos das professoras, observa-se o conhecimento sobre o real objetivo da avaliação das aprendizagens e o direcionamento que ela pode proporcionar para suas práticas em sala de aula com seus alunos. Sendo a avaliação formativa, considerada por Perrenoud, como: [...] avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

O professor precisa fazer do instrumento de avaliação um instrumento favorável a sua ação, instrumento capaz de dispor informações sobre o aluno, sobre a sua prática e capaz de permitir uma aprendizagem significativa com métodos e conteúdos adequados. A avaliação formativa acontece ao longo do processo ensino-aprendizagem porque acompanha o desenvolvimento do aluno nesse processo, não tendo período determinado para que ela aconteça.

6.3 Instrumentos utilizados para avaliar os alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual e os considerados alunos sem deficiências

Após apresentarmos as concepções das professoras sobre avaliação da aprendizagem, mostraremos em seus escritos os instrumentos utilizados para avaliar os alunos público alvo da educação especial e os não considerados alunos público alvo da educação especial. Os instrumentos se remetem a folhas com atividades em que são cobrados conteúdos trabalhados. Com relação aos instrumentos utilizados, três das seis professoras da escola A e uma das três professoras da escola B, em seus escritos responderam,

Na prova bimestral, dou uma folha com exercícios que costumo dar para o aluno de inclusão nas aulas ... Preparo a prova de acordo com o conteúdo estudado. (PROF. 1 da escola A).

Com o aluno com deficiência procuro avaliar de acordo com o trabalho que desenvolvo com ele em sala de aula e com o aluno com dificuldade de aprendizagem avalio também de acordo com o que trabalhei com ele. Utilizo textos, atividades, trabalhos, etc. (PROF. 2 da escola A).

É difícil, mas para o aluno com deficiência dou uma folha com atividades que ele está acostumado a fazer e com dificuldade dou a mesma prova que os demais. Dou prova normal, lista de palavras, produção de texto. (PROF. 3 da escola A).

Avalio conforme o conteúdo que trabalhei com eles. Utilizo os exercícios que dou todos os dias e as provas. (PROF. 2 da escola B).

Os escritos das professoras mostram a preocupação com dados escritos pelos alunos, com registros de conteúdos trabalhados, demonstrando práticas de avaliações contextualizadas culturalmente no interior da escola. Nas palavras de Perrenoud,

“mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. (1993, p. 173).

A mudança se faz necessária e urgente na escola, na avaliação, na metodologia, enfim, é necessária uma nova escola para atender e desenvolver um público com novas habilidades

que requer uma escola presente e eficiente, com vistas a desenvolver o aluno dentro de suas possibilidades visando a novas potencialidades de avanços reais e significativos.

6.4 Concepção de avaliação adaptada para alunos público alvo da educação especial com deficiência intelectual

Considerando os escritos das professoras podemos inferir que existe um conhecimento sobre a necessidade de adaptação de avaliação para atender os alunos público alvo da educação especial, conhecimento este que se dá na formação *in loco*⁴, mediante a observação e a prática na sala de aula e também na formação que acontece nas orientações com as professoras especialistas nos TPCs na escola, com estudo e a adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica.

Encontramos os seguintes escritos a respeito da avaliação adaptada, onde três das seis professoras da escola A e duas das três professoras da escola B, mostraram a seguinte concepção,

Temos um portfólio em que registramos o desenvolvimento do aluno nas atividades propostas e suas dificuldades, mas também dou uma prova junto com os demais alunos para guardar como documento. (PROF. 4 da escola A).

Com os alunos com deficiência dou atividades adaptadas e para os alunos com dificuldades acaba sendo as mesmas dos demais alunos. Utilizo folhas com atividades, filmes, jogos, trabalhos, etc (PROF. 5 da escola A).

Os alunos com deficiência no dia da prova dou para eles as mesmas atividades adaptadas que eles já estão acostumado e com os alunos com dificuldade dou atividades que trabalhei com ele. (PROF. 6 da escola A).

Com os alunos de inclusão dou atividades que costumo dar para eles, faço adaptação do conteúdo para a prova deles e com os que apresentam dificuldade faço a mesma coisa. (PROF. 1 da escola B).

⁴ A escola é vista como um Lócus de Formação continuada, lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “práxis”. (Antônio Nóvoa, 1991)

Sempre dou as atividades adaptadas que costumo dar para ele nas aulas e com o aluno com dificuldades dou folhas também que já está acostumado. (PROF. 3 da escola B)

No documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, denominado “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”, é orientado que o atendimento na rede regular de ensino, nas classes comuns preveja:

[...] flexibilização e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 47).

As orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica perpassam atender apenas os alunos públicos alvo da educação especial, visto que com estas organizações em sala de aula, na prática docente, todos os alunos se beneficiam, sendo o ensino pensado e concretizado de forma prática e significativa.

Os estudos realizados por Leite e Martins (2010), sobre a utilização de adaptações curriculares individuais, recurso didático-metodológico, para favorecer o desenvolvimento acadêmico dos alunos público alvo da educação especial, na escola comum, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, evidenciaram as dificuldades dos professores em realizar determinadas adaptações devido as variáveis pessoais dos alunos,

... fazer ajustes curriculares significa necessariamente organizar e gerir de forma autônoma o processo de ensino/aprendizagem, tendo por base a autonomia implícita na prática do professor e as exigências subjacentes às características dos alunos da turma. (LEITE e MARTINS, 2010, p. 19)

Sendo, portanto necessário a uma avaliação cautelosa de cada situação, ou melhor, de cada aluno, para que os ajustes necessários e ocorridos proporcionem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de acordo com as diferentes características e necessidades apresentadas.

6.5 Concepção do uso do portfólio como instrumento de avaliação.

Neste tema as professoras manifestaram em sua maioria, que fazem uso do portfólio por ser uma exigência do município e que utilizam apenas para os alunos público alvo da educação especial devido a orientações recebidas. Cinco das seis professoras da escola A e uma das três professoras da escola B, mostraram a seguinte concepção,

Só utilizo para o aluno com deficiência, é o que foi orientado. Utilizo porque eles pedem para o professor registrar o que trabalhou com o aluno de inclusão. Com ele dá pra ver como ele estava no início do ano, como avançou ou não. (PROF. 1 A)

Utilizo só para os alunos com deficiência. É uma exigência da rede municipal. Posso ver como o aluno está no seu desenvolvimento, mas é difícil elaborar, falta tempo e orientação. (PROF. 2 A)

O portfólio somente para o aluno com deficiência. Porque é uma exigência do município. Ele é interessante não só para a minha prática, mas principalmente para o professor do próximo ano que terá como foi o trabalho com ele, suas dificuldades e seus avanços. (PROF. 4 A)

O portfólio é somente para o aluno com deficiência. Porque fomos orientados assim. Com o portfólio posso ver os avanços do meu aluno. (PROF. 5 A).

Não, somente para os alunos com deficiência. Porque só é pedido para os alunos com deficiência. É bem relevante porque você consegue ao longo do ano ver os avanços do aluno e tudo no mesmo caderno. (PROF. 6 A).

Não utilizo para todos os alunos, só para o aluno com deficiência. Porque só foi pedido para fazer com o aluno com deficiência. Ele é muito bom porque você acompanha em um mesmo instrumento toda a evolução que o aluno teve durante o ano e você também passa a refletir sobre o que você está dando para o aluno está sendo o suficiente. (PROF, 2 B).

Nos escritos das professoras podemos inferir, que elas elaboram tal documento por ser uma exigência do município, porém, ao mesmo tempo descrevem a sua função de forma positiva em seu trabalho com o aluno.

Uma das seis professoras da escola A e duas das três professoras da escola B, não relatam o documento como sendo uma exigência do município, porém também manifestam a mesma orientação recebida das demais professoras, como veremos em seus escritos.

Só utilizo para o aluno com deficiência, é o que foi orientado. Utilizo porque eles pedem para o professor registrar o que trabalhou com o aluno de inclusão. Com ele dá pra ver como ele estava no início do ano, como avançou ou não. (PROF. 1 A).

O portfólio só uso para o aluno com deficiência. Ele é muito rico porque coloca as atividades nele e sempre com objetivos e com avaliação, ou seja, é preciso colocar na atividade do dia se o aluno teve dificuldade, se conseguiu fazer ou não e ajuda muito principalmente o professor que for dar aula para este aluno no próximo ano porque ele terá muita informação em um mesmo instrumento. (PROF. 1 B).

