



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**A AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: É
NECESSÁRIA UMA APLICAÇÃO DIFERENCIADA COM OS
ALUNOS DEFICIENTES?**

Márcia Schild Motta

Pelotas/RS, Brasil

2010

**A AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR INCLUSIVA:
É NECESSÁRIA UMA APLICAÇÃO DIFERENCIADA
COM OS ALUNOS DEFICIENTES?**

por

Márcia Schild Motta

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.**

**Pelotas/RS, 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 AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: É NECESSÁRIA
UMA APLICAÇÃO DIFERENCIADA COM OS ALUNOS
DEFICIENTES?**

elaborado por
Márcia Schild Motta

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sandra Suzana Maximowitz Silva
(Presidente/Orientador)

Carla Tatiana Zappe

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Pelotas/RS, 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 AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: É NECESSÁRIA UMA APLICAÇÃO DIFERENCIADA COM OS ALUNOS DEFICIENTES?

AUTOR: Márcia Schild Motta
ORIENTADOR: Sandra Suzana Maximowitz Silva
Pelotas/RS

O objetivo desta pesquisa é identificar a necessidade, ou não, de se realizar uma avaliação diferenciada com os alunos deficientes. Utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo, tendo como público-alvo, cinco professoras da rede municipal de ensino, todas atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, da cidade de Pelotas, RS. No referencial teórico, foram buscados subsídios para compreender a respeito da trajetória da inclusão, questões sobre o processo de avaliação e, por fim, relato das entrevistas realizadas. Nas considerações finais, a análise dos dados obtidos, os quais nos mostraram que a inclusão está no rumo certo, mas ainda necessita de mais qualificação dos profissionais, assim como mais recursos e acessibilidade nas escolas. E em relação à avaliação, que deve sim, ser diferenciada, mas no que tange ao olhar sobre a diferenciação de cada indivíduo, de suas habilidades e competências, e não sobre aos trabalhos e provas realizadas.

SUMÁRIO

1 - Apresentação	5
2 – Caminho da Investigação.....	6
2.1 – Caracterização da Escola	6
3 – Referencial Teórico	
3.1 – Trajetória Histórica da Inclusão.....	8
3.2 – Avaliação como processo educacional.....	13
3.3 – Entrevistas com as professoras.....	18
4 - Considerações Finais	21
5 - Referências	23
Anexos	25

1. APRESENTAÇÃO

Este artigo tem foco nos quesitos considerados relevantes a respeito do papel da Escola e do Educador em relação à efetiva inclusão escolar.

Falo aqui de Inclusão no real sentido da palavra, ou seja, “*compreender, abranger; fazer parte*”, como diz no dicionário. Não basta “*integrar*” o aluno deficiente no contexto da escola, é preciso que, de fato, ele interaja no grupo, que se aproprie de novos conhecimentos e desenvolva suas habilidades de maneira a trazer benefícios a si próprio.

A avaliação da aprendizagem é sempre uma situação bastante questionada e discutida nas escolas. Quando se fala em avaliação de alunos com deficiência, as dúvidas se fazem ainda mais presentes e, por vezes, até mesmo mais reveladoras e polêmicas.

E é justamente por estes fatos, que optei em pesquisar como ocorrem estes processos de avaliação, se há a necessidade, ou não, de uma avaliação diferenciada.

As características dos acontecimentos vivenciados no dia-a-dia de experiências teórico-práticas, somadas aos questionamentos naturalmente por ele despertados, levaram-me à busca de referenciais teóricos, assim como análise das entrevistas realizadas, para que subsidiassem melhor a compreensão dos fatos.

Procurei, através destas entrevistas, realizadas com professoras da rede municipal de ensino, e feitas com conversa, observações e a aplicação de um questionário, algumas respostas a respeito do que pensam também sobre a inclusão em si, não apenas em relação à avaliação.

Desta forma, aqui apresento alguns pontos do estudo feito, enfocando a trajetória da inclusão, o referencial teórico utilizado e o caminho percorrido para a investigação, que ocorreu de forma qualitativa, com o intuito de dissertar e analisar sobre as questões envolvidas neste trabalho.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Quando se pensa em realizar uma pesquisa, é necessário definir o tipo de método que será utilizado. Definir o problema, formular as hipóteses, coletar os dados e analisá-los, são procedimentos realizados na pesquisa *qualitativa*.

