



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tânia Maria Paula de Azevedo

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO**

por

Tânia Maria Paula de Azevedo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO**

elaborada por

Tânia Maria Paula de Azevedo

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa Dra Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientadora)

Profa Dra Adriana da Silva Thoma

Profa Dra Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, agosto de 2010.

*Da proteção para a emancipação, da tutela para a autonomia
da separação para a inclusão, da segregação para a inserção
da restrição para a expansão, do estreitamento para a abertura
da dissimulação para a informação, do preconceito para o esclarecimento
da intuição para a reflexão, da sensibilidade para a razão*

Heinz Bach

AGRADECIMENTOS

Ao **Programa de Pós Graduação em Educação** da Universidade Federal de Santa Maria, pela possibilidade da formação alcançada e ao **colégio estadual** no qual exerço minha atividade profissional, por constituir-se lócus de pesquisa para mais este estudo na área da Educação Especial.

À Profa. Dra. **Maria Inês Naujorks**, pela orientação neste trabalho, por seu posicionamento ético frente ao conhecimento produzido, exemplificando o conceito do termo *universitas*.

À Profa. Dra. **Adriana da Silva Thoma**, pela participação na banca examinadora e pelas sugestões que contribuíram para a objetivação e qualificação deste trabalho de pesquisa.

À Profa. Dra. **Fabiane Adela Tonetto Costas**, pelas contribuições ao meu exercício profissional e a presente caminhada acadêmica, bem como pelos referenciais disponibilizados.

À Profa. Dra. **Soraia Napoleão Freitas**, por sua colaboração ao possibilitar acesso imediato ao material bibliográfico, utilizado como referencial teórico às “boas práticas”.

Aos **professores** e as **educadoras especiais** que participaram desta pesquisa, acolhendo minhas dúvidas e confiando-me sua prática pedagógica. Isto me possibilita afirmar que sem o educador não há aprendizagem e desenvolvimento humano.

Às **colegas de trabalho** escolar e ao colega de curso **Carlos Alberto Garcia Jr.** que sempre compreenderam os momentos angustiantes causados pela dualidade escola básica e saber acadêmico.

À amiga **Anna Maria Cardoso Kirchof**, pela compreensão e apoio durante a realização deste trabalho e principalmente, pelo exemplo de gestora escolar comprometida com a Educação Inclusiva.

Ao **Cezar** e ao **Liérson**, por integrarem-se a família através da Paola e da Melina, sendo compreensivos nos momentos em que as filhas foram o suporte da mãe e por prestarem sua colaboração nas tarefas técnicas de registros dos dados coletados.

Às minhas **filhas Paola e Melina**, pelo exemplo de comprometimento acadêmico, pelo apoio, colaboração e compreensão frente às dificuldades encontradas durante a realização deste trabalho. À vocês duas, dedico este trabalho e agradeço por todos os momentos de alegria que tenho vivenciado, desde o nascimento de cada uma de vocês!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

AUTORA: Tânia Maria Paula de Azevedo
ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de setembro de 2010.

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A temática central foi a avaliação da aprendizagem de alunos com déficit intelectual em escola que preconiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no processo de escolarização. Ao problematizar a avaliação de alunos com déficit intelectual incluídos em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio numa escola pública estadual do município de Santa Maria/RS, objetivou-se identificar como se processa a avaliação da aprendizagem desses alunos, realizada por professores de diferentes áreas nas turmas referidas e conhecer os resultados das avaliações dos alunos no contexto investigado. O estudo caracteriza-se pela abordagem descritiva e explanatória, utilizando-se dos princípios e procedimentos prescritos no Estudo de Caso, como metodologia de pesquisa. Os dados foram coletados a partir de entrevistas, documentos escolares e registros da prática pedagógica, convergindo na análise da prática da avaliação de aprendizagem, no contexto da inclusão. Referendaram o estudo os aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem e o processo de organização da Educação Especial, contemplados nos documentos escolares. Constituíram unidades de análise as práticas avaliativas desencadeadas por professores, nas turmas onde havia alunos com déficit intelectual, sendo uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio. A referência das Boas Práticas em Educação Especial conduziu o estudo, consistindo critério para análise e interpretação dos dados, que resultam nas constatações de que: a avaliação da aprendizagem de alunos com déficit intelectual se efetiva através de estratégias diferenciadas ao nível da avaliação, dos objetivos e do ensino; o aluno com déficit intelectual necessita da mediação do professor para realizar as atividades que exijam a competência de abstração; a colaboração entre os professores de sala de aula e da Educação Especial é facilitadora da aprendizagem e fundamental na articulação da Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Pos-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE ASSESSMENT OF THE LEARNING IN THE SCHOLAR PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICIT AT FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL AND MEDIUM SCHOOL

AUTHOR: Tânia Maria Paula de Azevedo
ADVISOR: Maria Inês Naujorks
Date and Place of Presentation: Santa Maria, September 06th 2010.

This work is inserted into the research Field of Special Education in the Pos-Graduation Program at Federal University of Santa Maria. The central issue was the assessment of the learning of students with intellectual deficit in a school which advocate the inclusion of students with special education needs in the scholar process. When evaluating the problem, the focus was the identification of how it is processed the learning evaluation of students with intellectual deficit included in classes of final years of Fundamental and Medium School in a public School at Santa Maria/RS by professors at different areas and also, the focus was to know the results of evaluation of students in the investigated context. The study is characterized by a descriptive and exploratory approach by using the principles and procedures prescribed at Case Study, as research methodology. Data were collected from interviews, scholar documents and records of pedagogic practices, converging in the analysis of the assessment of the learning practice in the inclusion context. Countersigned the study, the inherent aspects to the assessment of the learning and the process of organization of Special Education, regarded in the scholar documents. The evaluation practices unchained by professors constituted units of analysis, at classes where there was students with intellectual deficit, one of them at Fundamental School and the other one at Medium School. The Good Practices in Special Education conducted the study, making a criteria for analysis and data interpretation, which result in the verifications that: the assessment of the learning for students with intellectual deficit is realized through differentiated strategies of evaluation level, of objectives and of the teaching; the student with intellectual deficit needs the teacher's mediation to accomplish the activities that demand the abstraction competence; the collaboration among the teachers of class and of the Special Education is facilitative of the learning and is fundamental in the articulation of the Inclusive Education.