Só utilizo para os alunos com deficiência, ele é importante porque fornece informações, mas poderia ser melhor, mas falta tempo para elaborar. (PROF. 3 B)

De acordo com os escritos das professoras, podemos inferir que as mesmas receberam orientação de que o portfólio deveria ser elaborado apenas para os alunos público alvo da educação especial e que a elaboração de tal documento é uma exigência do município. As orientações são dadas pela equipe da Educação Especial composta pela coordenadora e pelas professoras especialistas do Município. Acompanhar o desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial no ensino comum é uma das especificidades da equipe, como também a funcionalidade, a aplicabilidade dos recursos pedagógicos, fazendo articulação com as professoras das salas comuns para promover a participação do aluno (BRASIL, 2009), e o portfólio é um dos utilizado utilizados para viabilizar esse acompanhamento.

6.6 Portfólio enquanto instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno

Neste tema todas as professoras pesquisadas, tanto da escola A como da escola B, manifestaram em seus escritos o portfólio, como instrumento capaz de armazenar dados, capazes de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Como veremos em seus escritos,

Só utilizo para o aluno com deficiência, é o que foi orientado. Utilizo porque eles pedem para o professor registrar o que trabalhou com o aluno de inclusão. Com ele dá pra ver como ele estava no início do ano, como avançou ou não. (PROF. 1 A)

Utilizo só para os alunos com deficiência. É uma exigência da rede municipal. Posso ver como o aluno está no seu desenvolvimento, mas é difícil elaborar, falta tempo e orientação. (PROF. 2 A)

Só utilizo para os alunos com deficiência, ele é importante porque fornece informações, mas poderia ser melhor, mas falta tempo para elaborar. (PROF. 3 B)

O portfólio somente para o aluno com deficiência. Porque é uma exigência do município. Ele é interessante não só para a minha prática, mas principalmente para o professor do próximo ano que terá como foi o trabalho com ele, suas dificuldades e seus avanços. (PROF. 4 A)

O portfólio é somente para o aluno com deficiência. Porque fomos orientados assim. Com o portfólio posso ver os avanços do meu aluno. (PROF. 5 A).

Não, somente para os alunos com deficiência. Porque só é pedido para os alunos com deficiência. É bem relevante porque você consegue ao logo do ano ver os avanços do aluno e tudo no mesmo caderno. (PROF. 6 A).

O portfólio só uso para o aluno com deficiência. Ele é muito rico porque coloca as atividades nele e sempre com objetivos e com avaliação, ou seja, é preciso colocar na atividade do dia se o aluno teve dificuldade, se conseguiu fazer ou não e ajuda muito principalmente o professor que for dar aula para este aluno no próximo ano porque ele terá muita informação em um mesmo instrumento. (PROF. 1 B).

Não utilizo para todos os alunos, só para o aluno com deficiência. Porque só foi pedido para fazer com o aluno com deficiência. Ele é muito bom porque você acompanha em um mesmo instrumento toda a evolução que o aluno teve durante o ano e você também passa a refletir sobre o que você está dando para o aluno está sendo o suficiente. (PROF, 2 B).

Só utilizo para os alunos com deficiência, ele é importante porque fornece informações, mas poderia ser melhor, mas falta tempo para elaborar. (PROF. 3 B)

O portfólio é visto pelos escritos apresentados das professoras, como instrumento formativo, à medida que acompanha o desenvolvimento do aluno e proporciona reflexão e direcionamento à prática do professor. A orientação que o portfólio fornece de acordo com a análise dos escritos, perpassa para o próximo ano letivo, o que permitirá a reflexão e a prática do professor que terá este aluno em sua turma.

6.7 Dificuldade na elaboração do portfólio

Com relação ao tema, uma das seis professoras da escola A e uma das três professoras da escola B, manifestaram a dificuldade de elaboração devido ao tempo e à falta de orientação para a elaboração do instrumento, como veremos em seus escritos,

Utilizo só para os alunos com deficiência. É uma exigência da rede municipal. Posso ver como o aluno está no seu desenvolvimento, mas é difícil elaborar, falta tempo e orientação. (PROF. 2 A)

Só utilizo para os alunos com deficiência, ele é importante porque fornece informações, mas poderia ser melhor, mas falta tempo para elaborar. (PROF. 3 B)

As professoras mencionam o tempo e a orientação como fatores para o portfólio ter funcionalidade. O compromisso do professor em organizar tal instrumento, contendo as informações essenciais que registrem sobre o desenvolvimento do aluno nas atividades propostas, realmente dispenderá de tempo para que este professor possa refletir sobre os dados apresentados pelo aluno através do portfólio e orientação, diálogo, troca de informações, para que através dos resultados apresentados possa conduzir a ações significativas de ensino.

6.8 O plano adaptado para aluno público alvo da educação especial com deficiência intelectual, a elaboração, sua importância e aplicabilidade

Os professores das salas comuns recebem orientação dos professores especialistas das salas de recurso em como planejar as aulas para o aluno público alvo da educação especial. Pelos escritos das professoras, todas seguem as orientações que são pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, sendo definidas as adaptações como,

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas. (BRASIL, 1998, p. 33)

Em seus escritos as professoras demonstram que realizam um plano adaptado para atender às necessidades dos alunos público alvo da educação especial e que o mesmo traz segurança ao nortear sua prática em sala de aula. As professoras foram unânimes ao responderem sobre o ato de elaborarem seus planos, como veremos a seguir em seus escritos,

Sim eu faço o plano adaptado com a ajuda da professora da sala de recurso que atende ele, é um documento onde adaptamos o que vamos trabalhar com o aluno de inclusão, porém pautado no conteúdo da sala. Sim, considero importante porque além de você se documentar sobre o que está trabalhando com ele, você tem uma base sobre o que trabalhar e ajuda muito o aluno e nós professores. (PROF. 1 da escola A)

Sim faço. Ele é importante sim porque acaba dando mais segura se estamos trabalhando certo ou não com o aluno de inclusão. (PROF. 2 da escola A)

Sim faço. Eu acho muito importante porque você tem um instrumento que norteia o seu trabalho, você não sente tanta insegurança sobre o que deve ser trabalhado e fica mais fácil você ter o plano para elaborar as atividades. (PROF. 3 da escola A)

Sim faço, mas é com a orientação da professora da sala de recurso. Sim acho ele dá parâmetros do que e como deve ser trabalho o conteúdo'. (PROF. 4 da escola A)

Sim faço, mas com a orientação da professora da sala de recurso. Sim vejo que com ele fica um pouco mais fácil trabalhar com o aluno com deficiência. (PROF. 5 da escola A)

Sim faço, ele norteia o meu trabalho, é bem mais fácil você ter um plano sobre o que irá trabalhar, principalmente devido as adaptações que exige serem estudadas, eu acho extremamente importante porque o professor precisa seguir um plano com o aluno que tem deficiência e neste plano precisa haver objetivos a serem atingidos, então eu percebo um

grande avanço porque antes o aluno ficava jogado em um canto da sala fazendo qualquer coisa, hoje não, tudo mudou, ele também tem o direito de ser trabalhado. (PROF. 6 da escola A)

Sim faço. Sim eu acho importante porque você não fica perdida e insegura, você sabe o que tem que fazer. (PROF. 1 da escola B)

Sim faço, ele é extremamente importante, com ele você não se sente tão perdido, tem algo para nortear o seu trabalho. (PROF. 2 da escola B)

Faço, acho que ele consegue nortear o trabalho em sala de aula. (PROF. 3 da escola B)

O Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução nº01, de 11 de setembro de 2012, no art. 45 postula que a estruturação do currículo e da proposta pedagógica, para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, deve observar a necessidade constante de revisão e adequação à prática pedagógica nos seguintes aspectos:

- I - introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante;
- II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos;
- III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades;
- IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória (SSEE/DF, 2012,27).

O plano adaptado para o aluno público alvo da educação especial é uma exigência do município, sendo este elaborado em três cópias, uma para o professor regente da sala comum, outro para o professor da sala de recurso e o outro para o prontuário do aluno. Essas orientações são fornecidas pela equipe da educação especial do município, que recebem orientação da coordenadora da educação inclusiva, mediante a parceria com a Regional de Ensino do município vizinho.

6.9 A organização do professor para atender ao aluno público alvo da educação especial com deficiência intelectual.

De acordo com os escritos das professoras, podemos inferir que existe um comprometimento com o desenvolvimento do aluno e que o plano adaptado respondido na questão anterior realmente norteia o trabalho. De três das seis professoras da escola A e uma das três professores da escola B, descrevem que planejam antes as atividades que desenvolverão com os alunos, como veremos em seus escritos,

Eu já levo o que vou trabalhar na semana com ele, já deixo tudo pronto, mas é claro que às vezes eu preciso improvisar outras atividades ali na hora porque vejo que ele não está entendendo o conteúdo que estou trabalhando com ele e assim vai. (PROF. 2 da escola A).

