



**UFSM**

**Artigo Monográfico de Especialização**

**A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA  
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO  
COM DÉFICIT COGNITIVO**

---

**Andréia Somerlate Pereira**

**Teófilo Otoni, MG, Brasil**

**2010**

**A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA  
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM  
DÉFICIT COGNITIVO**

---

por

**Andréia Somerlate Pereira**

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**Teófilo Otoni, MG, Brasil  
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e**  
**Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de Especialização

**A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA**  
**PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO**  
**COM DÉFICIT COGNITIVO**

elaborado por

**Andréia Somerlate Pereira**

como requisito parcial para obtenção do grau de

***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de***  
***Surdos***

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Roberta Rossarolla Forgiarini**  
(Presidente/Orientador)

---

**Carlo Schmidt**  
(Examinador)

---

**Clarissa da Silva Oliveira**  
(Examinadora)

Teófilo Otoni, MG, Brasil  
2010

## **RESUMO**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO**

AUTORA: ANDREIA SOMERLATE PEREIRA  
ORIENTADORA: ROBERTA ROSSAROLLA FORGIARINI  
TEÓFILO OTONI, MG, 2010

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa realizada numa escola da rede municipal do município de Teófilo Otoni, Minas Gerais, cujo objetivo fundamental foi o de encontrar respostas para a seguinte questão problema: Como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Teófilo Otoni utilizam os recursos da avaliação escolar dos alunos que apresentam Déficit Cognitivo para planejar e organizar a prática pedagógica? Para atender tal objetivo, fez-se necessário a realização de um trabalho de observação investigativa, no qual participaram cinco professoras que têm em suas salas de aula alunos que possuem laudo de deficiência mental e/ou déficit cognitivo. O estudo está fundamentado nas contribuições de Beyer (2006), Carvalho (2005), Mantoan (1989, 1997, 2003) e Raiça (2006). A investigação exigiu uma reflexão em torno das seguintes questões: compreensão das professoras acerca do processo de aprendizagem do aluno com déficit cognitivo, formação docente, avaliação dos alunos com diagnóstico de déficit cognitivo e o planejamento das ações pedagógicas em prol das aprendizagens. Os dados forneceram informações que possibilitaram analisar se as avaliações estão a serviço dos educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos. A pesquisa aponta para a necessidade de se repensar o currículo e a forma de ensinar e avaliar na educação inclusiva. Entretanto, os professores ainda não estão preparados (ou formados) para perceber que a avaliação é parte essencial do processo de ensinar e aprender, o que implica numa nova postura dos mesmos na prática docente. Diante disso, urge que se busque transformar a prática pedagógica através da adequação de diferentes metodologias e estratégias de ensino para que aconteça a articulação entre avaliação e ação pedagógica na lógica do planejamento, visando, assim, a superação das necessidades educativas especiais observadas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; prática pedagógica; déficit cognitivo

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Percurso da pesquisa .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Campo da pesquisa .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>2.4 Olhar investigativo da pesquisa .....</b>	<b>14</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Avaliação da aprendizagem: como se realiza .....</b>	<b>16</b>
<b>3.2 As propostas pedagógicas .....</b>	<b>18</b>
<b>3.3 Avaliação x prática pedagógica: funcionalidade e consonância .....</b>	<b>21</b>
<b>3.4 Os obstáculos .....</b>	<b>26</b>
<b>3.5 Avanços e retrocessos .....</b>	<b>28</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>41</b>

# 1. APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva tornou-se um assunto muito debatido na educação do país. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência de todos os alunos na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social.

No contexto educacional brasileiro, essa é uma política que gera conflito, provoca reflexão e polêmica acerca das ideias e possíveis caminhos na busca de um novo paradigma educacional que envolve redefinição da organização do pensamento pedagógico visando fundamentar o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do pressuposto acima, torna-se inevitável para o educador firmar o compromisso de buscar caminhos para ampliar e reorientar suas práticas pedagógicas onde, através de investigações, estará buscando soluções teóricas, técnicas e metodológicas apropriadas para atuar em um ambiente inclusivo.

A educação para todos pressupõe possibilitar condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para cada aluno, explorando a aprendizagem nas possibilidades, e não nas deficiências. A preocupação maior se dá com os alunos diagnosticados como deficientes mentais e/ou déficit cognitivo.

Sobre o exposto, Mantoan (1989, p.13) nos lembra que

A dívida da Educação para com os deficientes mentais acumula-se há tempo. Seu papel se reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à deficiência mental.

O aluno com déficit cognitivo é visto como o aluno mais difícil de trabalhar, muitos professores consideram inviável que aconteça uma aprendizagem de fato. Ao pensarem assim, desconsideram o ser que está dentro dessa criança. Raiça (2006, p. 33), salienta que

[...] não é possível descrever quem é a pessoa com deficiência mental, pois antes de tudo ela é uma pessoa como qualquer outra, afetuosa e ansiosa por atenção. Mesmo que o ritmo de aprendizagem seja diferente, ela é um ser em desenvolvimento, portanto, capaz de crescer desde que encontre pessoas que apostem nisso.

Diante do abordado acima, percebe-se uma das maiores dificuldades da educação inclusiva dos alunos com deficiência mental e/ou déficit cognitivo: fazer com que os professores apostem nas possibilidades do aluno e não nas suas deficiências. Estes frequentam as classes regulares e estão integrados no contexto escolar. Mas, acredita-se que a simples inclusão não garante que estas crianças se beneficiem do ensino, numa sala de aula do ensino regular, pois somente diante de um processo de escolarização em que haja acesso e permanência na escola regular, com ações voltadas a promover o desenvolvimento intelectual e social do sujeito, é que existe de fato a inclusão. Portanto, há que se buscar transformar a prática pedagógica através da adequação de diferentes metodologias e estratégias de ensino para que aconteça a articulação entre avaliação e ação pedagógica na lógica do planejamento, visando, assim, a superação das necessidades educativas especiais.

As práticas pedagógicas são a realização cotidiana das ações planejadas pelo professor. O contato entre professores e alunos, ao lado das concepções que esses professores têm sobre crianças e jovens e sobre como se constitui o conhecimento, vai promover a recriação no dia a dia das ações previstas no planejamento escolar.

A sistematização de saberes e valores – objetivo da escola – é proveitosa quando faz sentido para cada um dos alunos. Portanto, as práticas pedagógicas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento sempre em sintonia com o contexto em que vivem as crianças, com as quais vamos lidar.

Com base nesta perspectiva, desenvolveu-se a investigação sobre Práticas Pedagógicas e Déficit Cognitivo, tendo como problema a seguinte questão: - Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do município de Teófilo Otoni utilizam os recursos da avaliação escolar dos alunos que apresentam déficit cognitivo para planejar e organizar a prática pedagógica?

O objetivo fundamental desta pesquisa foi o de analisar se a avaliação está sendo desenvolvida pelos educadores como um processo de construção de conhecimento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam déficit cognitivo, bem como sua consonância com a proposta e prática pedagógica, mediante resultado da mesma. Deste propósito se desdobraram os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar a existência de propostas pedagógicas que respondam às necessidades específicas das crianças que apresentam déficit cognitivo;
- 2) Fazer comparação de resultados da avaliação com proposta e prática pedagógica para verificar a sua funcionalidade;
- 3) Identificar os obstáculos que geram as situações de inadaptação escolar e trazem consequências sobre a imagem social e a autoestima dos alunos;
- 4) Estimar avanços dos alunos que apresentam déficit cognitivo mediante resultados das avaliações.