Key-words: Special Education, Assessment of the Learning, Intellectual Deficit and Good Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	acesso a escola	39
Figura 2	documento utilizado na escola como instrumento de registro das flexibilizações	50
Figura 3	parte do registro realizado pelo professor (1)	52
Figura 4	parte do registro realizado pelo professor (2)	69

SUMÁRIO

1. A CAMINHADA PROFISSIONAL REMETE PARA A REALIDADE EM ESTUDO	1
1.1. Com que objetivos se investigou a realidade em estudo?.....	4
1.2. Como se investigou a realidade?.....	5
1.3. Como é a realidade estudada?	9
2. A CAMINHADA ACADÊMICA REQUER BASE TEÓRICA QUE DÊ ANCORAGEM ÀS REFLEXÕES DO ESTUDO.....	14
2.1. Avaliação da aprendizagem	14
2.2. Aprendizagem e avaliação	25
2.3. Avaliação na perspectiva sócio-interacionista	27
2.4. Inclusão	34
2.5. Boas práticas	40
3. O CAMPO PROFISSIONAL SUBSIDIA OS DADOS PARA O ESTUDO E ANÁLISE TEÓRICA	44
3.1. O processo de avaliação da aprendizagem no contexto escolar: a dinâmica desejada	44
3.2. O contexto das práticas de sala de aula	57
3.2.1. Há estratégias e objetivos diferenciados de avaliação?	59
3.2.2. Há estratégias individualizadas?	66
3.2.3. Há colaboração entre professores e outros técnicos?	72
3.2.4. Há interação entre os alunos, planejada pelos professores?	77
3.3. A pesquisa revela as necessidades do contexto e aponta um novo caminho para investigação.....	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
6. ANEXOS	91
6.1. Apresentação do pesquisador	92

6.2.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do diretor escolar	94
6.3.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor	95
6.4.	Roteiro para análise dos documentos escolares	96
6.5.	Roteiro da entrevista semi-estruturada com professor	97
6.6.	Roteiro de entrevista semi-estruturada com educador especial	98
6.7.	Cópia de documento escolar referente à parte da proposta pedagógica	99
6.8.	Cópia de documento escolar referente à parte do regimento escolar	109
6.9	Pareceres dos alunos	115
6.10	Produção de aluno e atividades de sala de aula.....	132
6.11	Registro fotográfico de atividades em sala de aula	139
6.12	Entrevistas.....	140
6.13	Caracterização dos entrevistados.....	194
6.14	Caracterização dos alunos.....	195
6.15	Laudos médicos dos alunos.....	196

1. A CAMINHADA PROFISSIONAL REMETE PARA A REALIDADE EM ESTUDO

Uma das atribuições do educador é a responsabilidade pelo encadeamento da ação educativa num processo que vise essencialmente à aprendizagem e a promoção humana. Consecutivamente, a avaliação da aprendizagem¹ deste processo e suas implicações quanto à mensuração e expressão dos resultados daquilo que o aluno aprendeu são competências legalmente impostas à escola, através da legislação educacional vigente². O papel do professor e o compromisso da escola crescem em responsabilidades, comprometendo-os cada vez mais com a aprendizagem dos alunos.

A consciência de que a aprendizagem não se restringe ao fato de que o professor “sabe”, o aluno “não sabe”, e ainda: o aluno deverá “aprender aquilo que o professor sabe” é presente entre os educadores. Atualmente, outras questões instigam a consciência dos educadores ao planejar e executar suas práticas de ensino, nas quais o processo de aprendizagem se desencadeie, privilegiando saberes e potencialidades. Dentre elas: como avaliar, quando no universo dos educandos, encontra-se alunos com necessidades educacionais especiais, determinadas por déficit intelectual³?

A investigação sobre este tema - avaliação da aprendizagem - afirma-se no desejo da caminhada acadêmica e profissional, ratificando a crença de que o educador deve estar em constante formação. Na trajetória investigativa, acreditei evidenciarem-se significativas práticas em educação/educação especial, as quais identificadas neste estudo, denominam-se “Boas Práticas”⁴.

¹ O foco deste estudo recai sobre a avaliação da aprendizagem entendida como ação que o professor desenvolve com o objetivo de fazer a idéia do que o aluno aprendeu e ajuizar essa idéia.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 13, Inciso III; Art. 24, Inciso V, alínea a.

³ A terminologia déficit intelectual utilizada nesta dissertação, decorre das orientações do MEC, Brasil, contidas na Resolução nº4/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o fato do Brasil participar do evento que originou a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, do qual torna-se signatário. Disponível em <http://www.indianopolis.com.br/si/site/1163>, acesso em novembro de 2010.

⁴ Eugene Bardach, em *A Practical Guide For Policy Analysis*, sugere um olhar atento para avaliar experiências que podem ser consideradas Boas Práticas. Segundo o autor, para ser considerada bem sucedida, a prática não precisa, obrigatoriamente, apresentar numerosas estatísticas. Bardach considera a probabilidade e a facilidade de reaplicação por eventuais interessados como valores de maior peso para denominar uma vivência como sendo Boa Prática. O desafio para o investigador que

Ao resgatar momentos profissionais nos quais tenha me deparado com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, surpreendeu-me o fato de suas presenças constantes nas turmas de Educação Infantil e Alfabetização ao trabalhar, como regente de classe, ao iniciar a caminhada profissional. Esse fato determinava adequação das propostas realizadas. Mais tarde, ao concluir a graduação em pedagogia, na condição de supervisora escolar, sucederam-se experiências pedagógicas significativas: acolher e trabalhar, junto aos professores, com aluno que apresentava Síndrome de Down, no Ensino Médio; orientar os professores para atender séries e turmas nas quais os alunos apresentavam acentuadas dificuldades de aprendizagem, associadas ou não ao déficit intelectual.