As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Segundo Nunes (2000, p. 19) “a pesquisa de campo é uma pesquisa empírica. Realiza-se pela observação que o aluno faz diretamente dos fatos ou pela indagação concreta das pessoas envolvidas e interessadas no tema objeto do estudo”.

A entrevista é um procedimento usado na investigação social para coleta de dados, com a finalidade de averiguar fatos e investigar opiniões sobre estes fatos, fornecendo subsídios para diagnósticos, análises, pesquisas, ou mesmo com a finalidade de discutir e buscar soluções para alguma problemática de natureza social. Esta é uma pesquisa qualitativa, que envolveu entrevistas com cinco professoras da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, RS, todas atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, escolhidas por atuarem em uma escola inclusiva.

Foi aplicado um questionário, elaborado com perguntas que julguei importantes para chegar às respostas buscadas (em anexo).

2.1 – Caracterização da Escola

A Escola escolhida para fazer parte deste estudo, é da rede municipal de ensino e foi por mim contemplada por ser meu ambiente de trabalho, na época da intenção de pesquisa e, principalmente, por se tratar de uma escola inclusiva, que realmente se preocupa com as necessidades e peculiaridades de seus alunos.

Possui entre 750 e 780 alunos, variando conforme as matrículas que estão sendo efetivadas, sendo que deste total, 49 são alunos com necessidades especiais conforme laudo médico. Entre professores e funcionários a Escola possui um total de 80 servidores.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 - A Trajetória Histórica da Inclusão

Quando falamos em escola, de uma maneira geral, é importante pensar e acreditar que ela possa proporcionar: ambiente propício ao “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a ser”; construção de espaços coletivos, cooperativos, humanizadores; produção de conhecimentos a serviço do bem comum; ação-reflexão-ação em todas as iniciativas propostas; geração de experiências de aprendizagem críticas, criativas, dinâmicas, autônomas; administração gestonária e, conseqüentemente, democrática e descentralizada, e decisões coletivas com a participação de todos os segmentos da instituição, onde a co-responsabilidade permeie definições e ações.

Desta forma, a Escola pode propor-se a constituir-se para o educando, em espaço de acolhimento, reflexão, conhecimento, formação de valores éticos, morais e de postura social. Como conseqüência deste processo, uma escola aberta a todos, alunos com ou sem deficiência, sem preconceito de qualquer espécie, que acredite na potencialidade de seus alunos, sem distinção, acreditando que todos possam contribuir e se enriquecer dentro de suas capacidades.

Durante um longo tempo, as pessoas com deficiência estiveram isoladas do convívio social, suas diferenças eram recusadas pela sociedade, para a qual o desconhecido e o misterioso são fonte de medo – resultando no preconceito e, sucessivamente, na exclusão absoluta daqueles considerados “pessoas diferentes”. A trajetória histórica e cultural da deficiência é marcada por rejeição, preconceito e discriminação.

Na Idade Média, ocorreram grandes contradições, ocasionando dúvidas em relação aos sentimentos e atitudes frente à deficiência, com momentos de rejeição extrema, pena, até a superproteção. As ambivalências geraram manifestações de cunho social, religioso e compassivo, de proteção e cuidados. O preconceito levou à segregação institucional, o deficiente físico e mental continuou isolado da sociedade, passando a ser tratado como doente em alguma instituição. As pessoas com deficiência eram excluídas da família, sendo acolhidas em asilos, de caráter religioso ou filantrópico, não sendo incomum passarem o restante de suas vidas naqueles

lugares.

Percorrendo os períodos da história universal, constata-se que a educação das pessoas com deficiências surgiu de uma forma solitária e excludente, com caráter assistencialista e terapêutico, através de religiosos e filantropos, na Europa e conseqüentemente nos Estados Unidos e Canadá, com programas visando cuidados mínimos de saúde, alimentação e educação desta parcela marginalizada e excluída pela sociedade.

A primeira escola especial no Brasil foi criada em 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, e, posteriormente, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, seguindo a influência européia e propagando o modelo escola-residência pelo resto do país.