Já levo tudo planejado da semana, olho também o portfólio e vejo se tem algum conteúdo que foi mais difícil para ele entender, se precisa ser revisto e tento ficar muito com ele, com trabalho individualizado é claro que o assunto que é abordado na sala de aula com os demais ele também participa, participa com os mesmos textos, mas as atividades se diferenciam e quando ele termina e vejo que sobrou um tempinho dou algumas folhas para firmar ainda mais a alfabetização ou a matemática. (PROF. 3 da escola A).

Eu vejo o que vou trabalhar na semana e já levo tudo pronto, sento ao lado dele também, mas é claro que não é sempre porque tem os outros alunos também, quando tenho a estagiária o trabalho fica bem melhor. (PROF. 4 da escola A).

Sempre levo exercícios, materiais, revistas, tudo que ele irá precisar para o desenvolvimento da atividade. (PROF. 1 da escola B).

Afirmam estarem fazendo um trabalho individualizado, com atenção ao ritmo e ao desenvolvimento do aluno com uma prática reflexiva que permite atuar de acordo com o que planejou, porém com a consciência de replanejamento, a fim de buscar novos meios para alcançar este aluno, sendo as adaptações definidas como:

Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o

cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade. (SEEE/DF, 2012 p. 27)

Ao mesmo tempo tivemos três das seis professoras da escola A e duas das três professoras da escola B, que relatam a dificuldade com relação à elaboração do material para o aluno público alvo da educação especial, como veremos nos escritos a seguir:

É difícil se organizar, porque você teria que ter mais tempo para fazer as atividades para esses alunos, e na verdade nós não temos.(**PROF 1 da escola A**)

Às vezes no TPC eu consigo fazer algumas atividades, mas geralmente é muito difícil, porque temos que dar conta de relatórios, níveis de escrita de cada aluno, olha se não tivesse tanta burocracia como está tendo neste município, com certeza sobraria mais tempo para o professor se organizar com questões pedagógicas. (**PROF. 5 da escola A**)

Na verdade faço atividades para ele na hora que estou com ele, vou olhando o caderno o que dei no dia anterior, como ele foi, se precisa refazer algo, ali mesmo já elaboro a atividade. (**PROF. 6 da escola A**)

Eu até tento levar algumas atividades para fazer na minha casa, mas não dá, chega em casa é tanta coisa para fazer que quando vou ver já terminou o dia, mas não é difícil, porque vou dando as atividades conforme ele vai terminando, então na sala dá tempo sim. (**PROF. 2 da escola B**).

O certo era as professoras das salas de recurso deixarem as atividades prontas, porque elas são as especialistas e sabem o que deve ser feito, eu tento sim me organizar com o material que tenho, mas é bem difícil. (**PROF. 3 da escola B**)

Com os escritos, podemos observar que essas professoras não conseguem se organizar com relação ao preparo da aula e das atividades para o aluno público alvo da educação especial, a maioria descreve falta de tempo ou o tempo desperdiçado com a burocracia da escola, uma professora verbaliza que a professora da sala de recurso deveria deixar as atividades prontas, visto que ela é especialista. Em comparação com as falas dessas mesmas professoras quanto à questão sobre o plano adaptado em que todas afirmaram que elaboram o plano, notamos que o plano adaptado passa a ser apenas um instrumento burocrático e que é

exigido pela secretaria municipal da educação na visão dessas professoras, não vendo o seu real papel na construção e na prática de uma pedagogia diferenciada.

Azevedo (2010), em seus estudos, revelou que a parceria entre o professor da sala comum e o professor especialista é fator facilitador da aprendizagem e do processo de avaliação, mostrou que os alunos com déficit intelectual necessitam do acompanhamento do professor para realizar as atividades avaliativas.

O trabalho em parceria entre professor especialista e o professor da sala comum, é algo necessário, sendo as duas atuações importantíssimas para a prática em sala de aula, tendo como meta o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

6.10 As dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho com o aluno público alvo da educação especial com deficiência intelectual.

Considerando as respostas dadas pelas professoras podemos inferir a necessidade de ter um profissional capacitado para auxiliar no cotidiano da sala de aula, existem estagiárias que dividem a sua atenção e seu auxílio com outras salas de aula. Nos escritos percebe-se o desabafo da professora em se sentir sozinha com as várias necessidades existentes em sua sala de aula. Com os escritos apresentados duas das seis professoras da escola A e duas das três professoras da escola B, em suas falas responderam com relação à temática abordada:

É difícil porque você precisa se desdobrar para atender alunos com dificuldade, aluno que não tem dificuldade, alunos com problema de comportamento e alunos com deficiência, olha não é fácil e quase não tem estagiária na sala, aqui tem e fica um pouco em cada sala, faço o que dá, dou lição para os outros alunos e para o de inclusão dou uma folha que já preparei, fico um pouco com ele, corro fico um pouco com os outros e assim vai, mas me cobro muito porque sei que ele poderia ir bem melhor, as vezes me culpo, mas é muito difícil a situação. (PROF. 1 da escola A).

É complicado porque você não tem só ele e estagiário na sala de aula quase não se pode contar, então você fica com tudo, eu tento fazer o meu melhor, faço as atividades como a professora da sala de recurso orienta. (PROF. 6 da escola A).

Para atender esses alunos seria necessário ter uma professora assistente para ajudar no trabalho, fica muito difícil organizar um trabalho sozinha, precisamos é de mais pessoas envolvidas na inclusão e não só a professora. (PROF. 2 da escola B).

Acho muito difícil se organizar porque você não tem só ele, tem os outros alunos que também exigem muito de você, me organizo sim, faço as atividades para ele, só que vejo que seria bem melhor se tivéssemos mais apoio. (PROF. 3 da escola B).

A questão acaba pautando algo emergente nas escolas brasileiras: o professor despreparado, inseguro, sobrecarregado e tudo isso influenciando a qualidade e o direito do aluno em ter uma educação de qualidade e com eficiência. A inclusão do aluno não se faz apenas com a matrícula e com a conquista de estar no mesmo local que os demais alunos e sim com uma aula pensada, preparada para desenvolver suas potencialidades e conhecer as suas dificuldades, através de instrumentos avaliativos que realmente tragam uma resposta capaz de nortear planejamento do professor, que tenha como objetivo alcançar a necessidade que o aluno apresenta no momento. E com medidas públicas capazes de avaliarem como está acontecendo a inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial.

Análise dos escritos das professoras das salas de recurso.

6.11 Concepção da avaliação na sala de recurso e os momentos de acontecimento.

Neste contexto as professoras veem a avaliação como instrumento que norteia a sua prática com o aluno na sala de recurso, sendo seu acontecimento constante nos atendimentos. Alguns recortes dos escritos das professoras:

A avaliação é um dos instrumentos essenciais para nortear o nosso trabalho com o aluno. Ela acontece o tempo todo enquanto estou trabalhando com o aluno, se estou com ele no jogo, no computador, ou em uma atividade pedagógica, estou sempre avaliando e fazendo intervenção ao mesmo tempo. (PROF. 1 A)

A avaliação é um instrumento muito importante em nossa prática, ela norteia o nosso trabalho, faço avaliação diagnóstica e a continua em todos os momentos do atendimento do aluno e é interessante o quanto ele avança, quando estamos em determinada atividade e faço

a avaliação mostrando para ele algum resultado que não é o correto e faço a intervenção de algo, por exemplo, do som de alguma letra ele ouve e pergunta se é determinada letra e às vezes ainda não é, continuo fazendo o som e ele consegue avançar, então vejo a avaliação com resultado satisfatório no meu trabalho quando já pontuo o erro e já faço a intervenção, aí sim a avaliação norteando a minha prática. (PROF. 2 A)

A avaliação é um instrumento que viabiliza a minha prática. Ela acontece em vários momentos e em vários contextos. Não vejo como caminhar com o meu aluno sem o processo de avaliação. (PROF.1 B)

A avaliação é de extrema importância na sala de recurso, ela norteia o meu trabalho e ela acontece a todo momento com o meu aluno e em todas as situações. Faço avaliação diagnóstica e contínua quando estou em prática com meu aluno, faço avaliação com registros no portfólio do aluno, e faço os relatórios sobre o desenvolvimento do aluno que deixo na pasta dele aqui na sala de recurso e deixo outro no prontuário da escola, todos com um olhar avaliativo. (PROF. 2 B)

De acordo com os escritos apresentados pelas professoras, podemos inferir que a avaliação é um instrumento norteador da prática docente, e que tal instrumento deve acontecer de várias formas e em vários momentos, sendo pontual, mediadora e assistida. Segundo Linhares, a avaliação assistida,

Consiste num método de avaliação que prevê um contexto de suporte de ensino oferecido por pessoa mais competente, no caso, o examinador, para incrementar o quadro atual de desempenho do examinando. [...] A avaliação assistida inclui a prática guiada de assistência, pautada por diretrizes de ensino-aprendizagem inseridas no processo de avaliação. (LINHARES, 1996, p. 01).