Foi o impacto das características da síndrome sobre a capacidade intelectual do aluno e a complexidade do ensino ao nível de Ensino Médio, a circunstância primeira que evidenciou e acentuou as dificuldades dos professores. A reflexão fez-se necessária de forma direta, dinâmica e sistemática, pois as alternativas construídas para trabalhar com esse aluno davam conta da adequação necessária quanto à metodologia do cotidiano da sala de aula, porém tínhamos muita dificuldade na questão da avaliação: quais os procedimentos? Quais os instrumentos? Em que espaços-tempos? Como realizar a prática avaliativa considerando as diferenças deste aluno e dos demais?

As circunstâncias vivenciadas na prática escolar possibilitam perceber o empreendimento dos professores no planejamento e operacionalização de atividades pedagógicas que atendem às necessidades educacionais, mas quanto às questões pertinentes a avaliação deste processo percebe-se muita angústia e poucas possibilidades diferenciadas.

A convivência profissional em escola que atende um significativo número de alunos com necessidades educacionais especiais, estruturada com salas de recursos para deficiência mental (DM), deficiência visual (DV), sala de recursos multifuncional e classes especiais, revela-se propícia, pois requer espaços para estudo e reflexão acerca das práticas que envolvem o fazer da escola.

Estudos teóricos realizados por acadêmicas de graduação e pós-graduação e por docentes das diversas instituições de ensino superior do município⁵, realizados nesta instituição, apontam a necessidade da reflexão teórica sobre a prática pedagógica, nos grupos de professores identificados com a educação inclusiva. Nas experiências efetivadas muito se tem discutido sobre as situações vivenciadas, na busca de alternativas pedagógicas que qualifiquem a aprendizagem dos alunos que apresentem necessidades especiais. Torna-se necessário a reflexão teórica a partir do trabalho desenvolvido, pesquisando e abordando a questão da avaliação e suas implicações.

Há vários anos atuando em diferentes escolas, percebo que fomos apanhados pelas normativas que determinam à implantação da educação inclusiva, em consequência dos discursos internacionais sobre a inclusão educacional. Acerca de tal responsabilização à escola, esclarece-nos GARCIA (2008, p.12), que tais orientações emanam de políticas educacionais sustentadas em discursos pela inclusão social num movimento global, que por sua vez, visam à universalização da educação básica nos países em desenvolvimento⁶. A autora menciona que a chamada para a “educação inclusiva” e a “inclusão educacional”, realizada pela UNESCO (1994), fortifica-se com as idéias desenvolvidas por outros organismos internacionais⁷, abrigadas no conceito de inclusão. Como se percebe, a educação de sujeitos com deficiência, debatida nesta totalidade, segue na esteira de tais discursos e repercute nos contextos educacionais (op. cit. p. 13).

Positivamente, na escola, o sulco do debate não mais se situa apenas na condição de inclusão social, que por muito tempo sustentou discursos políticos, mas sim nas condições de aprendizagem que, se acredita, todos apresentem.

⁵ TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. 2001; COSTAS, Fabiane A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. 2003; DUEK, Viviane P. **Docência e Inclusão: Reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006; ROCHA, Tatiane M. **Processo de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2006

⁶ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 199); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – (Nova Iorque, 2006).

⁷ Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia de redução da pobreza e desenvolvimento social; Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 1992) atribuiu a escola básica o compromisso do acesso aos “códigos da modernidade”; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2001), defende a educação como responsável pela formação de uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva.

Evidenciam esse fato, as intensas discussões que surgem nas escolas a respeito da constituição da maneira mais adequada de organizar o processo pedagógico que aperfeiçoe e promova a aprendizagem de todos. No entorno dessas discussões aponta-se aspectos como planejamento, metodologias, currículos e significativamente: a avaliação.

Ao buscar referências teóricas, associadas à prática pedagógica, possibilita-se a reflexão sobre a temática da avaliação no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, qualifica-se o atendimento, na medida em que a análise teórica das alternativas viabilizadas propicia a formação do educador e o avanço de suas concepções em relação ao atendimento dos alunos com características diferenciadas e com necessidades educacionais especiais. O referencial teórico construído tem por função dar o *aval* para a *ação* pedagógica, esclarecendo e delineando o percurso da aprendizagem no que diz respeito à *avaliação*.

1.1. Com que objetivos se investigou a realidade em estudo?

Diante da complexidade do compromisso social remetido à escola frente à tarefa de executar a educação inclusiva propagada mundialmente, sob o conceito de inclusão educacional, adentrou-se na prática docente com a intenção de problematizar a avaliação de alunos com déficit intelectual incluídos em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS. Mais especificamente objetivou-se identificar como se processa a avaliação da aprendizagem desses alunos realizada por professores de diferentes áreas nas turmas referidas e conhecer os resultados das avaliações dos alunos no contexto investigado.

1.2. Como se investigou a realidade?

As práticas desenvolvidas pelas escolas que vêm se dedicando a escolarização pelo viés inclusivo, traz à tona a necessidade emergente de que sua ação continue sendo analisada cautelosamente. Diante disso, a preocupação com a escolha de um método que abarca as especificidades de um trabalho científico na área de uma ciência humana é uma preocupação. Campbell, ao apresentar a obra de Yin, sobre o estudo de caso, aborda a relevância dessa metodologia como uma possibilidade para investigação de inferências válidas em um contexto fora dos limites de um laboratório. Para o autor, “a essência do método científico não é a experimentação *per se* e sim a estratégia conotada pela expressão hipóteses concorrentes plausíveis”.

Ora, se em educação as experiências decorrem de atividades humanas e sociais, parece racional a escolha por uma estratégia que compreende a explicitação de outras implicações das hipóteses para outros dados disponíveis e que procura por explicações para as evidências em foco e a análise de sua plausibilidade (CAMPBELL, 2005, p. vi, apud YIN, 2005).

O aprofundamento teórico pelo qual Yin descreve a metodologia do estudo de caso distingue esse método das demais trajetórias de pesquisa. Segundo o autor, o estudo de caso tem sua essência nas fases da definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados (YIN, 2005, p. xii). Este referencial teórico será observado no ordenamento e na realização desta pesquisa.