O presente artigo monográfico está estruturado em partes que lhe permite maior compreensão da pesquisa e explicita mais claramente os aspectos investigados. No capítulo 2 - Caminho da Investigação – está definida a opção metodológica, com os seguintes subtítulos: Percurso da pesquisa – onde estão listadas as principais ferramentas conceituais utilizadas para analisar os dados da pesquisa; Campo da pesquisa – onde está contextualizado o campo da investigação; Sujeitos da pesquisa – onde acontece a apresentação dos personagens da pesquisa, e Olhar investigativo da pesquisa – onde estão descritos os instrumentos da coleta de dados. No capítulo 3 - Referencial teórico – fez-se uma articulação entre as questões teóricas que embasam o trabalho, desdobrando-se nos subtítulos: A avaliação da aprendizagem: como se realiza – nesse item foram explanados como as professoras pesquisadas avaliam os seus alunos, os instrumentos de avaliação utilizados; As propostas pedagógicas – onde explicita-se de que forma o currículo escolar traduz as intenções da escola para com o seu alunado; Avaliação x prática pedagógica: funcionalidade e consonância – nesse espaço fez-se uma relação entre a avaliação e a prática pedagógica para verificar se uma está a serviço da outra; Os obstáculos – onde procurou-se identificar os entraves que geram situações de inadaptação escolar e trazem consequências para a aprendizagem do aluno com necessidades especiais; Avanços e retrocessos –

onde, mediante os resultados das avaliações, procurou-se estimar o avanço ou retrocesso dos alunos com necessidades educativas especiais. E por último o capítulo 4 – Considerações finais – onde se fez um apanhado dos principais pontos encontrados na pesquisa, com sugestões de alguns caminhos para que a escola se oriente no tocante à educação inclusiva.

## **2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa, do tipo descritiva, com o intuito de observar, entrevistar e registrar os dados coletados mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo. Apresentou caráter exploratório, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema pesquisado, envolvendo aspectos subjetivos e atingindo motivações não explícitas de maneira espontânea. Sendo, portanto, utilizada para buscar percepções e entendimentos sobre a natureza geral da questão abordada, abrindo espaço para a interpretação.

### **2.1 Percurso da pesquisa**

Segundo Chizzotti (1995, p. 102)

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados para os estudos de casos múltiplos foram a observação direta, através de registros diários, e indireta análise de documentos, utilizando também, questionários e entrevistas.

### **2.2 Campo da pesquisa**

O município de Teófilo Otoni-MG é considerado cidade polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tem como objetivo a disseminação da política de inclusão nos 5.562 municípios brasileiros e Distrito Federal; a formação de gestores e educadores; a sensibilização da sociedade e a formação de redes apoiadoras do processo de inclusão. Participam do programa 106 municípios-polo, que atuam como multiplicadores para demais municípios da sua área de abrangência. Teófilo Otoni, como município-polo, capacita profissionais de 43

municípios vizinhos. Essa capacitação se dá através de seminários com profissionais especializados, como: médicos oftalmologistas, neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos especialistas em educação especial, psicopedagogos, técnicos em tecnologia assistiva, etc.

Através dos dados obtidos com a coordenadora da Educação Especial do município, pôde-se fazer um mapeamento da situação do atendimento na rede regular de ensino municipal, dos alunos com necessidades especiais. O município atende alunos nas seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 1 – Educação Especial – alunos incluídos na rede municipal**

Educação Infantil	003
Anos iniciais EF	108
Anos finais EF	012
Educação de Jovens e Adultos	005
Total	128

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2009

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do município de Teófilo Otoni, criada em 2002, através do Decreto Municipal nº 4344 de 04/12/2001, organizada em regime de seriação, atendendo a Educação Infantil (1º e 2º períodos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A escola, integrante do Sistema Municipal de Ensino, é mantida pela Prefeitura Municipal de Teófilo Otoni-MG. Esta escola atende 533 alunos, sendo 13 crianças com necessidades especiais, todas amparadas por laudos médicos.

A escolha desta Escola baseou-se nos seguintes critérios:

- Escola com proposta inclusiva, onde várias crianças com múltiplas deficiências são atendidas;
- Escola que possui Sala de Recursos Multifuncionais;
- Professores que atuam na Educação Especial recebem formação continuada em AEE – Atendimento Educacional Especializado;

- Escola que possui elevado índice de alunos com histórico de déficit cognitivo. São 9 alunos (oito no Ensino Fundamental e um na Educação Infantil), os quais representam 1,7% da matrícula, todos amparados por laudos médicos;
- Professoras dos alunos que possuem déficit cognitivo demonstraram boa vontade em participar e contribuir para a realização deste trabalho.

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada tendo como sujeitos os seguintes personagens: alunos que apresentam necessidades especiais (déficit cognitivo), professoras desses alunos, diretora da escola e coordenadora da Educação Especial do município.

Alguns alunos apresentam defasagem idade/série: aluno com 11 anos cursando o 2º ano, 13 anos cursando o 5º ano, 12 anos cursando o 4º ano e 10 anos cursando o 3º ano. São alunos com pouco estímulo cognitivo domiciliar, oriundos em sua grande maioria de famílias carentes (econômica e emocional), semianalfabetas, sendo, algumas pessoas, também comprometidas mentalmente (doença mental). Os oito alunos envolvidos na pesquisa foram denominados de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8, no intuito de preservar suas identidades. Através da análise dos dados, estabeleceu-se o seguinte perfil para cada aluno:

A1 – 11 anos, iniciou na escola no terceiro período da Educação Infantil em 2005. Em 2006 cursou a 1ª série, sendo reprovado nos anos de 2007 e 2008. Em 2009 repetiu a 1ª série (2º ano). Segundo a sua professora e a análise dos registros da avaliação, será aprovado para cursar o 3º ano em 2010. É um aluno que apresenta dificuldade de relacionamento, tem tendência a agressividade, principalmente quando contrariado, também apresenta dificuldade de raciocínio, não conseguindo desenvolver-se dentro do esperado para sua faixa etária ou posicionamento escolar. Faz uso de medicamentos.

A2 – 12 anos, iniciou na escola na 1ª série em 2003, sendo reprovado por dois anos consecutivos (2003 e 2004). Em 2005 repetiu a 1ª série (2º ano) sendo aprovado para o 3º ano. Repetiu o 3º ano em 2006 e 2007, sendo, neste último ano aprovado para o 4º ano. Cursou o 4º ano em 2008 e 2009 e, segundo a professora e os registros da avaliação, está apto para cursar o 5º ano em 2010. É um aluno que às

vezes apresenta comportamento agressivo, gerando situações de conflito com os colegas. Desenvolve-se de forma lenta, embora se possa observar progressos nos registros de avaliação. Além do déficit cognitivo, apresenta também problemas visuais e motores. Faz uso de medicamentos.

A3 – 10 anos, iniciou na escola na fase introdutória (1º ano) em 2005. Em 2006, 2007 e 2008 cursou o 2º ano. Ao final de 2008 foi aprovado para cursar o 3º ano em 2009. Diante dos relatos da professora e da observação dos registros da avaliação, percebe-se que será novamente reprovado esse ano, devendo cursar novamente, em 2010, o 3º ano. É um aluno que se relaciona de maneira conflituosa com os colegas, não gosta de fazer as atividades propostas, o que dificulta a sua aprendizagem, pois não conta com uma professora de apoio. Apresenta sérias dificuldades de aprendizagem, além de parecer muito desmotivado diante das atividades apresentadas. Não lê, reconhece algumas letras do alfabeto, mas faz cópias mecânicas de forma satisfatória. Faz uso de medicamentos, embora a mãe, às vezes, se recuse a medicá-lo conforme a indicação médica.

A4, A5, A6 e A7 – 6 anos, iniciaram na escola neste ano de 2009 cursando o 1º ano. Como o sistema não prevê reprovação para este ano, foram automaticamente aprovados para o 2º ano em 2010. Uma aluna aparenta ser dócil e carinhosa, apresentando também a síndrome de down. Outro aluno, além do déficit cognitivo, apresenta deficiência física, é um aluno dócil, embora seja birrento. Os outros dois, às vezes, apresentam comportamentos agressivos. Todos são muito dependentes da professora de apoio e só fazem as tarefas com a ajuda desta. Apresentam dificuldades para se adaptarem a situações novas. Gostam de monopolizar a atenção dessa professora e se irritam quando ela presta assistência a algum outro aluno. No tocante à aprendizagem, se desenvolvem de forma muito lenta, reconhecem o nome, mas não conseguem escrevê-lo todo, reconhecem poucas letras do alfabeto e confundem os numerais com as letras, apresentam problemas de coordenação motora grossa e fina, percepção, lateralidade e noções de espaço e tempo. Todos fazem uso de medicamentos.