As escolas especiais, na segunda metade do século XIX e início do século XX, propagaram-se de forma significativa, por toda Europa e Estados Unidos, enfocando o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori. Baseado na rotina diária, através da estimulação sensorio-perceptiva e auto-aprendizagem, utilizando materiais didáticos diversificados, o método Montessori é utilizado até os dias atuais na educação infantil.

Os estudos apresentados por Montessori demonstram um conceito de deficiência com característica congênita e imutável ao longo da vida do indivíduo, devido às disfunções orgânicas e pessoais, com raras possibilidades de modificações posteriores, impulsionando múltiplos estudos, visando organizar diferentes categorias do distúrbio detectado – favorecendo o aprimoramento e a especialização das categorias, mas confirmando o distúrbio como um problema inerente à criança, sendo poucas as possibilidades de intervenção.

Nas décadas de 1940 e 1950, os médicos passam a questionar a origem constitucional e a incurabilidade do distúrbio, dando força às posições ambientalistas e condutistas, determinantes, à época, no campo da Psicologia, levando em conta as influências sociais e culturais como fatores significantes do funcionamento intelectual mais eficiente.

Firmava-se a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo, incluíam-se os conceitos de adaptação social, aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando-se as

possibilidades de intervenção. (COOL - 1995, p.9).

As pessoas com deficiência, na primeira metade do século XX, passam a ser vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas segundo uma ótica assistencial e caritativa. No Brasil, através de iniciativas oficiais e particulares, surgem algumas escolas especiais e centros de reabilitação. A sociedade passa a aceitar que os deficientes poderiam ser produtivos, dentro de suas limitações e aptidões, através de um treinamento adequado, seguindo uma ideologia de resignação.

Não podemos nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida: temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será nisso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos fomos feitos para refletir; será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. (DURKHEIM - 1978, apud CARVALHO-2004,p.24).

Evidencia-se a resignação subjacente, que, segundo suas aptidões, cada ser humano estaria determinado a um tipo de existência, restando apenas conformar-se. Em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecendo, em seu Artigo I que

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, sem distinção alguma, sendo iguais perante a lei e tendo direito à educação, que vise a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (1948).

Desta maneira, a Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Torna-se possível no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX, perceber a preocupação em relação à inclusão da minoria marginalizada na política educacional brasileira.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de pessoas ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes das políticas sociais, a partir de meados deste século [XX]. (MAZZOTA - 2001,p.15).

As críticas à segregação tomam força, os teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade, para permitir a integração. Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB (Lei nº 4024, de 1961). A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Mas, na década de 70 foi sendo delineada uma política de educação especial, que impulsionou uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação especial. Passa-se a aceitar uma concepção de interação entre desenvolvimento e aprendizagem, isto é, a aprendizagem abre caminhos para o desenvolvimento. A escola regular, a partir desse momento, tem a tarefa de educar todas as crianças, inclusive as que apresentem capacidades e interesses diferentes. Esta obrigatoriedade de educação a todos os alunos marca uma reavaliação das funções da escola, que vai a busca de diversidade, passando a imagem de uma escola integradora em contrapartida à escola segregadora de anos anteriores. Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente: “É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita.”

Entre os anos de 80 e 90, diversas declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que, recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer no sistema educacional normal.” No Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate em torno da nova Constituição, de 1988, que garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação inclusiva passou por vários momentos e movimentos, entre os quais é relevante salientar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sendo analisadas as mudanças fundamentais de política necessárias para fortalecer a visão de Educação Integradora e modificações para capacitar as escolas a atenderem a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

Na conferência, organizada pelo governo da Espanha e a Unesco, foi aprovada a Declaração de Salamanca, baseada em princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais e uma linha de ação.

A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso de uma Educação para Todos, independentemente de suas diferenças particulares, e reconhece a necessidade e a urgência de o ensino ser realizado no sistema comum de educação. A Declaração levou a considerar a inclusão como uma grande investida para a democratização de oportunidades educacionais – por considerar que grande parte dessa população tem condições de estudar em classes regulares –, além de confirmar o propósito da educação inclusiva e encaminhar aprimoramento dos sistemas de ensino.