Este estudo caracterizou-se pela abordagem descritiva e explanatória, utilizando-se dos princípios e procedimentos prescritos no Estudo de Caso, como metodologia de pesquisa. Quanto à aplicabilidade, o estudo pode ser considerado sobre amplo aspecto: descrever e ilustrar a intervenção pedagógica e o contexto na vida escolar real em que ela ocorre; e ainda, explorar a prática avaliativa da escola em relação à inclusão, quando ainda não temos um conjunto simples e claro de resultados (YIN, 2005, p. 34 e 35). O estudo de caso se constitui numa abordagem que contribui com o conhecimento que já temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos. A opção metodológica pelo estudo de caso sustenta-se na necessidade de compreender fenômenos sociais complexos em

que a investigação preserve as características holísticas e significativas da vida real (YIN, 2005, p. 20). Nesse sentido, o objetivo de problematizar a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, em uma escola que segue a perspectiva da inclusão, permite que a pesquisa utilize o método do estudo de caso.

O estudo de caso não representa uma amostragem com generalização estatística, mas sim, objetiva expandir e generalizar analiticamente fenômenos sociais (YIN, 2005, p. 30). Assim, ao investigar e problematizar, foi possível fazer uma análise generalizante e não particularizante da questão da avaliação da aprendizagem de alunos com necessidade especial de aprendizagem. Ancorada no estudo de caso, esta pesquisa investiga de forma empírica, o fenômeno contemporâneo da educação inclusiva e analisa o processo de avaliação efetivado por uma escola que preceitua os parâmetros da inclusão escolar como possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidade especial, (YIN, 2005, p. 32).

Por se tratar de um estudo de caso destinado à pesquisa foi necessário destacar a importância da coleta de dados e sua apresentação rigorosa. Na investigação do estudo de caso enfrenta-se uma questão técnica única, havendo muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Por isso, baseia-se em diversas fontes de evidência e dados convergentes, com a possibilidade do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2005, p. 33). Neste estudo, os dados foram coletados a partir de entrevistas semi estruturadas, de documentos escolares e de registros da prática pedagógica, e ainda da técnica da observação participante no ambiente escolar. Os dados coletados convergiram para a análise dos procedimentos adotados pela escola e seus professores em relação ao tema da avaliação de aprendizagem, no contexto da inclusão e da efetivação de Boas Práticas.

Subjetivamente, a intenção de colaborar criticamente, com a instituição escolar e com o professor foi assegurada em dois itens: no interesse pelo tema, próximo da realidade escolar, visando superar questões presentes no cotidiano do trabalho e, ainda, no objeto do presente estudo que é o fenômeno material da avaliação escolar da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual. Esta delimitação nasceu de forma espontânea. Necessita ser vivenciada e refletida pouco a pouco pelas pessoas envolvidas no estudo nos diferentes níveis de participação. Foi necessário considerar como fonte de evidências as reuniões pedagógicas e

conselhos de classe. Tais momentos constituem instâncias privilegiadas de discussão da prática pedagógica e, respectivamente, dos resultados obtidos pelos alunos. Portanto, a contingência da pesquisa e o papel de membro da instituição escolar possibilitam a utilização da técnica da observação como procedimento para coleta de dados.

Com grande influência sobre as pesquisas ou estudos de campo a técnica da observação tem sua origem em duas vertentes: na antropologia e na sociologia (HAGUETTE, 1987, p. 66). Antropólogos e sociólogos, ao usarem tal técnica, alocaram valor à participação do pesquisador no local pesquisado e na “necessidade de ver o mundo através dos olhos dos pesquisados” (HAGUETTE, 1987, p. 67). Contudo, a utilização da observação como coleta de dados assume caráter diferenciado entre as áreas. A antropologia busca o “sentido das coisas” para a compreensão do funcionamento da sociedade ou de um grupo humano, a sociologia, nas definições e nas ações que os indivíduos elaboram através do processo de “interação simbólica” do dia-a-dia. Dentro dessa perspectiva interacionista, originada da psicologia social (BRUYN, 1966, p. 90, apud HAGUETTE 1987), dois grupos se destacaram na utilização da observação participante, desenvolvendo estudos de natureza diferente: os sociólogos, que a partir do trabalho de campo analisaram “pequenos grupos” associados à sociologia naturalista; e os interacionistas simbólicos que trabalhavam com os “sentidos” das ações dos indivíduos com mais atenção a contribuição, a discussão e sistematização da observação participante como técnica de captação de dados.

Dentre as definições desta técnica para coleta de dados, esta pesquisa, recorre à concepção de Bruyn, entendendo que a observação participante representa um processo de interação entre a teoria e os métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento.

Em relação ao comportamento adotado pelo pesquisador serão considerados alguns aspectos abordados por autores que descrevem tal procedimento: Florence Kluckhohn, pioneira no uso da observação participante, teve como regra que o observador participante deve compartilhar das atividades de vida e sentimentos das pessoas em termos de relação face a face, segundo ela: “um compartilhar

consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas.⁸

Eduard Lindeman, também pioneiro, da técnica da observação participante, alerta ao descrever o papel do observador, sobre a importância de que este “deve ser livre para ver muita coisa que um pesquisador de fora jamais pode ver” (HAGUETTE, 1987, p. 70-71). Acredita que o observador que está do lado de dentro pode ver coisas que os de fora não podem ver.

Percebe-se que os autores preocupam-se com o comportamento do pesquisador que usa a técnica da observação participante. Descrevem em seus estudos que o observador deve envolver-se não somente com atividades externas, mas também com os processos subjetivos, considerando os interesses e afetos. Nas definições encontradas, revela-se um constante acréscimo no sentido de complementar aspectos importantes a esta técnica. São eles: o fato de que a finalidade da observação participante é a coleta de dados; esclarecimentos sobre o papel do observador (revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integrante ou periférica da estrutura social); referências ao tempo necessário para que a observação se realize (curto ou longo); papel ativo do observador (modificador do contexto ou receptáculo de influência)

A técnica da observação participante surge da natureza do problema e tem sua relevância social na possibilidade de reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social. Considerando a natureza social da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e a natureza pedagógica dos questionamentos advindos desta ação, assume-se como instrumento de coleta de dados a utilização da observação participante.