A avaliação sai do contexto padronizado para se tornar um instrumento de suporte, em que o professor poderá utilizar a favor do aluno em situações de ensino-aprendizagem. A avaliação assistida é, portanto dinâmica, e acontece em tempo real, ou seja, quando o aluno está pensando, resolvendo, elaborando, mostrando seus acertos e suas dificuldades no momento da resolução da atividade.

6.12 O trabalho realizado junto às professoras das salas comuns

Diante do tema apresentado, os escritos das professoras mostram a importância de se ter um momento de trabalho realizado junto às professoras das salas comuns, porém esse momento só acontece nos TPCs (Trabalho Pedagógico Coletivo), como veremos em alguns trechos de seus escritos:

A orientação acontece no TPC (Trabalho Pedagógico Coletivo) em que a professora fala do trabalho dela com o aluno e eu vou falando do trabalho que realizo com ele e oriento de acordo com as dúvidas ou dificuldades o trabalho que ela poderá desenvolver com ele. (PROF. 1 A).

Uma vez por semana passamos a orientação, porém já tivemos anos com muitos alunos nas salas de recurso porque no começo só tínhamos três salas depois foi abrindo as outras, ficávamos com muitos professores para orientar e às vezes acontecia a cada quinze dias. As orientações elas até recebem bem, mas quando falamos em plano adaptado, portfólio e outros documentos nossa elas ficam muito bravas, e não querem fazer alegando não terem tempo. (PROF.2 A).

A orientação acontece uma vez por semana no horário de TPC, nas orientações falo sobre o desenvolvimento do aluno na sala de recurso ouço sobre o desenvolvimento dele na sala de aula regular, passo as orientações, falo da importância do portfólio, quando me pedem já levo algum material confeccionado para usar com o aluno na sala regular, como, por exemplo, prancha de alfabetização, é uma parceria. (PROF. 1 B).

Realizo a orientação individual, no TPC, uma vez por semana. Ali conversamos sobre o desenvolvimento do aluno e suas dificuldades. Sinto que os professores gostam e sentem segurança quando trabalhamos juntos, é um momento muito importante.

A Resolução nº4 02/10/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e aborda as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado,

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- 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, p.03).

Diante das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, estabelecida pelo Ministério da Educação no ano de 2009, é possível refletir sobre a complexidade e a responsabilidade em garantir todas as atribuições citadas pelo documento, visto que é necessária uma relação mais próxima entre professor da sala de recurso e professor da sala comum, para atender inclusive o documento acima referido. No Artigo 13, parágrafo IV, que seria “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola” (BRASIL, 2009, p. 03), o horário de trabalho do professor especialista na sala de recurso é sempre o horário contrário ao que o aluno estuda na sala comum, o que inviabiliza o acompanhamento do aluno na sala comum e, conseqüentemente, a concretização do parágrafo acima citado.

6.13 Concepção do uso do portfólio na rede de educação básica do município com os alunos público alvo da educação especial.

Diante dos escritos das professoras, podemos inferir a importância do uso do portfólio, como instrumento avaliativo capaz de condensar em um único material todo trabalho realizado, e capaz de armazenar dados sobre o desenvolvimento do aluno, como veremos em alguns recortes dos escritos:

O portfólio é um instrumento importante porque fica ali as dificuldades que o aluno teve em determinado conteúdo e também os avanços, e esse portfólio acompanha o aluno, quando ele passa para outra série, e o professor que for dar aula para esse aluno terá o portfólio como um parâmetro para planejar as suas ações. (PROF. 1 A)

Então é complicado porque falamos da importância do portfólio, mas quando vamos olhar o portfólio para orientar o trabalho falta objetivos, falta análise de como o aluno foi na atividade, as vezes tem folhas de atividades que não condiz com o plano e nem com atividades coerentes, como por exemplo já vi atividades que parece que a professora deu porque não tinha nada planejado vai e pega uma folha de atividade que está sobrando. Mas o portfólio é extremamente importante porque nele está tudo que o professor trabalhou com o aluno. (PROF. 2 A).

O portfólio é extremamente rico de dados do aluno, ele também é importante na transferência do aluno para outra escola ou para outra cidade, porque o professor poderá dar continuidade ao trabalho iniciado e não voltar ao começo novamente de conteúdos por ele já assimilado. (PROF. 1 B).

Acho muito importante porque com ele fica registrado todo trabalho do aluno no ano inteiro, ali você vê como ele foi, é uma avaliação contínua e fica tudo em um só lugar, as provas são muito fechadas, avaliam conteúdos que muitas vezes não mostram o desenvolvimento sem falar que às vezes essas provas acabam perdendo no meio de tanto documentos e não dá para você pegar a prova do aluno e fazer a sua atividade, acho que fica muito distante. Os professores não gostam muito de fazer porque eles dizem que dá trabalho e não tem tempo. (PROF. 2 B).

Nos escritos das professoras é relatada a importância do portfólio como instrumento avaliativo que consegue armazenar dados do desenvolvimento do aluno, inclusive quando ele é transferido para outra escola ou cidade. Existe relato também abordando a resistência do professor da sala comum em elaborar o portfólio alegando falta de tempo. Existem escritos das professoras, sinalizando portfólios que não estão completos ou com atividades descontextualizadas.

O portfólio precisa ser pensado e executado de acordo com o planejamento realizado para o aluno, requer cuidados, é um instrumento, nas palavras de Sá-Chaves, que, “[...]”

constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem.” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 9).

Se o portfólio não for utilizado com objetivos que almeje o registro de desenvolvimento do aluno, capaz de nortear a relação e a prática de ensino-aprendizagem, este será apenas mais um documento a ser realizado sem ter finalidade alguma.

6.14 O portfólio na prática do professor da sala de recurso

De acordo com os escritos, observa-se que o portfólio é um instrumento que veio contribuir com a organização do trabalho das professoras das salas de recurso e a contribuir com o trabalho de outras escolas, na medida em que este aluno é transferido e leva junto consigo o portfólio com todo trabalho registrado do que foi trabalhado com ele. Como veremos em alguns escritos a seguir:

Antes os nossos registros ficavam em folhas em uma pasta de catálogo, ficava também guardado, mas com o portfólio no caderno ficou muito mais organizado. O nosso portfólio tem o mesmo objetivo da sala comum, quando esse aluno mudar para outra sala de recurso em outra escola a outra professora terá todos os registros do meu trabalho com ele. (PROF. 1 A)

É extremamente importante, mesmo quando realizamos alguma atividade no computador, imprimimos e colamos falando dos objetivos e a avaliação de como o aluno foi na atividade. Podemos mostrar para os pais os avanços, se outra professora no próximo ano ficar com a minha sala e eu for para outra já temos tudo registrado no portfólio, é muito mais fácil. (PROF. 2 A).

No portfólio fica tudo mais organizado, facilita no planejamento das atividades, nos relatórios que preenchemos, se o aluno mudar para outra escola e outra sala de recurso ele leva e facilita o trabalho do outro professor. O portfólio é muito importante. (PROF. 1 B).

Vejo com os mesmos objetivos da sala regular, armazenar o desenvolvimento do aluno e nortear a minha prática. (PROF. 2 B).

O portfólio não se limita apenas a arquivar ou a organizar papéis, ele permite uma reflexão sobre o trabalho que está sendo realizado, oportunizando inclusive retomar alguns conteúdos ou avançar. Porém é necessária uma postura do professor quanto à elaboração e o uso do portfólio, nas palavras de Villas Boas:

A Avaliação por meio do portfólio exige do professor postura avaliativa diferente da tradicional: ele não ensina para que os alunos tirem boas notas e sejam aprovados. Ele coordena o trabalho pedagógico por meio do qual os alunos aprendam e se desenvolvem como pessoas. (2004, p.62).

Tendo um embasamento na avaliação formativa para que o trabalho com o portfólio não perca o seu real significado na participação do ensino-aprendizagem, na construção e na elaboração de novos recursos para tornar a aprendizagem mais significativa para esse aluno.