Dentro deste parâmetro de inovações, a educação foi conseqüentemente repensada, revisando posições e contextos, ampliando horizontes, visando um processo educacional igualitário e justo, que aceite e conviva com as diferenças, preparando os cidadãos, inclusive os deficientes, para serem os novos cidadãos do mundo, superando medos e tensões de forma eficaz e humana.

Nossos sistemas educacionais, sejam eles municipais, estaduais ou federais, assim como a rede privada, tem desenvolvido um grande esforço para promover iniciativas relacionadas à inclusão, utilizando dispositivos legais para amparar suas ações. Embora a legislação a respeito seja recente, e a sociedade tenha pouco conhecimento sobre as leis referentes à Educação Especial, os dispositivos legais pertinentes confirmam que a inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional independentemente da idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental.

É relevante destacar que os sistemas públicos de Estados e Municípios mantêm tanto escolas comuns, abertas a todos, quanto escolas especializadas, onde a matrícula vincula-se ao tipo de deficiência do aluno. Da mesma maneira que as instituições de direito privado têm, de um lado, escolas particulares que implementam processos de educação inclusiva, aprendizado conjunto em salas comuns – e, de outro, entidades que mantêm escolas especiais, onde só estudam pessoas com deficiência.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão

do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

E é através do Atendimento Educacional Especializado, que assegura um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, que a escola pode, principalmente, prestar este apoio tão fundamental para a inclusão.

Embora tenham ocorrido grandes avanços ao longo dos anos na Educação Brasileira em relação à inclusão dos alunos deficientes, ainda estamos longe de chegar efetivamente a uma escola de qualidade. Este processo é um desafio, uma troca efetiva, sendo um trabalho para toda a sociedade, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam consideradas e respeitadas, um desafio que se renova no cotidiano da sala de aula, um processo que requer múltiplos esforços e a participação de todos os membros da sociedade, criando uma consciência social de inclusão.

Certamente, devemos rever nossa forma de pensar e agir, abandonando antigos conceitos de exclusão, nos diferentes setores, tanto da educação quanto do lazer, diversão, trabalho e outros.

3.2 – Avaliação como processo educacional

Falar sobre avaliação é sempre muito complicado, pois implica uma série de fatores. Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes.

O avaliador precisa realizar a sua tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Deve estabelecer e respeitar princípios e critérios

refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar.

Um processo justo de avaliação é o que acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. A meta é mobilizar e aplicar conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a realizar tarefas e alcançar os resultados pretendidos pelo aluno. Apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social.

Desse modo, muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, se pratica nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. 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.

O que se busca no processo avaliativo com os alunos é, primeiramente, a participação e a integração de todos durante a aula, seja essa participação parcial ou integral, dada às limitações individuais de alguns alunos. A partir daí, conduzi-los a uma aprendizagem dos conteúdos, sendo esta verificada através da participação e do envolvimento dos alunos, da identificação, por meio de gestos e verbalizações, das principais características da atividade proposta e também do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os conteúdos tratados.

Avaliar, segundo Luckesi (1998), significa: Determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; avaliar um caráter; avaliar um esforço; etc. Com esta significação, a avaliação se encerra com a determinação de um juízo de valor sobre a realidade.

Dentro da perspectiva pedagógica, esta acepção não é suficiente, pois, segundo Luckesi (1998), a avaliação do aproveitamento escolar precisa ser praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e percebida como um ato dinâmico, que precisa ter como objetivo final uma tomada de decisão que vise a direcionar o aprendizado para o pleno desenvolvimento do educando. Essa visão é ampliada, quando se considera que "avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos".

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão sendo colecionadas as impressões sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem. As provas também constituem opções de avaliação desejáveis, desde que haja o objetivo de analisar, junto aos alunos e os seus pais, os sucessos e as dificuldades escolares. É importante também que os alunos se auto-avaliem e nesse sentido o professor precisa criar instrumentos que os exercitem/auxiliem a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam na escola e como estão vivenciando a experiência de aprender.