Na projeção deste estudo, contemplaram-se como seqüência lógica necessária, os dados empíricos coletados na realidade escolar, associados às questões iniciais da pesquisa que, após análise, depreenderam as conclusões. Como unidades de análise, referendaram o estudo os aspectos inerentes a avaliação da aprendizagem contemplados nos documentos escolares, em relação à prática educativa geral e ao processo de organização da Educação Especial; as práticas pedagógicas avaliativas desencadeadas pelos professores em sala de aula, nas turmas em que existam matriculados alunos com déficit intelectual, sendo uma

⁸ Florence Kluckhohn. The Participant-Observer Technique in Small Communities. In *American Journal of Sociology*, 46, 1940,331.

turma no Ensino Fundamental e uma turma no Ensino Médio; a forma de comunicação dos resultados da aprendizagem. Nesse ordenamento fez parte do escopo do estudo à referência das Boas Práticas em educação especial, como possibilidade análoga ao que se investigou, consistindo ainda critério para a interpretação das constatações.

As etapas previstas para o trabalho prescindiram do resgate aos fundamentos epistemológicos que norteiam o processo de avaliação, buscando contextualizar a prática da escola. Esta tarefa foi efetivada através da leitura e análise dos documentos legais e pedagógicos que norteiam a instituição, no caso, Regimento Escolar e Proposta Pedagógica, respectivamente. Em seguida atentar para as dificuldades encontradas pelos alunos e pelos professores na realização da prática de avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais que freqüentam os anos finais o ensino fundamental e o ensino médio. Nesta tarefa os dados foram coletados pela utilização da observação participante, na condição de integrante da estrutura social e pedagógica.

Constatados os desafios, juntamente com o estudo teórico, serão feitas inferências sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidade especial de aprendizagem. Isto posto, torna-se possível encaminhar o estudo rumo a uma proposta de avaliação na perspectiva das Boas Práticas, por acreditar que esta abordagem possibilita ao professor o caráter inovador no processo educativo.

1.3. Como é a realidade estudada?

A tarefa de caracterizar o espaço da investigação conduziu-me a leitura desta mesma etapa de trabalho, nos escritos de algumas pesquisas⁹ anteriormente realizadas na escola, a fim de prescindir da mera descrição física e estrutural de um mesmo espaço. No entanto, antes de adentrar nas percepções encontradas nesta leitura, esclareço que a investigação foi realizada em uma escola regular da rede pública estadual de ensino, no município de Santa Maria. A escola atende 1142

⁹TONINI (2001); COSTAS (2003); DUEK (2005) e ROCHA (2006), já referidas.

alunos, matriculados nos níveis de Ensino Fundamental, com 22 turmas; Ensino Médio 15 turmas no regime diurno e 5 turmas no regime noturno e Educação de Jovens e Adultos com uma turma de alfabetização. A Educação Especial, como modalidade de ensino, perpassa os demais níveis de ensino ofertados na escola e, é oportunizada aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais, através do atendimento em sala de recursos. Ressalta-se que a escola mantém o atendimento em forma de classes especiais para 9 alunos no turno da manhã e 7 alunos no turno da tarde.

Os recursos humanos para o atendimento dessa demanda escolar é de 97 professores, 22 funcionários e oito professoras da Educação Especial. Além disso, a escola conta com serviço voluntário prestado por 5 mães da comunidade escolar através da ONG Parceiros Voluntários. Quanto à organização dos espaços pedagógicos a escola conta com 20 salas de aula, sala de recursos para deficientes mentais, sala de recursos para deficientes visuais, sala de recursos multifuncional, sala de multimídia, sala de educação física, sala da banda marcial e música, auditório, laboratório de informática, biblioteca e quadra esportiva. A área de lazer e circulação é restrita ao saguão da escola, ao pátio interno e a pracinha. Como ambientes de apoio, encontram-se secretaria, sala do assistente financeiro, setor de recursos humanos, cozinha com pequeno refeitório anexo, sala de direção, sala de vice-direção, sala dos funcionários, almoxarifado e depósito. Entre os setores de apoio pedagógico encontra-se o setor de coordenação pedagógica, subdividido em supervisão escolar e orientação educacional, cada um com sua respectiva sala.

Na intenção de caracterizar o espaço da pesquisa em relação a sua proposta de inclusão e projetar este estudo para além das demarcações já descritas, faço uma breve retomada a partir da leitura, inicialmente citada.

Ao realizar a análise do processo de inclusão desta escola, Tonini (2001), relata como se dava o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Segundo ela, o processo inclusivo acontece desde 1994 em decorrência do atendimento de alunos nas classes especiais e do trabalho em forma de preparação para inclusão, em turno extra, oferecido aos alunos dessas classes, com maior potencial a ser desenvolvido, pelas mesmas professoras da classe especial. Esta realidade aconteceu até 1998, revelando assim o caráter complementar do atendimento em sala de sala de recursos aos alunos não incluídos no ensino comum. Outra forma de inclusão revelada pela pesquisa era quando se

matriculavam na pré-escola ou em outra série, alunos encaminhados de outras escolas que não realizavam um trabalho inclusivo. Nessa situação, assim que a professora do ensino regular percebesse qualquer dificuldade, encaminhava o aluno para a classe especial. Com a regulamentação das salas de recurso em 1998, os alunos passaram a ser encaminhados para estas salas, que conforme a autora estava com um grande número de alunos e com sua real função descaracterizada. Esse fato reportou-me a primeira impressão que tive ao chegar nesta escola, no ano de 2005: a classe especial tinha, para mim, o significado de “porta de entrada” e de preparação do “deficiente” para o ensino comum.

Não obstante, ao continuar a leitura do estudo produzido por Tonini (2001) deparo-me com o fato de que o aluno com potencial para aprendizagem e, consecutivamente, a ser incluído no ensino comum, era submetido a uma avaliação, pelas professoras da classe especial. Esta avaliação era uma medida cautelar para evitar questionamentos sobre o potencial do aluno. Consistia de uma prova com os conteúdos da série anterior a qual o aluno seria incluído e tinha por intenção mostrar à escola e aos professores, que o aluno estava aprovado para o ensino regular. Tal fato nos revela o forte apego à prova como garantia ou certificação da competência de que o aluno possa estar na etapa escolar em que se encontra no caso, integrante do processo regular de ensino.