6.15 Trabalho desenvolvido em sala regular com os alunos público alvo da educação especial.

As professoras das salas de recurso mostram em seus escritos a dificuldade da inclusão escolar estar associada à falta de recursos humanos, abordam que um trabalho com eficiência pode estar associado a ter mais um professor na sala de aula comum, que possa auxiliar o professor com seus alunos. Também mostra que os professores estão menos resistentes ao trabalho com o aluno público alvo da educação especial, porém ainda falta um maior comprometimento profissional. Alguns recortes dos escritos das professoras:

Vejo que os professores do nosso município estão um pouco menos resistentes do que há cinco anos, é claro que ainda existem professores que reclamam sobre a inclusão escolar dos alunos, mas eu acho que está bem melhor. Aceitam as nossas orientações, o que é um pouco difícil é fazer com que entendam a importância de um plano de aula adaptado e do uso do portfólio. (PROF. 1 A).

Acho extremamente importante, porém às vezes fico pensando até onde está sendo bom ou não a inclusão para os alunos deficientes, estamos encontrando professores que não se importam, que não fazem o mínimo de esforço para oferecer o melhor a estes alunos, vejo alunos com qualquer atividade, é complicado, mas também estou vendo professores comprometidos. (PROF. 2 A).

Acho que avançamos bem com relação há anos anteriores, mas vejo que ainda falta muito como, por exemplo, ter uma pessoa ajudando o professor na sala de aula regular porque não está nada fácil para ele trabalhar com tantas adversidades e sozinho, vejo que se essas questões não forem vistas, o desenvolvimento do aluno com deficiência ficará bem comprometido. (PROF. 1 B).

É complicado, não pelo aluno e também não pelo professor, mas devido à falta de estrutura, ou seja, vejo deveria ter alguém na sala de aula para ajudar o professor, não à estagiária que temos e que precisa se desdobrar em mil para atender todas as salas, mas ter um professor que ficasse o ano inteiro nessa sala auxiliando o professor, antes falava da falta de materiais, de adequações arquitetônicas, claro que ainda são importantes, mas vejo que ter um professor para ajudar o professor da sala é essencial para ter um bom trabalho em sala com aluno com deficiência. (PROF. 2 B).

De acordo com os dados apresentados, observa-se que existe um conteúdo importante e que foi revelado pelas professoras das salas de recurso. Acredito que podemos inferir através dos escritos, que o professor da sala de aula comum necessita de outro profissional da educação para auxiliá-lo na rotina da sala de aula, como sendo uma das condições para que se efetive uma educação com qualidade e eficiência para todos os alunos.

6.16 Análise Avaliativa dos alunos na Sala de Recurso da Escola A: Portfólio e Observação

Aluno: V.E.P.A - Nascimento: 15/04/1999 –

3º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2013.

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I), com dificuldades de coordenação motora, dificuldade de relação espacial, viso-motora, de linguagem, não reconhecendo números, letras e quantidades.

2015 - Com relação ao desenvolvimento V.E.P.A., teve avanços na coordenação motora, na relação espacial e viso-motora, obteve alguns avanços no desenvolvimento da linguagem e está iniciando a identificação de letras, números e quantidades. O aluno nas avaliações realizada sozinho em que é pedido para identificar os objetos, os animais, os sons, os opostos, não obtém resultados satisfatórios, porém quando há intervenção da professora

dando dicas ou iniciando a atividade, existe um pequeno progresso. O aluno V.E.P.A., atualmente com onze anos de idade, estuda no 3º ano do ensino fundamental e está há dois anos em atendimento na sala de recurso. Em todo o portfólio existe objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

Aluno: L. F.F.P. Nascimento: 29/03/2006

3º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2012

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I.), apresenta muitas dificuldades com relação à coordenação motora grossa e fina, discriminação de sons, dificuldade de relação espacial, viso-motora e lateralidade.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico L.F.F.P. ainda não tinha desenvolvido a leitura e escrita. Observa-se que a criança foi avançando, desenvolveu as dificuldades ligadas à psicomotricidade, na leitura e na escrita em que passou a discriminar a grafia de algumas letras do alfabeto, de seu nome e a discriminar os sons das mesmas. Não obtém resultados satisfatórios realizando atividades sozinho, na identificação de letras e dos sons das mesmas, porém, quando há intervenção nas avaliações pela professora da sala de recurso em que a professora inicia o som de alguma letra, o aluno já identifica e localiza a letra na atividade proposta, é possível ver que seu avanço é altamente satisfatório. O aluno L.F.F.P., atualmente com dez anos de idade, estuda no 3º ano do ensino fundamental e está há três anos em atendimento na sala de recurso. Em todo portfólio existe objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

Aluno: F.R.F.S. Nascimento: 03/09/2005

5º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2012.

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I), com dificuldades em reconhecer cores, em não reconhecer as letras do alfabeto e não dominar a relação entre números e quantidades.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico, observa-se que F.R.F.S. obteve avanços significativos, encontra-se em transição entre nível silábico e alfabético. Está tendo domínio do sistema numérico até o número 50, e em cálculos de adição e subtração primeiro passo. Nas avaliações realizadas sozinho, F.R.F.S. obtém resultados satisfatórios. O aluno F.R.F.S., atualmente com dez anos de idade, estuda no 5º ano do ensino fundamental e está há três anos

em atendimento na sala de recurso. Em todo portfolio existem objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

Aluno: R.F.S. Nascimento: 15/03/2006

3º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2013.

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I.), com dificuldades em não reconhecer as letras do alfabeto e não dominar a relação entre números e quantidades.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico, R.F.S. está iniciando seu entendimento com sons das letras. A criança apresenta muitas dificuldades, nas avaliações sozinhas não obtém resultados satisfatórios e mesmo quando há intervenção nas avaliações pela professora da sala de recurso seu avanço ainda é pouco significativo. Necessita de muito estímulo, como materiais envolvendo desenhos correspondendo aos sons das letras, atividades no computador também envolvendo desenhos e sons, músicas e rimas, durante seu atendimento. O aluno R.F.S., atualmente com dez anos de idade, estuda no 3º ano do ensino fundamental e está há dois anos em atendimento na sala de recurso. Em todo portfolio existem objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

6.17 Análise avaliativa dos alunos na Sala de Recurso da Escola B: Portfólio e Observação.

Aluno: V.M.S. – Nascimento: 03/10/2006

4º ano do ensino fundamental

Início da sala de recurso: 2012

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I), com dificuldades em reconhecer cores, em não reconhecer as letras do alfabeto e não dominar a relação entre números e quantidades.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico, V.M.S., encontra-se no nível pré-silábico sem valor sonoro. Observa-se que a criança teve pequenos avanços na escrita, nas avaliações sozinhas não obtém resultados satisfatórios, porém quando há intervenção nas avaliações pela professora da sala de recurso existe um pequeno avanço. A professora precisa durante o tempo todo da realização das atividades, chamar-lhe a atenção, mesmo as atividades sendo com fantoches, computadores, jogos e brinquedos. O aluno pouco fala com a professora, só responde quando pergunta a mesma coisa várias vezes, mesmo sendo perguntas cotidianas, como perguntar sobre como ele está ou sobre o que quer brincar depois das

atividades, V.M.S. quase não responde. O aluno V.M.S., atualmente com nove anos de idade, estuda no 4º ano do ensino fundamental e está há três anos em atendimento na sala de recurso. Em todo portfolio existem objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

Aluno: A.A.S.L. Nascimento: 21/11/2006

4º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2013

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I), com dificuldades em não reconhecer as letras do alfabeto e não dominar a relação entre números e quantidades, dificuldades na coordenação motora fina e relação espacial.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico, A.A.S.L. está iniciando seu entendimento com relação aos sons das letras A.A.S.L. gosta que a professora inicie o atendimento lendo um livro de histórias, ele deita no tapete e a professora senta ao seu lado para contar-lhe a história, nem sempre é realizada a interpretação oral da história, às vezes a mesma é contada porque A.A.S.L. pede para a professora. No computador A.A.S.L. gosta de atividades relacionadas a cenas de histórias, as atividades são bem relacionadas nesse contexto. Em matemática, A.A.S.L. apresenta um desenvolvimento bem significativo, tendo domínio dos números até 20, relacionando a quantidade, a adição e subtração. A.A.S.L. é bem falante e sorridente. Nas avaliações quando realizado sozinho não obtém sucesso, porém quando há intervenção da professora mediando a atividade, o aluno consegue obter resultados satisfatórios. O aluno A.A.S.L., atualmente com dez anos de idade, estuda no 4º ano do ensino fundamental e está há três anos em atendimento na sala de recurso. Em todo portfolio existem objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno.