Esta é, sem dúvida, uma lacuna que a escola precisa preencher, pois temos dificuldade de analisar e de julgar a nossa produção intelectual, até mesmo nos níveis mais avançados de ensino. Dependemos muito da avaliação do professor sobre os nossos trabalhos e não a contrapomos com a nossa. A auto-avaliação deve levar o aluno a perceber o que conseguiu acrescentar ao que já sabia e conhecer as suas dificuldades no sentido de assimilar novos dados e o que é preciso superar para ultrapassá-las.

Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa pelo aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece. Independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos, como nos ensinou Paulo Freire (1978), consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Um dos pontos cruciais do ensinar a turma toda é a consideração da identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles têm do mundo e de si mesmos.

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno.

Uma escola em que todos os alunos são bem-vindos tem como compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos curriculares, mas formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural e que exige de todos nós experiências de vida compartilhada, envolvendo necessariamente o contato, o reconhecimento e valorização das diferenças. Este conhecimento potencializa a educação escolar, em seus objetivos e práticas e, assim, também é mais um meio de aprimoramento do ensino para todos os alunos. Educação para todos é sinônimo de educação inclusiva. Reforçando esta afirmação:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (MONTAN - 1998, p. 44).

Não é possível individualizar o ensino para quem quer que seja, na medida em que não podemos controlar de fora o processo de compreensão de outra pessoa. O que é individual e intransferível é a aprendizagem, que é própria do aprendiz, não é ditada nem comandada, definida ou adaptada por ninguém de fora, a não ser pelo sujeito do conhecimento, no caso, o aluno. Ao professor cabe ensinar, ou seja, disponibilizar o conhecimento de forma aberta, ampla e flexível, de modo que o aluno o assimile livremente, de maneira original, regulado por seus interesses e possibilidades de adaptação e jamais mantido pelo que o professor defina, em função de uma falsa concepção de que ele sabe o que falta, o que é possível ao aluno captar de um assunto, de uma atividade, de uma situação de ensino qualquer de fora.

Para inserir a avaliação numa perspectiva transformadora, se faz necessário remover o caráter de terminalidade e verificação dos conteúdos assimilados, tão presentes no sistema educacional, com o objetivo de que "os resultados da

avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos". (Brasil, 2000).

A respeito disso, Luckesi (1998) nos lembra que, por muitas vezes, o que fazemos no nosso sistema educacional é verificação da aprendizagem, representada por notas ou conceitos, cuja meta principal é classificar alunos em aprovados, reprovados, ou colocá-los sob suspeita de apresentar distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Para o autor, esse procedimento difere do real sentido da avaliação, que na sua ótica é compreender os progressos, limitações e dificuldades que os alunos encontram para alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Em síntese, aprender é tarefa do aluno, independentemente do nível de conhecimento a que ele for capaz de ter acesso. Ensinar é tarefa do professor, que deve disponibilizar o conhecimento, desafiar o aluno no processo de reconstrução dos saberes e apoiá-lo nas suas dificuldades e em todo o momento em que se fizer necessária a sua intervenção. O professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los.

A avaliação é mais uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Na perspectiva da educação inclusiva, é importante salientar que a avaliação deve ser em relação ao progresso geral do aluno, ou seja, é preciso avaliar toda a sua trajetória, focando a evolução das suas competências, habilidades e conhecimentos.

E ainda, deverá abranger elementos aportados por todos os profissionais que atenderem o aluno e todas as situações por ele vividas, inclusive elementos oferecidos pela família. Assim, o processo avaliativo poderá ser o mais próximo possível da realidade.

3.3 – Entrevistas com as Professoras

Ao pensar nas questões que elaboraria para realizar meu estudo, procurei enfatizar alguns dados que julguei importantes: formação das professoras, tempo de atuação na área da educação, o que pensam a respeito da inclusão, e, por fim, se de fato há a necessidade de uma avaliação diferenciada para os alunos com deficiência, sendo, esta última questão, o principal ponto de minha pesquisa.