A8 – 13 anos, chegou à escola em 2005 cursando o 3º ano, foi aprovado e cursou o 4º ano nos anos de 2006 e 2007. No final de 2007 foi aprovado para o 5º ano, cursou este ano em 2008 e 2009 e de acordo com os registros da avaliação está apto para cursar o 6º ano em 2010. Diante desse fato, ele deverá ser matriculado em

outra escola, pois esta atende apenas do 1º ao 5º ano. Além do déficit cognitivo, apresenta também deficiência física. É um aluno muito tranquilo, se relaciona bem com colegas e professoras. Consegue conviver com as rotinas da escola, percebe-se que possui capacidade para a aprendizagem, porém esta se dá de maneira muito lenta. Lê e interpreta com certa dificuldade, tendo também dificuldade na área da Matemática, como a resolução de problemas e nas operações. Para escrever, devido à deficiência física, faz uso da tecnologia assistiva (notebook adaptado).

As cinco professoras envolvidas na pesquisa foram denominadas de P1, P2, P3, P4 e P5, no intuito de preservar as suas identidades. Todas elas são efetivas na rede municipal de educação, nenhuma possui curso de especialização em Educação Especial, porém já participaram de vários cursos, seminários e palestras referentes à Educação Especial, ofertados pelo MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Elas apresentam o seguinte perfil:

P1 – 44 anos, formação superior em Normal Superior e Pedagogia, 18 anos de magistério, possui experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, pois, em ano anterior a essa pesquisa, já trabalhou com outra criança com deficiência mental moderada.

P2 – 47 anos, formação superior em Nutrição, 19 anos de magistério, possui experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, porém, é a primeira vez que trabalha com um aluno que apresenta deficiência mental.

P3 – 32 anos, formação superior em Matemática, com especialização em Ciências, 12 anos de magistério, já trabalhou com crianças com síndrome de down, portanto, tem alguma experiência na Educação Especial.

P4 – 30 anos, formação superior em Normal Superior, 8 anos de magistério, sem nenhuma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais.

P5 – 45 anos, formação superior em Pedagogia e Normal Superior, 11 anos de magistério, já trabalhou com diversas crianças com necessidades especiais, apresentando larga experiência na Educação Especial.

A Coordenadora da Educação Especial é pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, professora da APAE, especializada em Educação Especial, e recebeu do MEC, com o conhecimento da direção das escolas, autoridade para indicar os professores que preenchem os requisitos para atuarem com alunos com deficiência.

## 2.4 Olhar investigativo da pesquisa

Para a coleta de dados foram usados os seguintes instrumentos:

- Reunião com a diretora, supervisora pedagógica e as professoras, onde foram esclarecidos o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, o papel da pesquisadora na sala de aula e no ambiente escolar e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Questionário de dez perguntas, com perguntas fechadas, as quais constavam de dados pessoais, o que possibilitou traçar o perfil das participantes (professoras) da pesquisa. E perguntas abertas com a finalidade de levantar dados sobre as concepções e experiências no trabalho com alunos que apresentam déficit cognitivo, compreensões de como ocorrem as aprendizagens dos referidos alunos, como desenvolvem a avaliação dos alunos com déficit cognitivo e a forma como planejam e organizam a prática pedagógica;
- Reunião com a coordenadora da Educação Especial do município e aplicação de questionário com oito questões referentes à educação inclusiva no município de Teófilo Otoni e na escola pesquisada;
- Análise dos documentos da escola (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Escolar);
- Análise dos registros de avaliação escolar dos alunos que apresentam déficit cognitivo;
- Observação da postura dos docentes junto às crianças que apresentam déficit cognitivo;
- Observação do ambiente escolar;
- Conversas em forma de entrevista com professores e funcionários da instituição;
- Registros feitos pela pesquisadora num diário de campo, após o término de cada atividade.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva de inclusão vivida pela sociedade atual e a angústia sentida pelos educadores brasileiros frente às dificuldades do trabalho pedagógico, no que se refere ao ensino das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, são fenômenos que não fogem à regra no contexto educacional da escola pesquisada e marcam presença no cotidiano dos professores.

A escola onde se realizou esta pesquisa é uma escola com propostas inclusivas, já que vem contemplando em suas práticas pedagógicas as diferenças existentes entre todos os seus alunos, onde várias crianças com múltiplas deficiências são asseguradas na atual perspectiva da educação inclusiva.

Durante a pesquisa buscou-se fazer uma análise dos documentos escolares: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento Escolar. Os documentos fazem referências que dão embasamento à Educação Inclusiva, como:

A Educação Inclusiva, garantida na proposta pedagógica da escola, integra-se aos serviços educacionais comuns para educandos que apresentam necessidades especiais.

A Educação Especial será oferecida nas seguintes formas:

I – preferencialmente na rede regular de ensino, devendo a escola se organizar para oferecer ao educando reais oportunidades de aprendizagem;

II – em salas de recursos multifuncionais, existentes na própria escola;

III – extraordinariamente em parcerias com instituições especiais e com o sistema de saúde do município.

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial.

Serão assegurados aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos didáticos e organização específica para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do nível de ensino oferecido pela escola, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados. (Regimento Escolar EMDA – 2009, p. 12).

No entanto, não oferecem subsídios para o professor se orientar no trabalho pedagógico referente à educação inclusiva.

A investigação sobre o uso dos resultados da avaliação escolar dos alunos que apresentam déficit cognitivo pelos professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, no planejamento e organização da prática pedagógica levantou questões ligadas ao propósito deste trabalho que necessitaram ser pontuadas.

### **3.1 A avaliação da aprendizagem: como se realiza**

Em relação à avaliação da aprendizagem das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, Beyer (2006, p. 97), enfatiza que

Há, entretanto, críticas fortes à avaliação calcada sobre o conceito de diferenças comparativas (entre alunos) ou normativas (em relação à normatividade curricular). Por quê? Porque a nobre dimensão da potencialidade individual fica debilitada, ou seja, as condições individuais (considerando-se a criança) do desenvolvimento e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma prática pedagógica discriminadora. Discriminadora no sentido de que tende a desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno, já que estas não são solicitadas pela normatividade curricular ou falta ao professor a vontade e o tempo para sondá-las, conhecê-las e criar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento.

Quando a avaliação se torna discriminadora ela impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva, prognóstica e prescritiva da avaliação.

A avaliação da aprendizagem é um processo inerente à prática pedagógica. Ela revela as concepções que orientam a ação do professor e o seu entendimento do processo de ensinar e aprender. Dessa forma, falar da problemática da avaliação tal como ela se apresenta, sem considerar as demais questões que a envolvem seria o mesmo que separar sua prática do processo educacional e torná-la um ato isolado.

Percebe-se que as professoras pesquisadas, ao avaliar o aluno, empenham-se em levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos. As professoras lançam mão de vários instrumentos avaliativos, visando os caminhos de uma aprendizagem construtiva, como os registros e anotações diárias, arquivos e atividades dos alunos. A estratégia mais utilizada é o portfólio, sendo considerado um instrumento de avaliação contínua, pois procura não apenas conhecer os progressos, mas também as técnicas de construção do conhecimento utilizadas pelo

aluno. A justificativa dessas professoras que optaram pela avaliação através de portfólio é que, devido a oscilação da aprendizagem das crianças com déficit cognitivo, percebe-se que a trajetória durante a construção do seu aprendizado é muito relativa no seu dia a dia, ficando mais bem evidenciado essas observações individuais do aluno, durante a execução das atividades. O processo que a criança realiza mentalmente é fundamental, uma vez que o desempenho correto das atividades nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode significar apenas uma resposta mecânica. Daí, vem a importância do professor conhecer o processo que a criança utiliza para chegar às respostas. A partir do momento que o professor toma conhecimento desse processo, procura intervir, provocando, estimulando ou até mesmo apoiando a criança que demonstra dificuldades.

O portfólio, como instrumento avaliativo, valoriza os saberes adquiridos em todos os momentos, permitindo ao aluno observar as suas produções e refletir sobre o quê e como o conseguiu para realizar os desafios propostos. Assim, o portfólio constitui-se num instrumento de comunicação entre aluno e professor.

Posteriormente à avaliação, os professores no intuito de buscar soluções para a construção do ensino aprendizagem, procuram fazer valer esse instrumento avaliativo. Utilizam-no como recurso de intervenção durante o desenvolvimento do aluno e, principalmente, durante as reuniões com os pais, que acontecem periodicamente, para que eles possam testemunhar, através das atividades arquivadas e dos relatórios escritos pelo professor, a capacidade dos filhos, que às vezes ainda não foram reconhecidas ou foram negadas.