Aluno: N.U.A.P.– Nascimento: 17/05/2006

4º ano do ensino fundamental I

Início da sala de recurso: 2013

O aluno tem Deficiência Intelectual (D.I), com dificuldades de coordenação motora, dificuldades na leitura e na escrita, reconhecendo poucas letras do alfabeto e não dominando a relação entre números e quantidades.

2015 - Com relação ao desenvolvimento pedagógico, observou-se que durante os anos de atendimento, através das anotações e das atividades do portfólio, o avanço que o aluno teve na escrita, passando do nível pré-silábico sem valor sonoro para o nível silábico alfabético, na

leitura, na coordenação motora, e na matemática dominado número até 30 relacionando a quantidades. Nas avaliações, quando realizadas sozinho, não obtém sucesso, porém quando há intervenção da professora mediando a atividade, o aluno consegue obter resultados satisfatórios. O aluno N.U.A.P., atualmente com dez anos de idade, estuda no 4º ano do ensino fundamental e está há três anos em atendimento na sala de recurso. Em todo portfolio existem objetivos e a avaliação descritiva do desenvolvimento do aluno

De acordo com os dados apresentados das observações realizadas nas salas de recurso, na análise dos portfólios dos alunos e comparando ao início do atendimento na sala de recurso, observa-se que o aluno para conseguir pequenos avanços necessitou de um olhar individualizado do professor da sala de recurso, com atenção às suas dificuldades, habilidades e interesse. Os registros nos portfólios dos alunos, em anos anteriores, foram relevantes para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de recurso. O portfólio conseguiu armazenar, trazer informações e levar a reflexões que talvez não fossem tão completas, crescentes, no sentido de acompanhar o desenvolvimento do aluno e também tão formativas, capaz de organizar dados em único instrumento, sendo portanto, uma avaliação formativa, porque, [...] “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103)

A avaliação que faz parte do ensino e da aprendizagem, subsidia o trabalho do professor, mostrando, apontando, evidenciando onde deve começar ou recomeçar, avançar ou retroceder, inovar ou continuar, e com o aluno a mesma avaliação é capaz de nortear a sua aprendizagem fazendo refletir, questionar, mudar, continuar determinada forma de agir, de resolver e de aprender.

Ainda nos dados das salas de recurso, os alunos, em sua maioria, apresentaram não avançar nas avaliações em que tinham que realizar sozinhos, mostrando muita dificuldade até mesmo de compreensão sobre o que era para realizar, porém essa mesma situação mudava quando a professora fazia uma avaliação mediada, facilitando a compreensão sobre determinada atividade, emitindo sons para que o aluno identificasse a escrita, o aluno ouvia, refletia e respondia, às vezes não com a resposta correta logo no início, mas com a intervenção da professora, a avaliação tornava-se possível de ser resolvida.

Vygotski (1984) em seus estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.) enfatiza a importância de uma pessoa mais experiente no desenvolvimento da criança,

facilitando o processo de aprendizagem através da mediação entre a criança e o objeto a ser estudado.

Com a observação realizada em ambas as escolas, pode-se perceber o papel norteador de uma avaliação mediada para a condução de um diagnóstico e até mesmo para a condução de escolha de materiais a serem utilizados no momento da avaliação, proporcionando o desenvolvimento do aluno e elaborando os processos significativos de aprendizagem, a partir de suas habilidades. Para Vygotsky, a escola precisa mudar olhar,

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema “complexo” de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento próximo e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-a assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

A reflexão sobre a prática avaliativa, sobre os mecanismos que ela constrói e também destrói, podem oferecer evidências valiosas sobre o desenvolvimento dos alunos e permitir um avanço em compreender as experiências anteriores e proporcionar conhecimentos necessários aos alunos, em particular aos alunos público alvo da educação especial

Vincular a avaliação ao processo de ensino, de forma a conduzir as ações do professor, para que ele tenha parâmetros para proporcionar a aprendizagem do aluno, é algo que se faz necessário dentro de uma escola para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese teve como objetivo principal desvelar a percepção e as práticas (instrumentos) de avaliação que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista, têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de sua prática e as condições efetivas da mesma, no cotidiano escolar.

Podemos destacar que a avaliação da aprendizagem com o aluno público alvo da educação especial, com deficiência intelectual no interior da escola precisa ser repensada, como também a escola em seu âmbito ético, profissional e estrutural para atender a uma clientela com direitos de uma educação com qualidade e excelência.

Diante dos dados apresentados, com as professoras do ensino fundamental I das duas escolas pesquisadas, encontramos uma avaliação flexível, com adaptação de conteúdo avaliado coerente com o que foi trabalhado em sala de aula de acordo com o portfólio apresentado e analisado. Contudo, mesmo o professor mostrando esse cuidado, o aluno apresentou grandes dificuldades, necessitando do auxílio do professor e/ou da estagiária para a realização da prova.

Entretanto, deparamo-nos diante de uma contradição: à medida que a escola se organiza para atender o aluno público alvo da educação especial, realizando as adaptações e adequações necessárias de conteúdo, de avaliação, de recursos didáticos e metodológicos, este aluno ao participar de uma avaliação externa, portanto padronizada para todos, sem respeitar as diferentes habilidades e dificuldades.

De acordo com as temáticas apresentadas, sobre a concepção da avaliação, a maioria das professoras (65,6%) apresenta uma concepção diagnóstica, mas um número expressivo (44,4%) apresenta uma concepção tradicional da avaliação, com a função apenas de medir o conhecimento adquirido.

Com relação à concepção da avaliação enquanto instrumento capaz de identificar as dificuldades dos alunos e nortear atividades, todas as professoras (100%) entendem a avaliação como instrumento para identificação das dificuldades dos alunos, mas somente 03 professoras concebem a avaliação como instrumento capaz oferecer informações para nortear o planejamento de atividades para os alunos com dificuldades.

Sobre a temática da avaliação adaptada, a maioria das professoras descreveram que realizam adaptação aos conteúdos avaliados, mostram também uma prática contextualizada culturalmente de instrumentos utilizados na avaliação, como sendo a escrita, o documento elaborado pelo aluno a única forma de avaliação.

Quanto à adaptação da avaliação para os alunos público alvo da educação especial, a maioria afirma que realiza adaptação na avaliação, mas essa adaptação se restringe ao tipo de conteúdo avaliado, pois afirmam utilizar somente instrumentos tradicionais, que exigem a produção de um documento escrito dos alunos.

Com relação à concepção do uso do portfólio como instrumento de avaliação, a maioria das professoras afirmam que elaboram as avaliações para os alunos P.A.E.E., de acordo com as orientações recebidas. Essas professoras veem, também o portfólio como instrumento capaz de armazenar dados sobre o desenvolvimento do aluno, trazendo informação sobre seus avanços e dificuldades, mostrando auxílios na realização das atividades, como também nas adaptações recebidas, nos recursos utilizados. Nesse sentido pode-se inferir que entendem o portfólio como um instrumento de avaliação capaz de orientar como as ações planejadas e/ou aplicadas pelo professor, evidenciando ser um rico instrumento não só para o professor atuante do momento, mas também para o futuro professor do aluno público alvo da educação especial.

Sobre a temática das dificuldades encontradas para a elaboração do portfólio, apenas duas das professoras participantes descrevem a falta de tempo e a falta de orientação para a elaboração do mesmo.

Quanto à dificuldade das professoras em se organizarem com atividades já planejadas para o aluno P.A.E.E., menos da metade falaram da complexidade do tempo, a maioria das professoras mostraram ter um olhar individualizado as diferentes habilidades dos alunos, com atenção ao desenvolvimento do aluno, mostrando uma prática reflexiva capaz de nortear sua prática. Todas as professoras participantes responderam que elaboram o plano adaptado do aluno público alvo da educação especial, mas de acordo com a persistência das dificuldades observadas nos alunos, parece haver pouca eficiência e sucesso no trabalho realizado.

Com relação à dificuldade encontrada para desenvolver um trabalho com o aluno P.A.E.E., as professoras revelaram que tal dificuldade existe pela falta de ter um profissional na sala de aula para auxiliar com o trabalho, falta de tempo, burocracia, falta de suporte técnico, problemas de organização.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos em Língua Portuguesa e de Matemática, observou-se que todos os alunos continuavam apresentando dificuldades, mesmo quando suas dificuldades eram diagnosticadas, o conteúdo era adaptado a sua necessidade e nível de desenvolvimento.

As professoras das salas de recurso, mediante a temática sobre a avaliação, mostram que a avaliação é um instrumento norteador de sua prática sendo constante em seus

atendimentos enquanto mediadora nos processos de ensino aprendizagem, entre professor e aluno, acontecendo em tempo real com intervenção necessária.