As considerações feitas por Tonini (2001, p. 72-76) apontavam a urgência da escola rever o atendimento na sala de recurso, a priorização do profissional da educação especial para o atendimento às questões do professor do ensino; o tempo destinado às orientações e estudos para os professores do ensino comum e ainda; a reflexão sobre os aspectos históricos, sociais e legais do processo de inclusão, as adaptações curriculares, incluindo já naquela época, a questão da avaliação. As práticas de estágio, advindas da participação de acadêmicas do curso de graduação em Educação Especial, associaram-se ao trabalho escolar e configuravam uma possibilidade de valorizar espaços de interlocução com os professores do ensino comum.

Nos anos subseqüentes, delinear-se outras investigações neste contexto escolar. As produções científicas descrevem que as ações vêm sendo pensadas e promovidas com o intuito de ampliar e qualificar o processo inclusivo realizado por esta escola. Direcionando-me a pesquisa realizada por Costas (2003), que investigou a formação de conceitos científicos em crianças com necessidades

educacionais especiais na 1ª série do Ensino Fundamental, encontro como justificativa de escolha pela escola, o equivalente a Tonini (2001); Duek (2005) e Rocha (2006). A escolha desta instituição deu-se pelo fato da mesma voltar-se para a integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando adequar-se a legislação vigente¹⁰.

Se por um lado as pesquisas apontam o caráter processual da inclusão, no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, impulsionando esse processo para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio o mesmo não se pode dizer das condições físicas e estruturais da escola. Muitas das condições físicas inadequadas e descuidadas descritas por Costas (2003), ainda perduram. As reformas realizadas são meros reparos, de caráter paliativo. As dificuldades para atender os alunos nos dias de chuva, ou mesmo em dias de sol persistem devido ao pouco espaço destinado a área de lazer ou a prática de Educação Física. As adequações arquitetônicas, ainda que observada a legislação¹¹, são precárias, referendando a não priorização por conservação e manutenção dos espaços educativos sob a responsabilidade do poder público.

Constatam-se avanços na forma de conceber e de realizar o processo de inclusão e, paralelamente, descortinam-se os novos desafios, na medida em que os alunos com necessidades educacionais especiais avançam para séries/anos¹² mais avançados de escolarização. Atualmente a escola atende 80 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas turmas regulares do Ensino Fundamental e Médio, assim distribuídos: 15 na sala de recursos para deficientes mentais anos iniciais, atendidos por uma professora da educação especial; 20 alunos de anos finais e Ensino Médio, na sala de recursos multifuncional, atendidos por duas professoras da Educação Especial habilitadas para deficiência mental; 07 alunos na sala de recursos para deficientes visuais, atendidos por duas professoras da Educação Especial; 38 alunos com indicadores de Altas

¹⁰ LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e posteriores pareceres e resoluções emitidos por órgãos normatizadores da educação nos diferentes Sistemas de Ensino.

¹¹ NBR 9050 legislação que dispõe sobre as adequações arquitetônicas a serem observadas na construção civil de prédios públicos e privados e ainda as adequações necessárias em construções anteriores a essa norma.

¹² A expressão série/ano é utilizada neste trabalho, pois a escola realiza, gradativamente, o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos. O antigo regime do Ensino Fundamental com 8 anos de duração vigora paralelamente ao novo regime até que todos os alunos ingressantes no regime em extinção, concluam o Ensino Fundamental. Note-se também que a área de abrangência da pesquisa é os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Habilidades/superdotação, atendidos por uma professora da educação especial. Destaca-se que as professoras da Educação Especial, possuem habilitação específica para as áreas com as quais trabalham. Em paridade à demanda dos alunos e dos professores, a estrutura organizacional da Educação Especial é desenvolvida de tal modo que o profissional habilitado atende o aluno em sala de recursos, no contra turno e realiza apoio pedagógico ao aluno e ao professor no ensino regular. Em paridade à demanda dos alunos e dos professores, a estrutura organizacional da Educação Especial é desenvolvida de tal modo que o profissional habilitado atende o aluno em sala de recursos, no contra turno, realiza apoio pedagógico ao aluno e ao professor no ensino regular. Dentre as atividades dos profissionais da Educação Especial, encontram-se a responsabilidade pelas orientações aos demais professores da escola, através de espaços internos de formação continuada.

A Proposta Pedagógica da escola refere que os professores “solicitam que o Conselho de Classe seja o momento de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos” e ainda; “apontam a necessidade de um horário especial, dentro da carga horária do professor, para acompanhamento do processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] planejamento e formação continuada”. Dentre as atividades dos profissionais da Educação Especial, expressas na proposta pedagógica, encontram-se a responsabilidade pelas orientações aos demais professores da escola, através de espaços internos de formação continuada.

Deste contexto escolar, que se inscreve no universo das escolas ditas inclusivas, partiu o presente estudo. Os aspectos pedagógicos da ação escolar serão analisados ao longo do trabalho, a partir dos dados coletados, numa atitude daquele que está ao mesmo tempo na condição de pesquisante e pesquisado.

2. A CAMINHADA ACADÊMICA REQUER BASE TEÓRICA QUE DÊ ANCORAGEM ÀS REFLEXÕES DO ESTUDO

A filiação teórica deste estudo prescindiu empiricamente das indagações iniciais, entretanto, no transcorrer do mesmo foram se delineando as leituras de textos a partir das reflexões realizadas nos encontros da disciplina de leitura dirigida. É interessante ressaltar que ao longo dos dois anos através das disciplinas do curso, cada uma delas, sugeriu e remeteu para o foco do que se pretendia estudar. Nesse sentido, cita-se a relevância dos Fundamentos da Defectologia, pela sua pertinência com a Educação Especial. As contribuições dos postulados de Vygotski em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de sujeitos com deficiência, não somente em espaços da educação especial, mas na interação com os demais sujeitos, no contexto sócio cultural, sempre despontaram como possibilidade de sustentação ao modo como se percebe a realidade profissional. Decorrentes do tema central (avaliação da aprendizagem de alunos com déficit intelectual) foi necessário a definição dos demais aspectos correlatos: avaliação da aprendizagem, inclusão e boas práticas.