Em alguns casos específicos, esse instrumento de avaliação do aluno com déficit cognitivo, em 2009, também foi utilizado como recurso clínico, pois foi reivindicado aos alunos que têm acompanhamento especializado, por parte desses especialistas, o registro do processo de desenvolvimento do aluno.

Não se pretende aqui, desconsiderar os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras, mas questionar o que permitem oferecer como subsídios à prática pedagógica.

Neste sentido, Beyer (2006, p. 102), conclui o seu pensamento sobre avaliação, lembrando que nós, educadores, avaliamos e também somos avaliados.

Diante disso, os professores devem assumir plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, sempre se questionando, se autoavaliando.

Concluo, com a lembrança de que avaliamos e somos avaliados, nas situações informais e formais do cotidiano. No caso da escola, alguns sujeitos (os professores) detêm o arbítrio deliberativo sobre a aprendizagem dos alunos. Porém, não devem (ou não devemos) esquecer que, assim como avaliam, também são avaliados em suas práticas docentes, pelos pares, pelas equipes pedagógicas e/ou diretivas, pelas famílias de seus alunos, etc. Neste sentido, toda avaliação é circular, englobando todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar na escola. Ninguém é ou deve se arvorar juiz do outro, porém é função dos professores assumirem plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e, para isto, analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade da sua aprendizagem, perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? Qual minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar? Somente desta maneira o educador estará praticando uma avaliação equilibrada e justa, em que se coloca como partícipe e também co-responsável pela aprendizagem de seus alunos.

### **3.2 As propostas pedagógicas**

De acordo com Beyer (2006, pag. 69)

Parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que suas particularidades nas aprendizagens sejam consideradas. O currículo não se altera. Com exceção dos casos mais graves de deficiência, o aluno frequenta a escola regular.

Diante do exposto acima, a escola pesquisada construiu o seu currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum dos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não negar a ninguém as condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofreu alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais foram, sem dúvida, levadas em conta.

Coll (1995 apud BEYER, 2006, p.70) ao abordar a questão da adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais, explicita duas atitudes que o professor pode ter diante do currículo escolar: por um lado, a situação do currículo “fechado”, e, de outro, do currículo “aberto”. O currículo fechado representa a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Isto, também, pode significar a menor disposição em flexibilizar seus procedimentos frente às

necessidades dos seus alunos. Já o currículo aberto produz a situação inversa, isto é, pode favorecer a adaptação do currículo. Requer, no entanto, maior criatividade do professor, que é sua tarefa ajustar as atividades curriculares às especificidades dos alunos, principalmente dos alunos com necessidades especiais.

Na escola pesquisada há uma preocupação em garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram. Mas, compreende-se ali, também, de que um aluno com déficit cognitivo apresenta características de aprendizagem diferenciadas dos demais alunos, com menor condição de abstração e, conseqüentemente, dificuldade de elaborar por conta própria estratégias para assimilação dos conceitos e conhecimentos. Deixá-lo fazer autonomamente suas diferenciações seria o mesmo que deixá-lo entregue à própria sorte.

Apesar de toda a fala acima estar registrada no Projeto Político da Escola e se constituir numa fala quase que única entre os profissionais da escola, percebe-se que, na maioria das vezes, a metodologia utilizada é comum a todos os alunos, poucos são os professores que recebem assistência especializada ou têm experiência suficiente para mudar esse paradigma.

Durante a investigação, por meio dos depoimentos das professoras, verificou-se que não há planejamento para o trabalho com os alunos que apresentam déficit cognitivo. O planejamento é elaborado de modo geral, para todos os alunos e não dá conta das especificidades individuais encontradas na sala de aula.

Quando questionadas sobre o planejamento, as professoras admitem:

*P1: “Sei que é necessário adequar o planejamento aos alunos com necessidades educacionais especiais, coloco tudo que tenho de fazer lá no papel, as estratégias, os recursos metodológicos, mas na hora, fico perdida, sem saber o que fazer.”*

*P2: “Acho muito difícil planejar de modo a envolver todos os meus alunos, na teoria você até consegue enxergar um modo de fazer, mas, na prática é bem diferente.”*

*P3: “Temos tantos afazeres, levamos tanto serviço da escola para casa, como as provas para corrigir, os trabalhos para apreciar, registros no diário, etc., que nos sobra muito pouco tempo para pensar o planejamento. Sei que tenho que planejar de modo a contemplar o meu aluno especial, a*

*supervisora me diz isso, a coordenadora da educação especial também, mas confesso que ainda não aprendi como se faz esse planejamento especial.”*

*P4: “Confesso que planejo pensando mais nos alunos comuns; para os especiais eu uso o mesmo planejamento, às vezes incluo um jogo, um passatempo. Mas, nem sempre sei como fazer isso. Como eu tenho a ajuda de uma professora de apoio na minha sala, ela fica por conta dos meus alunos especiais e sempre tem algo interessante para eles.”*

*P5: “Sempre planejo pensando no meu aluno especial, tento adequar as atividades dentro das suas possibilidades, mas não é fácil, pois além do déficit cognitivo, ele também tem deficiência física, então fico perdida, nem sempre conseguindo planejar contemplando estas duas deficiências. É muito difícil!*

Percebe-se que o planejamento é reconhecido pelas professoras como uma ação importante e necessária, porém, as dificuldades das crianças que apresentam déficit cognitivo imobilizam qualquer iniciativa no ato de planejar.

Levando em consideração as palavras de Mantoan (2003, p.25) pode-se afirmar que a ausência de planejamento das atividades pedagógicas produz complicações para o ensino inclusivo, pois

As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Beyer (2006, p.60), nos alerta que a ausência de um planejamento pedagógico devidamente construído de modo a contemplar todos os alunos nos remete a uma integração casual, não planejada e aleatória.

São os inúmeros casos de crianças com deficiências – mais comumente leves e moderadas – que frequentam “aleatoriamente” as escolas regulares, não recebendo o devido suporte especializado.

Por “suporte especializado”, pode-se entender o currículo, o planejamento, a avaliação e as práticas pedagógicas.

Beyer (2006, p. 31-2) defende a ideia do sistema de bidocência, para ele, uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores.

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador.

A coordenação da Educação Especial do município de Teófilo Otoni trabalha com acadêmicos atuando como estagiários remunerados, sendo estes, professores apoio nas classes com matrículas de alunos com deficiências que requerem o apoio. Na escola pesquisada há alunos com deficiência cognitiva leve e moderada e apenas uma professora não conta com o serviço do professor apoio, pois o número de alunos da sua sala é menor, apenas onze alunos. As demais contam com a ajuda do professor de apoio.

Por se tratar de acadêmicos, sem experiência e formação superior incompleta, esses educadores não possuem atuação pedagógica especializada, ficando o atendimento limitado a um simples suporte, ou seja, um apoio na sala de aula, concentrado explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, sem trabalhar no contexto do grupo e, sem procurar, também, atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto, verifica-se o processo de segregação do aluno especial, ficando o mesmo condicionado ao apoio. Assim, cabe mais uma vez, ao professor titular toda a responsabilidade com os avanços e retrocessos do aluno.

### **3.3 Avaliação x prática pedagógica: funcionalidade e consonância**

As crianças com necessidades especiais não vivem numa sociedade especial. O lugar em que elas vivem é na sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. Todos, sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros. Diante disso, Beyer (2005, p.35-6) nos alerta que

Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo de que todos participamos, por que isolá-las no período de aprendizagem escolar? Implicitamente, e isso acompanha em realidade toda a história do ensino destas crianças, encontra-se a falsa concepção de que elas não podem ou não conseguem aprender como as demais crianças. Elas, de fato, não conseguem aprender, como as demais, ou supostamente não aprendem ou

aprendem com limitação porque nós, educadores, projetamos desta forma a sua aprendizagem? A dificuldade está numa real limitação, ou, antes, no cerceamento que os educadores sempre fizeram em relação à sua aprendizagem, por presumirem que elas não poderiam dar conta das demandas do ensino?