Sobre o trabalho desenvolvido com as professoras das salas comuns, as professoras especialistas mostram ser de grande importância, porém é restrito apenas aos TPCs.

Sobre o instrumento portfólio na rede de ensino do município e no trabalho da sala de recurso, as professoras especialistas mostram ser de grande contribuição, não somente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, mas também para organizarem em um único instrumento os dados do aluno, sendo de extrema importância quando este é transferido para outra escola. Denunciam, porém, certa resistência de alguns professores da sala comum para a elaboração do instrumento, o que acarreta a inadequação de alguns portfólios, devido à falta de organização dos mesmos.

De acordo com a temática sobre o trabalho desenvolvido na sala comum com o aluno P.A.E.E., as professoras veem como grande complicador para se ter uma aula de excelência, um profissional que auxilie o professor na sala comum e o desencontro de horário para acompanhar o aluno na sala comum.

A reflexão sobre oferecer um ensino de qualidade, esbarra-se em uma avaliação de qualidade, à medida que a avaliação irá nortear a prática de ensino desse professor, sendo essa prática com qualidade ou não. Porém, faz-se necessário olhar para uma escola que contemple a todos e em todos os âmbitos, inclusive na adaptação curricular, adaptação de conteúdo, adaptação metodológica e adaptação de avaliação. A flexibilização será uma condição necessária que deverá nortear todos estes âmbitos.

A análise dos dados coletados sobre o portfólio desenvolvido, tanto na sala de aula comum como na sala de recurso, mostra a grande valia de tal instrumento para acompanhar o processo de ensino do professor, mediante a avaliação que o portfólio lhe oferece, sendo, portanto, tal instrumento formativo à medida que fornece informações para o professor planejar e articular sua prática, mostrou que é um instrumento em que pode armazenar-se dados sobre o aluno e seu processo de aprendizagem, durante um tempo e sendo esta informação e formação tanto para o professor presente daquele ano como para o professor do próximo ano letivo, permitindo conhecer o aluno e o trabalho que foi realizado.

A análise dos dados das observações em sala de recurso das duas escolas pesquisadas, pôde constatar o papel da avaliação mediadora no contexto do atendimento dos alunos, em vários momentos e formas, possibilitando um resultado sobre o que está avaliando, a escolha do recurso metodológico, didático e de materiais necessários para o momento da avaliação,

proporcionando o momento de reflexão (metacognição) no aluno, para que se processe o avanço em seu desenvolvimento mediante as interações mediadas.

Com os resultados apresentados, pode observar-se que a avaliação para o aluno público alvo da educação especial, sendo nesta pesquisa o aluno com a deficiência intelectual, precisa ser repensada e organizada de maneira que possa atender a todas as especificidades e individualidades do aluno.

Precisa tornar-se uma avaliação mediadora capaz de proporcionar meios pelos quais os alunos possam percorrer independentemente de suas habilidades e/ ou limitações.

O portfólio mostra ser um instrumento capaz de nortear a prática avaliativa da educação inclusiva, em sua organização, armazenamento de dados e acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

O professor reflexivo sobre sua prática é capaz de entender os vários olhares de como conduzir sua prática com flexibilidade de ações em seu cotidiano com o aluno, através de uma avaliação organizada e formativa que subsidiará caminhos os quais percorrerá com seus alunos.

A formação dos professores é algo necessário e urgente, para que suas ações consigam atender às necessidades e de seus alunos, com instrumentos avaliativos, recursos didáticos e metodológicos, adaptação de currículos e conteúdos adequados, para proporcionar intervenções singulares através de estratégias de ensino.

Os resultados indicam que existe realmente um descompasso com o que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial dentro das suas reais possibilidades concretas de seu desenvolvimento.

Apesar das dificuldades encontradas no percurso da inclusão escolar de forma a oferecer aos alunos uma educação de qualidade e eficiência, mostrou-se com este estudo que é possível articular ações pedagógicas que viabilizem a articulação entre a avaliação como um processo do ensino e da aprendizagem, rompendo com a prática classificatória e excludente a qual já fez parte durante muito tempo, de nossas escolas.

Como possibilidades de investigações futuras, sugere-se realizar mais estudos sobre o que foi produzido sobre a temática, para conhecer quais foram os caminhos percorridos e os resultados alcançados, e, a partir daí, desenvolver outros que ainda não foram explorados o suficiente como adaptação da avaliação externa para o aluno público alvo da educação especial, com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, T. M. P. **A avaliação da Aprendizagem no Processo de Escolarização de Alunos com Déficit Intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões Sobre Prática Docente: Estudo de Caso Sobre Formação Continuada de Professores Universitários**. (Tese) defendida em 2008, Universidade Metodista de Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós-graduação em Educação.

BRASIL. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)**. Portaria nº 01 de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Vol. 4. Brasília – DF, 2003.

BRASIL. **Viver sem limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília: SDH/PR/SNPD, 2013, 92 p. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br Acesso em 06 abril de 2016.

BRASIL. **Conselho de Educação do Distrito Federal de Educação**. Resolução nº1 de 11 de Setembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília – DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEF: SEESP, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105** Brasília – DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. SEESP/MEC – Brasília - DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília – DF, 2009

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de abril 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 5 ed. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial – Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010- **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado** – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 abril. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistência em saúde mental. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 3 jan. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Tradução Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo, 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso Em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 04 abril. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 04 abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>> Acesso em 20 maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 05 abril. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial União:** Presidência da República: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Carta para o Terceiro Milênio.** Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 março, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário oficial**, 26 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>> Acesso em: 20 abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP- **Prova Brasil:** avaliação tem foco na escola. portal.inep.gov.br/home, acesso em 20/ 04/16.

BRASIL. **Provinha Brasil.** Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2010. Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010. [Las conclusiones del Consejo en la dimensión educativa y formativa. 3013 **EDUCACIÓN, JUVENTUD Y CULTURA** reunión del Consejo Bruselas, 11 de mayo del 2010]. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (acesso em fevereiro de 2016).

DUK, C.; MURILLO, F.J. Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación inclusiva** – 2012. Vol. 6 n. 1.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens:** Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Futuro Eventos, Curitiba, 2005.

FERNANDES, D. **O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens-** sapiens – Centro de Formação e Pesquisa – 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 02/08/2015.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

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

GLAT & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GREGO, S.M. **Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional Caderno de formação : formação de professores : Bloco 03 : Gestão Escolar / [Laurence Duarte Colvara (Coord.)].** – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró--Reitoria de Graduação : Univesp, 2013.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo.** Das intenções aos instrumentos. Ed. Porto Editora, 1994.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORNA, Neus Agut. **La evaluación en un modelo de escuela inclusiva.** Aula de Innovación Educativa n. 191. Instituto Can Peixauet. Barcelona, mayo 2010.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Avaliação do Instrumento de Adequações Curriculares na Organização de Ações Educacionais Inclusivas.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5 n.2 Julho -2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 15 agosto – 2015.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. **Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem.** Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 4, n. 1, p. 17-32, abr. 1996 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2016.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAM, M. T. **Compreendendo a deficiência mental** – Novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

MARQUES, M. O. **A escola no computador.** Linguagens Reticuladas, Educação Outra. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MEC/INEP/CIBEC. **Educação Para Todos: A Conferência de Nova Delhi.** Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Brasília. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002079.pdf>. Acesso em 05 de Abr. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala:** alunos com deficiência na Prova Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Santos, Santos – SP.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, A. A. S. **Deficiência Intelectual:** os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. de; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial do ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan / jun 2015.

OMOTE. **Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva.** In: OLIVEIRA, A.S. et al. **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. Marília, Fundepe Editora, 2008. p. 20 – 34.

PELLEGRINI, D. **Avaliar para ensinar melhor.** Da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam. 2015. Revista Nova Escola

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre; Artmed, 2001; 2ª edição.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**/ Elaine Alves Raimundo: orientação Rosângela Gavioli Pietro. São Paulo: s.n. 2013. 190 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RAMÍREZ, T.G.R. **Evaluación inclusiva y calidad educativa**: concreciones conceptuales y metodológicas. Revista Educação, Artes e Inclusão V. 01, ano 03, 2010.

RAMOS, C.L. **O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular**: uma estratégia da governamentalidade biopolítica. Universidade Federal do Rio. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Assembleia Governativa. **Carta para o Terceiro Milênio**. Tradução Romeu Kazumi Sasaki. Londres: Secretaria-Geral, 9 set. 1999. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 04 abril. 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação Inclusiva**. O professor mediando para a vida.

SANTIUSTE, V. B.; ARRANZ, M^a L. Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 463-476.

SÃO PAULO (estado). Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CEP, 1998.