Cabe ressaltar que os nomes aqui mencionados são fictícios, e que todas as professoras pesquisadas atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

A professora **Luisa** é Pedagoga, atua na área da educação há três anos. Considera a inclusão ainda uma questão um pouco complicada, *“pois os professores ainda não estão preparados para atender satisfatoriamente a estes alunos, além disso, as turmas da rede são grandes, assim como a diversidade, e com alunos deficientes a execução de um bom trabalho fica quase inviável”*.

Em relação à avaliação, acredita que esta seja baseada no processo, sendo necessário que, primeiramente, o professor conheça as possibilidades e dificuldades/limites do aluno, para então desenvolver um planejamento acessível, resultando em uma avaliação diferenciada. *“A avaliação diferenciada é necessária, pois não podemos cobrar resultados iguais de pessoas com “habilidades” diferentes”*.

A professora **Maria** tem magistério com graduação em Filosofia, atua na área da educação há sete anos. É a favor da inclusão, mas considera indispensável que sejam oferecidos subsídios para que isso aconteça de uma forma justa e verdadeira para todos. *“Na realidade, a grande maioria dos alunos são “jogados” na escola regular, com pouquíssimos ou nenhum recurso para que haja verdadeiramente aprendizagem, pois falta estrutura física, preparo por parte dos professores,..., e muitas vezes isso acaba prejudicando não somente o aluno especial, como todo restante da turma”*.

Maria diz que tem uma aluna deficiente que infelizmente não acompanha o restante da turma em relação aos conteúdos trabalhados, sendo necessária, portanto, uma avaliação diferenciada, *“mas procurando sempre aproximar ao máximo os conteúdos desenvolvidos com os demais alunos”*.

A professora **Joana** é Pedagoga e especialista em Educação, atua na área da Educação há quatro anos. Pensa que a inclusão *“seria bom se fosse bem feita”*.

Acredita que da forma como vem acontecendo tem gerado mais exclusão do que inclusão, pois *“não adianta “despejar” as crianças em classes regulares sem dar o devido suporte físico, pedagógico e médico para essas crianças. Elas precisam de profissionais qualificados e comprometidos, que possam ajudá-la em sua inserção social”*. Também relata que é necessário pensar não só em estrutura física das escolas, mas no número de alunos por turma, em materiais didáticos adequados, no acompanhamento de profissionais como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, e outros, estando estes em constante colaboração com o professor.

Em relação à avaliação, Joana costuma fazer avaliações diárias do desempenho dos alunos através de observação e de determinadas atividades em que eles tenham que expressar o que entenderam. Faz também testes mensais, para ter o registro dos avanços, ou não. Não vê a necessidade de testes diferenciados, pois avalia o que o aluno avançou em seu próprio conhecimento, não ao resultado esperado por ela.

A professora **Paula** tem magistério com graduação em Letras, atua na área da educação há oito anos. Acredita que a inclusão seja uma maneira de preparar os deficientes para a vida em sociedade, porém pensa que falta preparação por parte dos profissionais em educação, e “um certo descaso” do governo em relação a materiais, espaço físico e recursos para haver a verdadeira inclusão. *“Na teoria tudo é muito fácil, mas na prática sentimos as dificuldades”*.

Paula costuma aplicar a mesma prova ou trabalho para toda a turma, mas avalia de forma diferente. *“Cobro que o aluno faça o número de exercícios que conseguir, se fizer um de cada demonstrando entendimento sobre o conteúdo trabalhado, já estou satisfeita”*.

A professora **Denise** é Pedagoga, atua na área da educação há treze anos. Pensa que o aluno deficiente tem o mesmo direito das outras crianças que estão na rede regular, mas acredita que os professores não estão preparados para trabalhar com nenhum tipo de deficiência. *“Eu e minhas colegas estamos enfrentando esta situação, pois temos em nossa classe um deficiente visual. Precisaríamos estar mais em contato com o pessoal da Escola Louis Braille para que as dificuldades pudessem ser amenizadas. Mas já estou fazendo o curso de Deficiência Visual, na expectativa de que possa me orientar em alguns aspectos”*.

Denise diz que neste primeiro trimestre, as avaliações estão sendo feitas de maneira diferenciada, pois o trabalho é mais lento. Mas acredita que quando o aluno

estiver mais socializado, adaptado à nova escola, possa fazer o mesmo tipo de avaliação para toda a turma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), o conceito de Escola inclusiva implica numa nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas.

A escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais educacionais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC. 2001, p. 40).

A valorização e compreensão em relação à diversidade presente com a inclusão devem culminar com uma avaliação adequada e justa, de forma que o processo educativo dos alunos seja o mais real possível, isto é, que seja realmente avaliado o crescimento global do indivíduo.

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa. (LUCKESI - p. 53, 1998)

A partir da reflexão feita com os dados obtidos nesta pesquisa, é possível observar que a educação inclusiva ainda percorre um longo caminho até chegar ao que poderia se dizer “ideal”, mas está trilhando o rumo certo.

A inclusão é aceita por parte dos educadores, mas ainda é um processo questionável, por algumas razões já explicitadas. Razões estas que incluem, principalmente, formação e capacitação de professores, acessibilidade e espaço físico, e recursos adequados às necessidades dos alunos com deficiência.

O trabalho realizado deve ser propício ao pleno desenvolvimento das habilidades e competências destes alunos, gerando assim, um melhor aproveitamento no âmbito escolar.

A escola deve ser, também, o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao outro, a si mesmos e em relação ao conhecimento. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação de todos. (CARVALHO - 2004, p. 32)

E como consequência deste processo, avaliações mais justas e comprometidas com as peculiaridades e características de cada um.

No estudo feito, ficou evidente que a avaliação deve ser sim, diferenciada, mas não necessariamente em relação aos testes, provas e trabalhos realizados. O que se faz necessário, é diferenciar a forma como se percebe o indivíduo e o que é, de fato, importante compreender na aprendizagem de cada um.

Isto fica bastante claro na fala da professora Joana, que não vê a necessidade de testes diferenciados, pois avalia o que o aluno avançou em seu próprio conhecimento, não ao resultado esperado por ela. Também com a professora Luisa, que diz que *“a avaliação diferenciada é necessária, pois não podemos cobrar resultados iguais de pessoas com “habilidades” diferentes”*.

Contrariando esta visão, aparece a professora Denise, que apesar de estar propondo uma avaliação diferenciada, acredita que quando o aluno estiver mais socializado, adaptado à nova escola, possa fazer o mesmo tipo de avaliação para toda a turma.

Assim, mais uma vez reforço a idéia de que, apesar de não ser unânime, o processo de avaliação diferenciada é sim uma realidade dentro da escola-alvo de meus estudos, sendo este considerado um processo mais justo e humano, pois avalia a totalidade do aluno, seu crescimento e evoluções em relação a si próprio.

5 - REFERÊNCIAS

ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 3 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SEESP. **Política de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994.

BRASIL, MEC/SEESP. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. . Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHACON, M. C. M. **A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família**. Unicamp, Campinas. Dissertação de mestrado.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:

COOL, César, et all. **Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, E. **A divisão do Trabalho Social**. In: Carvalho, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FARIAS, Edvaldo de. **Elaboração de Instrumentos de Pesquisa – entrevistas e questionários**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GOTTI, Marlene de Oliveira (org.). **Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

- IDE, S.M. **Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa.** São Paulo: Artigo de Revisão, 1999.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez. 1998.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **Integração x Inclusão: educação de qualidade para todos.** Porto Alegre: Revista Pátio, 1998.
- MÜHL, Eldon Henrique. Reflexões sobre Pressupostos Filosófico - Metodológicos da Educação. IN: PORTO. **Projeto Político Pedagógico: Construindo Identidades.** Pelotas: Educat, 2001: 41-51.
- NUNES, Luiz Antonio Rizzato. **Manual da Monografia: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese.** São Paulo: Saraiva, 2000.
- REVISTA FAZER. **Qualidade Social na Educação.** Secretaria Municipal de Educação de Pelotas: Pelotas, 2004.
- PELLEGRINI, Fátima; DOURADO, Iloni; FRANCISCATTO, Nara. **O Educador: além de professor, filósofo da educação e líder da transformação social.** Especialização em Psicopedagogia, URI, série pesquisas, ano 01, nº 01, p. 29 – 45.
- TIBA, Içami. **Disciplina, Limite na media certa.** 39ª ed., São Paulo: Gente, 1996.