Frente a esses questionamentos de Beyer e às observações desta pesquisa, percebe-se a importância dos registros provenientes da avaliação dos alunos que apresentam necessidades especiais. A análise dessas informações servirá como subsídios para a tomada de decisões, no caso dos alunos, para o sucesso de sua aprendizagem, o desenvolvimento de suas habilidades e competências e, no caso da escola, para o aprimoramento de seu projeto político pedagógico com ênfase para a formação continuada dos que trabalham na comunidade escolar e para a organização das ajudas de que os alunos necessitam para progredir.

Diante disso, entende-se que a avaliação aponta os caminhos para direcionar a prática pedagógica, e, através da observação e análise dos registros de avaliação disponibilizados para este trabalho de pesquisa, ficaram evidentes algumas incoerências da ação pedagógica das professoras, tais como:

- O planejamento é elaborado pelas professoras, com orientação da supervisão pedagógica, para o ano letivo e para as aulas, de modo a atingir os objetivos previstos na proposta curricular adotada; em contrapartida os planos elaborados são mais organizados para um aluno “padrão”, deixando pouca flexibilidade para atender à diversidade;
- O planejado e o executado são incoerentes, as professoras não conseguem trabalhar com o conteúdo do modo como planejaram;
- Os objetivos definidos não são bem explícitos, traduzem-se nos desejos e expectativas de alcançá-los, nem sempre ficando claro quanto às suas especificidades.
- Os conteúdos apresentados nem sempre são significativos, condizentes e interessantes para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- As diversas áreas do conhecimento não estão bem inter-relacionadas, conferindo pouco significado à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;

- Com frequência, há utilização de atividades mecânicas, como cópias do quadro de giz, ditados, preenchimento de folhas de exercícios, em detrimento às atividades lúdicas, desafiadoras;
- Há pouco aproveitamento das experiências e conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Os alunos são pouco estimulados a pensar, a pesquisar, redescobrir o conhecimento. Até existem atividades deste porte, porém, inadequadas para os que possuem déficit cognitivo;
- Os professores até que tentam respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, mas se sentem pressionados pelo sistema em apresentar resultados (aprovação) e, como ainda não sabem como fazer isso através da forma que avaliam (portfólio e registros dos avanços), se sentem perdidos e solitários;
- Não sabem como problematizar a apresentação dos conteúdos de modo a estimular o aluno a raciocinar, construir hipóteses, etc.;
- Se sentem perdidos ao fazer os ajustes curriculares necessários à prática pedagógica inclusiva;
- Há pouca ocorrência de atividades fora da sala de aula e da própria escola;
- As professoras procuram utilizar estratégias demonstrando criatividade e dinamismo. No entanto, essa criatividade e dinamismo do trabalho pedagógico das professoras mostram não serem suficientes para alcançar os pressupostos da educação inclusiva, pois, no desenvolvimento da maioria das atividades propostas, a ênfase está no desenvolvimento do conteúdo e os alunos com déficit cognitivo têm pouca ou nenhuma participação.

Em contrapartida, foram observadas algumas práticas coerentes com o ensino aprendizagem, porém, as professoras, com sérias lacunas na formação continuada e especializada, muitas vezes não sabem como aproveitar esses resultados positivos em prol de uma aprendizagem mais significativa e atendida com as necessidades diversificadas dos seus alunos. Os registros mais interessantes foram:

- Com bastante frequência observou-se trabalhos em grupo, onde todos os alunos se envolvem e, muitas vezes uns ajudando os outros a vencerem as suas dificuldades;

- As professoras tentam e, muitas vezes são bem sucedidas, em prestarem ajuda diferenciada a determinados alunos;
- Elas utilizam de diversas explicações para o mesmo assunto de modo a atingir todos os alunos;
- A interação professor / aluno é bastante tranquila, há disciplina, um clima de organização, respeito e afetividade;
- As relações entre os colegas são cordiais e tranquilas, não se notando manifestações de rejeição e indiferença entre eles;
- As respostas dos alunos são valorizadas, contribuindo para sua autoimagem positiva;
- Todas as professoras levam em conta a importância e a participação dos alunos e das famílias nos planos de trabalho. Acontecem reuniões periódicas de pais, juntamente com os professores e a coordenação pedagógica, onde são discutidas as formas mútuas de ajuda entre família e escola;
- Embora as interações sociais não possam ser forçadas, seu desenvolvimento é encorajado e facilitado pelas professoras e pelas demais pessoas que com eles convivem no ambiente educacional.

Segundo afirma Mantoan (1997, p. 120)

[...] a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nela interagem.

Nesse processo de interação, as pessoas são valorizadas. Portanto, os colegas podem ser grandes influenciadores do processo de inclusão, na medida em que são estimulados a participar e desenvolver – de maneira espontânea, e até lúdica – técnicas socializantes e de dinâmicas grupais, nas atividades escolares e extraescolares, contribuindo dessa forma para ajudar a efetivar a permanência, com maior qualidade, desses alunos no sistema regular de ensino.

Diante de algumas incoerências relatadas, fica claro que as professoras envolvidas nessa pesquisa precisam investir em uma formação continuada, onde poderão transformar a prática avaliativa transformando o processo de ensinar e aprender, questionando a educação, suas concepções, seus fundamentos, sua organização, seus registros, enfim, as compreensões que se entrecruzam no espaço

escolar. Implicam ainda mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções do ensino e posturas docentes que lhes deem base metodológica para um trabalho inclusivo. Portanto, faz-se necessário uma mudança da compreensão limitada do papel de prática pedagógica para o desenvolvimento do aluno, sendo que a mesma pouco tem a colaborar nesse processo de aprendizagem significativa, pois está repleta de contradições.

Nesse sentido, Mantoan (1989, p.128) argumenta que

O processo ensino aprendizagem reveste-se de características peculiares, em que o ensino professado implica um sujeito que aprende a partir de sua própria ação, ou seja, um aluno que constrói ativamente o seu conhecimento, que executa a sua aprendizagem, em vez de se colocar como alguém que recebe passivamente o que lhe é passado, transmitido pelo professor.

Observa-se que a realidade da prática inclusiva dos alunos com déficit cognitivo é uma política ainda nova na escola pesquisada. Nesse contexto, percebe-se que a compreensão de alguns professores sobre inclusão, deficiências e outros conceitos ligados ao paradigma da inclusão estão ainda em fase de construção, tornando-os vulneráveis e ansiosos, como podemos perceber nos recortes do questionário aplicado, abaixo.

Quando questionadas sobre o porquê de terem aceitado o desafio de trabalhar com a educação inclusiva, responderam:

*P1: “Porque acredito na política da inclusão, vejo essas pessoas como capazes de aprenderem, desde que devidamente motivadas e nós, professores, devidamente instrumentalizados.”*

*P2: “A situação foi colocada para mim de uma forma que não tive jeito de não aceitar, era a turma que eu queria, no turno da minha preferência, e, o melhor, a sala teria poucos alunos, em torno de 16.”*

*P3: “Achei que não seria tão difícil, pois já havia lido bastante literatura a respeito do assunto e fiz alguns cursos que a Secretaria de Educação oferece periodicamente. É claro que me enganei, mas no todo, até que a experiência tem sido positiva.”*

*P4: “É o assunto da moda, e, se estou nesta escola, não tem jeito, em quase todas as salas temos alunos com necessidades educacionais especiais, uns com um grau de deficiência até*

*educável, como os cadeirantes, os surdos, os cegos. Mas o deficiente mental é outra história. Educá-lo é quase uma missão impossível!”*

*P5: “Gosto desse trabalho, me sinto desafiada a cada dia, com isso cresço profissionalmente e como pessoa, mas, percebo que ainda estamos muito longe de uma educação inclusiva verdadeira, vivemos numa realidade utópica.*

Assim, podemos perceber as formas como as professoras se sentem em relação à aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo. Esses depoimentos explicitam vários aspectos, como por exemplo, a falta de experiência das professoras nesse tipo de necessidade especial e a fraca expectativa em relação à aprendizagem desse aluno.

### **3.4 Os obstáculos**

Os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema suscita, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora, sem saber com clareza como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica.

Há alunos com idade cronológica compatível com o ano escolar e há alunos com distorção idade/ano, como por exemplo, aluno com 11 anos, ainda cursando o 2º ano. Embora já haja tentativas de mudanças de posturas pedagógicas, há ainda resistência na promoção do aluno que consideram "não pronto" para ano escolar seguinte.