SEE/DF. **Currículo em movimento da Educação Básica Educação Especial**- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/8-educacao-especial>. Acesso em 10/10/2015.

SERVILHA, E. de S. M. **A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo**: considerações sobre o processo avaliativo. / Ednalva de Souza Moraes Servilha. São Paulo, 2014. 109 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo - Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2014.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em 27 de maio de 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 02 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948-Brasília 1998. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em 02 abr. 2016.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, p.113, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114988>> data de acesso em 29/12/2015

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VILELAS, José. **Investigação**: O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. Trad. M. D. Vilalobos. São Paulo, S. P. Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, T.; SANCHESZ A. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** 2 edição, 2006. Editora Ática, São Paulo.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIEGLITZ, N.V.; FREITAS, A.P.de; MONTEIRO, M. I. B. **Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem de um Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Educação Inclusiva:** Algumas Reflexões. 2012- XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas.

APÊNDICES

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
(SÉRIES INICIAIS)**

1. O que você entende por avaliação?
2. Os dados da avaliação orientam no desenvolvimento de atividade específica para desenvolvimento de dificuldades?
3. Quais os instrumentos que você utiliza para a avaliação dos alunos público alvo da educação especial e os demais alunos?
4. Quando você faz avaliação do aluno público alvo da educação especial, você faz alguma adaptação? quais?
5. Você faz um plano adaptado para o aluno público alvo da educação especial?
6. Como você se organiza para atender ao aluno público alvo da educação especial?
7. Quais as dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho com o aluno público alvo da educação especial?
8. Você utiliza o portfólio para todos os alunos? por quê? quais dados ele fornece para sua prática?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSO**

- 1- O que você entende por avaliação? quais os momentos que ela acontece?
- 2- Como é realizado o trabalho junto às professoras da sala comum?
- 3- Qual a sua concepção com relação ao uso do portfólio na rede de ensino do município?
- 4- Como você vê o portfólio em sua prática na sala de recurso?
- 5- Como você percebe a inclusão do aluno público alvo da educação especial na rede de ensino do município?

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA ABORDAGEM

Pesquisador: STEPHÂNIA COTTORELLO VITORINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40618914.1.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 947.631

Data da Relatoria: 13/02/2015

Apresentação do Projeto:

Apresentação clara e bem elaborada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pesquisar sobre o desempenho de alunos com deficiência intelectual na prova SARESP fazendo uma discussão sobre seu desenvolvimento segundo o portfólio docente e como os resultados dessas avaliações tem retornado as escolas desses para pautar medidas de qualidade de ensino, reflexão e ação na prática pedagógica no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual durante os anos escolares e o conteúdo desenvolvido em sala de aula a partir de tais instrumentos em uma escola de ensino fundamental I no município de Guariba-SP.

Objetivo Secundário:

- Verificar como estão sendo utilizados os resultados das avaliações internas na prática docente, como são utilizados para o diagnóstico e para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; -Averiguar junto a documentos oficiais, como o SARESP trabalha com alunos com deficiência intelectual;

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro:

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (163)301-6224

Fax: (163)332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 947.631

- Averiguar se no dia da avaliação SARESP quantos alunos com deficiência intelectual estavam presentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tidos pelo relator por explicitados. A pesquisadora no documento de informações básicas do projeto fez constar sua análise dos riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Um estudo de grande valia para área e bem elaborado, claro e factível em termos de fundamentação e metodologia claramente estabelecida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos previstos nas diretrizes e regulamentações atuais.

Recomendações:

O projeto e bem escrito e factível, não considerado pelo relator como necessária recomendação alguma. Este comitê recomenda sempre que a pesquisadora utilize o endereço, e-mail e outras formas de contato institucional, além dos dados de contato deste Comitê, em todos os documentos dirigidos a público envolvido na pesquisa e fornecendo-lhes uma via dos mesmos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa apresentado encontra-se adequado em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por essa razão, é considerado o referido projeto dentro de padrões éticos, considerando apreciação FAVORÁVEL à sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, reunido em 3 de fevereiro de 2015. O relatório final do projeto deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (163)301--6224 Fax: (163)332--0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 947.631

ARARAQUARA, 07 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Alexandre Rossi
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro:

UF: SP

Telefone: (163)301-6224

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Fax: (163)332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

ANEXO B – APROVAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Ilmo Sr.

Venho por meio desta, solicitar autorização para coleta de dados para minha orientanda Stephânia Cottorello Vitorino, aluna de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara e Coordenadora Pedagógica do Município de Guariba.

No ano de 2012, com o intuito de dar continuidade ao trabalho de pesquisa, foi aprovada no processo seletivo para o Doutorado, tendo no presente momento, cumprido os créditos de disciplinas no Programa.

A pesquisa atual tem como meta analisar como está se dando a participação dos alunos matriculados com diagnóstico de DI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental I da Escola Municipal da cidade de Guariba SP, nas avaliações do SARESP e como os resultados tem influenciado na prática pedagógica do professor e também a sua participação na avaliação formativa com o instrumento denominado portfólio implementado no ano de 2009 pela rede de Educação Municipal de Guariba tem contribuindo para momentos de reflexão para a ação pedagógica do professor, dentro perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a realização deste estudo será necessário analisar as provas do SARESP realizadas pelos alunos com deficiência entre os anos 2009 a 2014, analisar o instrumento de avaliação formativa denominado por portfólio, analisar junto a PRODESP alunos matriculados com DI (Deficiência Intelectual) em toda escola e por ano escolar, analisar alunos com DI (Deficiência Intelectual) que faltaram no dia avaliação do SARESP, tais dados serão coletados na EMEB.

De acordo com o exposto, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para iniciarmos a coleta dos dados conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Despeço-me atentiosamente e colocando-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.



Araraquara, de _____ de 2015.

PROFª. DRª SÔNIA MARIA DUARTE GREGO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

AO

LMo Sr.

IOÃO MARQUES GOUVÊA NETO

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARER DO SECRETÁRIO

AUTORIZO A REALIZAÇÃO DOS
LEVANTAMENTOS JUNTO A
UNIDADE ESCOLAR, POR CONSIDERAR DE GRANDE RELEVÂNCIA
A ÁREA DE ESTUDO, E
AGUARDAMOS RETORNO DOS
RESULTADOS PARA SEREM
UTILIZADOS NOS RECURSOS
NACIONAIS NECESSÁRIOS NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO VOLTADAS

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a)

StephâniaCottorello Vitorino, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Doutorado, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa que tem por objetivo investigar como a avaliação externa, mais precisamente o SARESPtrabalha com alunos com deficiência intelectual e a relação entre a avaliação formativa, no uso do instrumento do portfólio como sendo um efetivo acompanhamento do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração para a participação de seu (a) filho (a) no estudo acima mencionado através da análise da prova SARESP e do desenvolvimento que teve durante as atividades escolares como também suas dificuldades registradas no portfólio que darão suporte à Tese de Doutorado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professora Doutora Sônia Maria Duarte Grego, provisoriamente intitulada: AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Caso haja desistência após a coleta dos dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

Nesse estudo são mínimos os riscos envolvidos e o sigilo é total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Os riscos mínimos de constrangimentos possíveis permitirá que o sujeito se retire ou não autorize a continuidade. Contudo, caso esses riscos se concretizem e causem algum dano ao sujeito, haverá procedimentos administrativos e acadêmicos instaurados com finalidade indenizatória conforme a Resolução 466/12.

As informações prestadas durante a realização da pesquisa e seus resultados serão divulgadasna tese e em veículos de disseminação acadêmico-científica.Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam à garantir a confidencialidade dos dados e a total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar, professores e alunos) do estudo proposto.



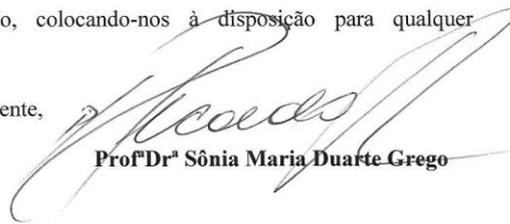
Informamos ainda que o participante não pagará e tão pouco receberá remuneração por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na mesma.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Sônia Maria Duarte Grego, sonya.grego@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Faculdade de Ciências Letras – Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 -Campus Ville, Telefone: (016) 3334-6224 ou 3334-6466 Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à sua preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.


Stephânia Cottorello Vitorino

Atenciosamente,


Profª Drª Sônia Maria Duarte Grego

Doutoranda

Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

EU _____, responsável pelo(a) menor _____, aproveito-me deste para confirmar a colaboração do(a) menor na pesquisa intitulada "AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUARIBA – SP", do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Guariba, de _____ de 2015.