2.1. Avaliação da aprendizagem

Há que se buscar um novo conceito, uma nova dimensão para a avaliação da aprendizagem que ultrapasse a idéia desarticulada e simplista da expressão de resultados em aspectos quantitativos. Hoje se faz necessária uma ação que contemporize a superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. De acordo com PERRENOUD, 1999, a denúncia da lógica autoritária, elitista, voltada para a seleção encontra-se teorizada por diversos autores (BOURDIER, 1982; ESTABLET, 1980; LUCKESI, 1986; PERRENOUD, 1984). Segundo Carvalho (1998, p. 182) "... é mais importante: a necessidade de os alunos serem incluídos na aprendizagem! Para tanto, a prática pedagógica precisa ser revista e aprimorada." Na intenção de incluir os alunos na aprendizagem e buscar alternativas para a

prática pedagógica, requer compreender como a escola vem oportunizando e avaliando o processo de aprendizagem. Em se tratando de alunos com necessidades especiais, equivale a preocupar-se em promover a educação humanizadora necessária ao cidadão atual.

Como proceder no processo de avaliação da aprendizagem em escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, sem perder-se em “modismos educacionais” e consumismo teórico. Diante das críticas à prática docente, da avalanche teórica acerca do tema e do caráter emergente do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino, é pertinente preocuparmo-nos com a avaliação da aprendizagem. A indagação dos professores sobre “o que fazer” e “como fazer” para avaliar um aluno com deficiência intelectual requer a clareza de duas situações: primeiro: a avaliação não é o centro da tarefa da educativa, mas sim a aprendizagem; segundo: o aluno necessita de condições diferentes para aprender. As citações a seguir refletem com propriedade um duplo sentido - tradicional e atual - que a avaliação da aprendizagem vem assumindo:

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor transformou-se numa verdadeira “arma” em um instrumento de controle que tudo pode. Através do uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos (SAUL, 1998).¹³

A avaliação deve ser entendida como fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os indivíduos... Isso implica, necessariamente, em dar à avaliação um outro papel institucional, substituindo a função controladora pela dimensão formadora.¹⁴

Para compreender melhor a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, procura-se trazer para este trabalho, considerações que colocam a avaliação entre duas lógicas acerca das funções que ela vem exercendo.

Ao tomarmos por base as afirmações quanto à origem da avaliação, percebemos o caráter torturante pertinaz à ação, arraigado ao ensino com a escolaridade obrigatória. Com a intenção de desvelar o sentido polêmico da avaliação, PERRENOUD, (1999, p. 9), aponta para as dualidades que existem na

¹³ Citada por Carvalho 2000, p. 148.

¹⁴ Cadernos da Escola Plural. N 6 P BH. Apud Carvalho 2000, p 148.

avaliação escolar. Na forma em que esta vem acontecendo, traz a tona muitas polêmicas, pois estigmatiza a ignorância de uns e celebra a excelência de outros. A polêmica em torno da avaliação encontra-se nas denúncias de severidade ou laxismo, de arbitrariedade, de incoerência ou de falta de transparência dos procedimentos e critérios. Tais denúncias são insuficientes para contrapor a imperfeição do caráter classificatório em favor da fatalidade das desigualdades. Percebe-se a fatalidade das desigualdades acentuadas no momento em que o aluno a ser avaliado tem necessidades educacionais especiais. O desenvolvimento intelectual, limitado por sua deficiência e, por veze, pela condição de cerceamento cultural, impossibilita que o aluno se enquadre no padrão considerado/privilegiado pelo professor ao realizar seu trabalho.

No entanto, se deslocarmos o foco das fatalidades e privilegiarmos as desigualdades, pode-se ter outra idéia do conceito de que:

Avaliar é - cedo ou tarde - criar hierarquias de excelência [...] privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (PERRENOUD, 1999, p. 9)

Assim, podemos concluir que ao buscarmos a excelência estamos promovendo o desenvolvimento do aluno e apostando em sua capacidade. A avaliação centra-se, historicamente, na questão das hierarquias de excelência e disso decorrem as preocupações pedagógicas com as classificações e quantificações expressas pelo sistema de notas. Desconsideramos a diferença e a particularidade no que tange as necessidades de cada um, diante da dificuldade de estabelecer um trabalho individualizado e diferenciado.

Com esse exercício de olhar diferencialmente as palavras do autor, reforço a condição de pedagoga e encontro eco dessa postura, ao ler que “desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Entendo também, não ser apenas da responsabilidade do professor e da escola a prevalência da lógica de hierarquias de excelência que por anos se apresenta, pois:

[...] os professores não são os únicos responsáveis. Eles não fazem, em larga medida, senão aplicar programas e diretrizes que especificam o que se deve ensinar e exigir nesta ou naquela etapa do curso. Os próprios programas escolares traduzem uma vontade política e escolhas culturais.

Desse modo, a escola não tem a liberdade de avaliar qualquer coisa; as formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino. (PERRENOUD, 2000, p. 20)

A inércia nas estruturas, nos textos e, sobretudo nas mentes constitui entraves para que uma nova idéia se instaure e, conseqüentemente, novas práticas se efetivem. Apesar da denúncia da indiferença às diferenças (BOURDIEU, 1966), todos continuam obrigados a seguir o mesmo programa. Com o preâmbulo da inclusão, lentamente, algumas imposições do cotidiano educacional têm feito com que as escolas adotem uma pedagogia diferenciada e um tratamento mais individualizado ao ensino. Certos tipos de escola, especialmente as que preceituam a inclusão, tem se desvencilhado das notas, fazendo com que a avaliação também evolua, transitando para uma observação formativa enquanto possibilidade de regular a aprendizagem. A avaliação formativa possibilita um olhar diferenciado sobre o aluno e implica uma ação pedagógica diferenciada. Utilizar-se da avaliação formativa significa regular a aprendizagem, o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e cooperação, as relações entre a família e a escola e entre os profissionais da educação (PERRENOUD, 1999, p. 10 e 11).