Ao serem questionadas sobre a forma de avaliar os seus alunos, as professoras entrevistadas se mostraram insatisfeitas com o sistema de avaliação do município, considerando-o injusto e falho, como podemos perceber nos dados coletados, tendo como base o seguinte questionamento: Como você avalia o seu aluno que tem necessidades educacionais especiais?

*P1: “Avalio utilizando registros de atividades e o portfólio, pois assim somos orientadas a fazer. Mas acho essa forma de avaliar muito precária, pois não vejo como poderia ajudar o aluno apenas recolhendo dados das suas atividades. Este ano, fui quase que obrigada a aprovar o meu*

aluno, pois “disseram” que ele já estava há muito tempo no 2º ano, então teria que avançar de qualquer jeito.”

*P2: “Acho muito difícil avaliar esses alunos, eles têm muita dificuldade para aprender. Uso o sistema de portfólio, onde registro os avanços, que são bem poucos, mas parece que esse instrumento serve mesmo é para mostrar para os pais, pois não consigo fazê-los avançar muito.”*

*P3: Acho incoerente avaliarmos esses alunos através do portfólio, onde os alunos não ganham uma nota, apenas registramos os seus avanços e, no final do ano, de acordo com as normas da escola e da Secretaria de Educação, temos que aprová-los ou reprová-los de acordo com a avaliação classificatória, ou seja, por notas.*

*P4: “Avalio tendo o aluno como referência dele mesmo, isto é, observo a condição inicial e final de sua aprendizagem, registro no portfólio, juntamente com algumas atividades mais interessantes. Faço isso porque tenho que ter algo para mostrar aos pais e a supervisora pedagógica, mas não vejo muito sentido.”*

*P5: “Procuro descobrir diversas formas de avaliar dentro das possibilidades do meu aluno, não o comparo com o resto do grupo e sim com ele mesmo. Em todas as situações de efetiva aprendizagem eu aproveito para atribuir-lhe pontos, pois é esse tipo de avaliação que realmente conta para o sistema. Mas confesso que, um aluno com essa dificuldade, precisaria de mais tempo para adquirir uma base satisfatória. Agora, considerando o nosso sistema de avaliação, que considero falho e injusto, alguns alunos, apesar de terem avançado, não foram aprovados, isso porque foi usado como parâmetro não o rendimento, o avanço pessoal, mas sim o teto mínimo em pontos ou créditos que o sistema estabelece, ou comparando com os demais alunos sem deficiência.*

Diante do exposto acima, percebe-se que não há um tempo para o aluno exercitar sua aprendizagem, entrar em conflitos, descobrir-se no processo, pois todas as atividades propostas na sala de aula têm fim avaliativo. Dessa forma, subentende que na escola, tudo que o aluno faz há que ser considerado na avaliação.

Quanto à avaliação através do portfólio, percebe-se que as professoras não acreditam no resultado dessa avaliação, não usam esses resultados para verificar onde o aluno avançou, o que precisa ser mais bem trabalhado, quais lacunas estão ficando na aprendizagem. Sendo assim, não estão usando essas informações para direcionar o planejamento e aprimorar a prática pedagógica, pois esse instrumento

de avaliação é visto pela maioria das professoras apenas como algo “para ter o que mostrar aos pais”.

Outro obstáculo percebido foi a participação da família, as professoras pesquisadas afirmaram que têm outros casos de alunos com dificuldades sérias de aprendizagem, só que, quando pedem auxílio à família, pedindo ajuda e a avaliação médica e/ou psicológica adequada, algumas mães ficam com raiva da professora, outras fazem de conta que o assunto não é sobre os filhos delas e, ainda, outras que não admitem as dificuldades apontadas pela professora, pois “em casa a criança faz tudo direitinho, dá conta das tarefas, dos trabalhos, etc.” Diante disso, fica difícil o trabalho das professoras, pois já está mais do que provado que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, acreditam e reconhecem o potencial de cada um, eles aprendem mais.

### **3.5 Avanços e retrocessos**

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007, p. 22)

O exposto acima explicita vários aspectos no que diz respeito aos retrocessos da aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo, tais como: o problema de aprendizagem do aluno, que na maioria das vezes, foge do alcance da ação pedagógica habitual, praticada nas escolas de ensino regular; o retorno imediato esperado pelas professoras que se envolvem no trabalho com o aluno que apresenta déficit cognitivo; a recusa desse aluno em participar de atividades diversificadas, as quais representam seu isolamento no processo de ensinar e aprender; a consciência por parte das professoras de que as atividades oferecidas ao aluno em questão são chatas, repetitivas, sem graça e insignificantes para o seu desenvolvimento cognitivo.

No tocante aos avanços, o documento do Ministério Público Federal “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004, p. 37), preconiza que

Para melhorar a qualidade do ensino e conseguir trabalhar com as diferenças existentes nas salas de aula, é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão. Além disso, é necessário desconsiderar as soluções paliativas sugeridas para esse fim.

Para que aconteçam de fato os avanços, é necessário que a escola enfrente os desafios da inclusão escolar. Percebe-se que, ao transformar os resultados dos alunos em notas, a escola pende rumo ao fracasso e em vez de incluir acaba excluindo. Não dá mais para utilizar a avaliação como forma de classificar os alunos, isso é comodismo da escola, do sistema, dos professores.

Durante todo o ano letivo são considerados o que os alunos são capazes de aprender, mas, no final, o que conta mesmo é a avaliação meramente classificatória. Portanto, faz-se necessário que a avaliação do desenvolvimento dos alunos mude para ser coerente com as inovações que uma educação inclusiva propõe.

Urge que o Sistema Municipal de Educação repense o caráter da avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para alcançar êxitos a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços e retrocessos, dificuldades e progressos, levando em consideração todos esses dados para a promoção final do aluno.

Com relação ao exposto, Beyer (2006, p. 81) diz que

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Só poderia estimar avanços se a avaliação, ao final do ano letivo, pudesse demonstrar o percurso de cada aluno, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. Nesse trabalho de investigação, deu para perceber, antes do término do ano letivo, quem seria aprovado ou reprovado, mas, ficaram ainda algumas lacunas: em que condições? A que preço? Sob qual pressão? Para agradar a quem?

Diante do exposto acima, fica difícil estimar avanços dos alunos que apresentam déficit cognitivo mediante os resultados das avaliações, pois, apesar da

avaliação também ser contínua, através do portfólio, o que conta no final é a avaliação somatória, decisiva na aferição do rendimento escolar do aluno ao final do ano.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é parte essencial do processo de ensinar e aprender e implica numa nova postura do professor na prática docente. A avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais insere-se num novo paradigma, que está concretizado no trecho que segue, extraído das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC / SEESP, 2001, p. 33 -4)

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Com base nessas considerações, percebe-se que o processo avaliativo servirá para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades especiais dos alunos, ou seja, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, a avaliação torna-se inclusiva, pois permite identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores.

No decorrer da investigação detectou-se que muitos professores, gestores, supervisores não estavam atentos para perceber se as condições pedagógicas da escola estavam apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem; a preocupação central era se a criança poderia participar da escola regular. O termo “Escola Inclusiva” popularizou-se de tal forma que toda escola quer ser inclusiva, sem levar em conta os caminhos necessários que deverão ser percorridos, as experiências que deverão ser adquiridas, até se chegar a questões centrais como: avaliação, prática pedagógica, planejamento e formação do professor.

Ao se falar em avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, Beyer (2006, p. 30) nos alerta que

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos.

As professoras (pesquisadas) da escola municipal citada bem que tentam fazer alguma diferença ao avaliar os seus alunos com necessidades educacionais especiais utilizando estratégias que levam em conta o avanço dos seus alunos, mas, se veem barradas pelo sistema educacional, pois ao final do ano letivo o que conta mesmo é a média, transformada em notas, alcançada por cada aluno.

Acerca desse assunto, Carvalho (2005, p. 24) nos alerta que

Se na concepção de avaliação do professor predominar a referência normativa, segundo a qual a avaliação da aprendizagem permite situar uns indivíduos em relação a outros, os alunos com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem estarão em desvantagem ao serem comparados com os outros colegas.

Caso prevaleça a referência criteriada, também esses alunos estarão em desvantagem, pois, por mais que se tenham desenvolvido e aprendido, provavelmente não terão conseguido atingir todos os objetivos do ensino ministrado, usados como critérios para aferição do rendimento escolar.

Diante de tantas exposições sobre o assunto, ficamos presos num impasse: então, como avaliar? Mantoan (Revista Nova Escola, 2005, p. 24-5) elucida a avaliação de uma forma bem simplista:

Uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, pedir para que eles próprios inventem uma prova. Assim, mostram o quanto assimilaram um conteúdo. Aplicar testes com consulta também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais.

Essa forma simplista e funcional de conceber a avaliação não é vista pela maioria, pois muitos educadores e educandos têm a ideia de que a avaliação é medida de desempenho de alunos. Desse modo, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares faz com que muitos

professores manifestem as dificuldades que sentem em “dar provas”, corrigi-las e atribuir notas, usando os mesmo critérios que são usados para os outros ditos normais.

Assim, entende-se que é necessário ressignificar a função da avaliação pelo professor; oportunizar a participação do aluno que, em vez do medo dos resultados, terá interesse em autoavaliar-se, bem como em colaborar no processo avaliativo, na certeza de que ele contribuirá para seu progresso; escolher cuidadosamente os instrumentos e procedimentos de avaliação, no caso de usar de indicadores, que estes sirvam como pistas e não como itens de um instrumento no qual se assinala a presença ou a ausência do fato ou fenômeno observado ou, o que seria pior, a atribuição de pontos.

No decorrer desse trabalho de investigação, foi percebido que o processo de ensino e aprendizagem na referida escola é fragmentado em etapas: o início, quando as professoras expõem o conteúdo a ser ministrado e, o fim, com as atividades avaliativas realizadas pelos alunos. O meio do processo, que deveria ser exclusivo para as intervenções e mediações das professoras, visando à apropriação do conhecimento pelo aluno através de situações-problema e questionamentos, nos leva a pensar que é o momento mais sem importância, anulado pela prática pedagógica.

Sobre o exposto Mantoan (2003, p. 9), esclarece que

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos despendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos.

Perrenoud (1999, p. 82) coloca a ênfase no conteúdo como um dos primeiros obstáculos para a regulação dos processos de aprendizagem, pois

Em situações cotidianas, dá-se mais ênfase aos conteúdos do que às aprendizagens muito específicas que esta ou aquela tarefa supostamente favorece. Ora, a regulação não pode ser feita senão por meio de pequenos toques, no momento em que o aluno está às voltas com uma dificuldade concreta. Se o professor não tem exatamente em mente os domínios específicos visados, intervirá, sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantem absolutamente a regulação das aprendizagens.

A incompreensão do aluno que apresenta déficit cognitivo sobre os conteúdos trabalhados, faz com que a sua presença na sala de aula seja um incômodo. O não domínio dessas crianças do processo de leitura, escrita ou de cálculos, desestabiliza a ação pedagógica escolar.

E a desestabilização da ação pedagógica acontece, também, nessa escola, devido à forma como algumas professoras veem as salas de recursos multifuncionais, pois acham que estas, com os seus profissionais devidamente capacitados, é que deveriam dar conta da aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Esses alunos frequentariam a sala regular apenas para se socializar, interagir com os outros colegas e até para aprender, mas a responsabilidade do seu sucesso na aprendizagem seria dos profissionais da sala de recursos. Esse equívoco, que, felizmente, não é de todas as professoras pesquisadas, tem contribuído muito para o insucesso do aluno.

Na referida escola, o atendimento na sala de recursos multifuncionais acontece da seguinte forma: a escola é visitada pelas professoras especializadas da sala de recursos, que fazem o levantamento desses alunos. Eles são organizados em grupos de 8 a 10 alunos e recebem atendimento de 2 a 3 vezes por semana, de 2 horas cada. Alguns alunos têm frequência irregular por ausência do apoio da família.

Há que se buscar transformar a prática pedagógica utilizando diferentes metodologias e estratégias de ensino visando à superação das deficiências observadas. Isso implica instrumentalizar o professor oferecendo-lhe condições favoráveis de trabalho, tempo para planejamento e estudos e auxílio na superação dos problemas cotidianos.

É necessário articular a avaliação e a ação pedagógica na lógica do planejamento, visto que estas ações não são neutras, mas um ato intencional, que requer escolhas as quais implicam finalidades e valores.

Diante disso, faz-se necessário algumas reflexões sobre a prática pedagógica, tendo como fio condutor a formação contínua dos professores, pois é o momento de chamar a atenção para a exigência de um novo profissional capaz de responder aos desafios que a sociedade está a exigir.

Quanto a isso, Beyer (2006, p. 56), nos lembra que

Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos.

E também que

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender (Ibid., p. 62).

A prática como fonte geradora de conhecimento implica todo um trabalho de reflexão e os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente, que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade.

As condições concretas de trabalho do professor transformam-no em um elo fraco de uma cadeia de poder, motivo pelo qual ele se sente impelido a cumprir um papel no qual não se reconhece. Na sala de aula seu trabalho é condicionado pelo regimento escolar, pelas leis do sistema de ensino e pela formação deficiente e inadequada que possui.

A partir do se vem discutindo em diversas publicações acerca das contribuições de Vygotsky para a Educação Inclusiva, seria interessante que a escola municipal pesquisada definisse uma linha metodológica de trabalho que contemplasse os vários estudos desse autor, pois as suas contribuições para a educação inclusiva são inquestionáveis. Beyer (2006), Mantoan (1989, 1997, 2003) e Carvalho (2005) referendam a abordagem vygotskiana, através do bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), pois a mesma estabelece uma demarcação paradigmática de avaliação em que se busquem as condições cognitivas emergentes. O conceito da ZPD pode ser ilustrado como a metáfora do *iceberg*. Não raramente, os educadores e psicólogos detêm-se em indicadores de desempenho escolar e intelectual superficiais. Assim, é comum a afirmação de que determinada criança tem uma deficiência, e que, portanto, apresenta limitação funcional e uma fraca condição de aprendizagem. A avaliação que se detém no déficit operacional do aluno provocará evidentemente um prognóstico negativo. A

partir da concepção vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação.

Para se ter uma melhor ideia da abordagem vygotskiana da prática educativa com crianças com necessidades especiais, é necessário que compreendamos como Vygotsky entendia o desenvolvimento humano.

É importante frisar que esse autor não fazia distinção, quanto ao desenvolvimento ontogenético, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie, entre crianças com e sem necessidades especiais. Ao contrário, seria tarefa fundamental da psicologia procurar compreender as leis comuns que caracterizariam o desenvolvimento “normal” e “anormal”, buscando-se destacar, entretanto, as peculiaridades do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Interesse maior deveria constituir, no intento de se estabelecer uma pedagogia para estas crianças, a vida social como fator básico do desenvolvimento. Para Vygotsky, seria necessário o estudo da dimensão social, já que considerava que o desenvolvimento psicológico do ser humano se daria pela sua vinculação ao grupo social.

A relação que traça entre as condições patológicas, que chama de primárias, decorrentes da limitação estrutural-funcional do indivíduo, e as condições denominadas de secundárias, ligadas às funções superiores e mediadas do pensamento, é de fundamental importância para compreendermos seu pensamento. A pedagogia a ser elaborada para o aluno com necessidades especiais deve levar em conta esta diferenciação, já que com isto se estabelecem dois planos de ação, um terapêutico e outro propriamente pedagógico.

A situação patológica, com enraizamento num estado irreversível do ponto de vista médico, praticamente não tem como sofrer alteração. O foco da intervenção, assim, deve deslocar-se para outro nível, para o que Vygotsky (1997 apud BEYER, 2006, p. 106) chama nossa atenção:

A dialética do desenvolvimento e da educação da criança anormal consiste, entre outras coisas, em que não se realizam por via direta senão indireta. Com já se tem dito, as funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança constituem o campo que admite em maior medida possibilidades para uma influência educativa. (...) O essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pelo defeito de modo primário senão secundário, e por conseguinte representam o nível mais débil de toda a cadeia de sintomas

da criança anormal; portanto, é o lugar a que devem estar orientados todos os esforços da educação a fim de romper a cadeia nesse lugar, o mais débil.

É importante compreendermos aqui que o mais importante do pensamento vygotskiano é que o desenvolvimento psicológico da criança tem como carro-chefe sua vida social. Por isto, para ele é tão importante que a educação proposta para as crianças com necessidades especiais seja marcada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais.

Vygotsky (1997 apud BEYER, 2006, p. 107) afirma que “se é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, ao contrário, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva”. O espaço onde mais irá contestar o isolamento da criança com necessidades especiais é o escolar. Por isso ele defende o seu atendimento na escola regular. Faz uma crítica até de certa maneira irônica da escola especial, comparando-a a um hospital.

Em relação à criança com déficit cognitivo, ele observa que uma ação danosa é aquela em que ela é inserida em grupos homogêneos, como é comum de ocorrerem em classes e escolas especiais. Ela é privada da possibilidade de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que poderiam desempenhar o papel de mediadoras junto às suas zonas de desenvolvimento.

Dessa forma, a escola acaba por focar o déficit funcional da criança, em vez de procurar identificar os meios pelos quais essa criança possa aumentar sua independência, produtividade e integração no contexto comunitário e entre seus pares.

O profissional da educação que realmente prima e tem compromisso com uma educação de qualidade para todos tem sido desafiado a pensar, planejar, organizar e atuar com o propósito de construir alternativas que possam derrubar práticas avaliativas que desconsideram ou não levam em conta as diferenças individuais dos educandos e que não são utilizadas para identificar o que aprenderam e apreenderam no período em que frequentaram a sala de aula.

Por ser um procedimento sistemático, a avaliação pode auxiliar no entendimento dos fatores que favorecem ou não a inclusão do aluno no espaço escolar, porém, para que essa avaliação ajude a compreensão da escola na perspectiva da inclusão, é necessário conhecer os aspectos que influenciam a

dinâmica escolar:

- Contexto educacional;
- Nível de desenvolvimento de cada um;
- Características do ambiente familiar, dentre outros.

Por avaliação de aprendizagem, compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino. Quando o público alvo são alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a preocupação com a garantia da aprendizagem vem sendo cada vez mais externada pelos professores.

Alguns questionamentos são relevantes na reflexão sobre avaliação da aprendizagem:

- Quais são os aspectos relevantes que o professor deverá avaliar no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- Como atribuir conceitos referentes ao desempenho escolar quando os avanços dos alunos são atitudinais, isto é, quando vão construindo atitudes comportamentais que lhes permitem interagir com os demais e participar das atividades de convivência social, ou ainda, evoluem quanto à sua autonomia para alimentar, cuidar da higiene pessoal, entre outros aspectos não identificados rotineiramente como acadêmicos?

Tudo isso nos remete a repensar sobre o processo de avaliação da aprendizagem e modificarmos as práticas pedagógicas, pois enquanto não ousarmos mudar, nos frustramos.

Frustramo-nos na medida em que criamos expectativas que são nossas e subestimamos as reais possibilidades do educando, negando a premissa de que todo ser humano aprende.

Antes de rotularmos que o aluno não está aprendendo, devemos nos questionar o que estamos esperando que ele aprenda, ou seja: - quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização?

Todavia, a aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende somente do aluno. Deve, porém, ser construída dia a dia, introduzindo-se intervenções do profissional e de toda equipe escolar sempre que necessário e ao longo do processo, partindo-se do princípio que as medidas e avaliações educativas

serão ajustadas ao aluno, levando-se em consideração o seu perfil cognitivo, as suas necessidades e o seu perfil de funcionalidade.

## 5. REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 128p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. SEESP/SEED/MEC. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental** - Brasília/DF – 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Saberes e práticas da inclusão – Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Entrevista com Maria Tereza Égler Mantoan. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 182, p. 24-26, abr./mai. 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997. 160p.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAIÇA, Darcy. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006. 112p.

## 6. ANEXOS

### ANEXO A – Questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa.

1 – Por favor, preencha o quadro abaixo com os seus dados:

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	REGIME DE TRABALHO: EFETIVO OU CONTRATADO	EXPERIÊNCIA COM PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

2 – Por que você aceitou o desafio de trabalhar numa classe inclusiva?

3 – Como você concebe o aluno com deficiência mental e/ou déficit cognitivo?

4 – Que relação você faz entre a maneira de conceber o deficiente mental e/ou déficit cognitivo e os recursos pedagógicos comumente utilizados na sua prática pedagógica?

5 – Você tem professor de apoio na sua classe? Se tiver, de que forma ele o auxilia no seu trabalho?

6 – Qual foi o seu primeiro contato com a ideia / proposta da educação inclusiva? E a sua reação?

7 – Como você avalia sua condição profissional (experiência, formação, etc.) para adaptar sua atuação docente às características de uma educação inclusiva?

8 – Que instrumentos você utiliza para avaliar o seu aluno que tem necessidades educacionais especiais? E como você utiliza os recursos das avaliações para orientar a sua prática pedagógica?

9 – De que forma o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos seus alunos com necessidades especiais, no contraturno, tem contribuído para facilitar o seu trabalho na sala de aula?

10 – Como você planeja as suas aulas, de modo a contemplar “todos” os seus alunos?

**ANEXO B – Questionário aplicado à coordenadora da Educação Especial do município.**

1 – Como você define a Educação Inclusiva?

2 – Como você avalia as experiências de inclusão que ocorrem no município? E na escola municipal pesquisada?

3 – Em sua opinião, o que ainda falta para que essas experiências ganhem em qualidade?

4 – De que forma o professor de apoio auxilia o professor da sala regular de ensino?

5 – De que forma o atendimento do aluno, no contraturno, na sala de recursos multifuncionais pode ajudar na sua efetiva aprendizagem?

6 – Que aspectos você aponta como imprescindíveis para viabilizar na dinâmica escolar a proposta da educação inclusiva?

7 – Quais os aspectos que você apontaria como os mais débeis, no atual momento, no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?

8 – Como você avalia a condição profissional dos professores que atuam na educação inclusiva na escola municipal pesquisada?

**ANEXO C – Questionário aplicado (pela escola) aos pais ou responsáveis de alunos que têm necessidades especiais e anexado à sua pasta individual.**

- Nome do aluno:
- Idade:
- Série/Ano:
- Há quanto tempo está na mesma série/ano?
- Lê fluentemente? Em caso negativo, descrever qual(is) dificuldade(s).
- Escreve? Apresenta alguma dificuldade?
- O aluno sabe se identificar: nome, idade, endereço...
- Como são os cuidados pessoais?
- Interage bem com os colegas, professores e funcionários?
- É agressivo? Caso positivo, o que o deixa mais agressivo?
- A escola tem conhecimento se o aluno sofre maus tratos?
- Mora com quem?
- A escola tem conhecimento se o aluno toma algum medicamento? Em caso positivo, qual(is)?
- Como é a relação familiar? Como a família descreve e vê o aluno?
- Como a comunidade local vê e descreve o aluno?
- O comportamento do aluno altera a rotina da escola?
- Relatar outros fatos relevantes.

## **ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do estudo: A Relação Avaliação e Prática Pedagógica na Perspectiva da Inclusão do Aluno com Déficit Cognitivo

Pesquisadora responsável: Andréia Somerlate Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

Telefone para contato: (33) 3522-9109 / (33) 8862-9109

Local da coleta de dados: Escola Municipal Doralice Arruda – Teófilo Otoni-MG

Prezada Senhora:

Você está sendo convidada a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Encontrar respostas para a seguinte questão problema: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Teófilo Otoni utilizam os recursos da avaliação escolar dos alunos que apresentam Déficit Cognitivo para planejar e organizar a prática pedagógica?

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que constam de dados pessoais com o objetivo de traçar o seu perfil como participante da pesquisa e perguntas abertas com a finalidade de levantar dados sobre sua concepção e experiência no trabalho com alunos que apresentam déficit cognitivo, compreensão de como ocorrem as aprendizagens dos referidos alunos, como desenvolve a avaliação dos alunos com déficit cognitivo e a forma como planeja e organiza a prática pedagógica.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em

participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teófilo Otoni, 05 de outubro de 2009.

---

Assinatura

---

Pesquisadora responsável