Nesse sentido, é possível promover o desenvolvimento pelas hierarquias de excelência, colocando a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Colocando-se no discurso de quem acredita na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, imposta por déficit intelectual, pergunta-se: como fazer da regulação contínua da aprendizagem a lógica prioritária da escola?

Para tecer a análise deste estudo de caso sobre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com déficit intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, busca-se compreender mais amiúde a avaliação entre duas lógicas - tradicional e emergente - atualmente praticada pela escola (PERRENOUD, 1999).

Descrevendo a avaliação a serviço da seleção, este autor entende que o sistema educacional, tradicionalmente, potencializa a avaliação ao associá-la à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelo melhores alunos. Os professores valem-se dessa lógica como

exigência preestabelecida ou como possibilidade *a posteriori*, da distribuição dos resultados, que prefiguram a hierarquia final:

- seja porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação contínua não é acompanhada por provas padronizadas ou exames;
- seja porque a avaliação durante o ano funciona como um treinamento para o exame (PERRENOUD, 1999, p. 12)

Esta antecipação tem sua utilidade na negociação entre o professor e seu aluno como garantia de trabalho executado com sucesso, aplicação e concentração do aluno para passar de ano. A nota não traduz o que o aluno sabe, mas anuncia ao aluno e a família o que pode acontecer até o final do ano. Nessa perspectiva, a avaliação tem a função preventiva, no duplo sentido de impedir e de advertir para um resultado desfavorável.

Em relação às formas e normas de excelência, as hierarquias geralmente informam sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua condição em relação à norma de excelência e pouco revelam sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. A hierarquia de excelência existe e a avaliação escolhe um momento definido para dar-lhe uma imagem pública, pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão. As hierarquias de excelência escolar comandam o prosseguimento normal do curso dicotomizando em dois grupos: os reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais, ou entram no mercado de trabalho aos 15 ou 16 anos e, os que avançam no curso são orientados para os estudos aprofundados (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Outra função tradicionalmente atribuída à avaliação consiste na certificação, como garantia de aquisição em relação a terceiros, como é o caso do diploma, que garante ao empregador que o seu portador recebeu formação, isentando-o da prestação de novos exames. No interior da escola, esta atitude transparece na medida em que o aluno avança de uma série para a outra, concedendo garantia ao professor de que ele sabe o que é necessário saber ao passar para a série seguinte. A certificação, assim como a nota, fornece poucos detalhes acerca dos saberes e competências. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente para ser promovido, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão.

No âmbito da educação inclusiva, mais especificamente no caso dos alunos com déficit intelectual, a avaliação com o propósito da certificação, tem se

demarcado também desta forma. Na medida em que define os conteúdos e os procedimentos pedagógicos, associa-os a momentos de demonstração do que o aluno aprendeu a partir de estratégias avaliativas específicas. Tais atividades são elaboradas em relação ao conhecimento que foi oportunizado no percurso, com o objetivo de constatar o que o aluno aprendeu. O que for constatado que o aluno não aprendeu tem o significado de anunciar o que ele não consegue ou não tem condições de aprender. O anúncio de sua não aprendizagem a determinados conhecimentos tem direcionado o fluxo escolar, levando a certificação através da Terminalidade Específica¹⁵. Pouca ou quase nenhuma atenção recai sobre a possibilidade de refletir em torno dos erros desses alunos e realizar as oportunidades de aprendizagem de outra forma.

A centralização na aprendizagem exige que a lógica de funcionamento da avaliação esteja voltada para a sua regulação, conferindo à avaliação um caráter formativo em detrimento de sua normatização. Assim, as provas escolares tradicionais perdem sua utilidade, dando espaço para a valorização e o emprego de outros meios para compreender como se operam a aprendizagem e a construção do conhecimento por parte do aluno. A descrição de outra lógica para o funcionamento da avaliação posiciona este aspecto a serviço das aprendizagens e apresenta a avaliação formativa com a mesma função de uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A conformidade da escola em relação às desigualdades de êxito manteve-se até que os movimentos sociais passaram a questionar as desigualdades de aptidão exaradas por Boudieur (1966). Contanto que a escola ensinasse, cabia aos alunos, ter a vontade e os meios para aprender, desconsiderando quaisquer entraves ou condições. A desigualdade de oportunidades nada significou até então. No entanto, refletindo sobre as alterações pedagógicas, concernentes aos propósitos da avaliação, percebe-se que a transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos, antecedeu a preocupação mundial com o direito de todos à educação. Quando Bloom, aos anos 60, dizia:

[...] todo mundo pode aprender: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição

¹⁵ A Terminalidade Específica é adotada como certificação para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Art 59, Inciso II e IV, da LDB 9394/96.

de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. (PERRENOUD, 1999, p. 14)

O anúncio de que a avaliação pode tornar-se um instrumento de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas data desta época e desarticula-se da idéia de criar hierarquias para delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno. Essa idéia surge com freqüência, por um viés múltiplo, através dos rumos que se vem apontando para a nova quimera: a inclusão. Parece óbvio a aderir tal idéia, bem como a prática de uma pedagogia diferenciada para atingir o propósito da inclusão, porém isto ainda não é uma prática corrente. A escola tem dificuldade em descolar-se da idéia de estabelecer em seus regimentos, propostas e programas, uma concepção de avaliação que estabeleça hierarquias padronizadas socialmente. O propósito da inclusão pode ser vislumbrado, a partir da idéia de que a avaliação funciona em todos os momentos de aprendizagem como um dispositivo, que regula e orienta para as possibilidades que o aluno com necessidade especial apresenta para desenvolver suas competências e aprender.

O ideário da inclusão associa-se à avaliação formativa na perspectiva de respeito às condições do aluno com necessidade educacional especial. Isto é recorrente entre os professores, no entanto muitos obstáculos se impõem a prática de uma pedagogia diferenciada, como refere Perrenoud, 1999, p. 16:

Devido a políticas indecisas [...] a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, o ordenamento dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade.

A consolidação de uma avaliação formativa, que supere a idéia tradicional e normativa arraigada nas escolas encontra fortes motivos na resistência dos professores. A prática de uma avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou redigir apreciações, com a função de informar aos pais e a administração escolar sobre as aquisições dos alunos. Ainda que os docentes indaguem-se a respeito das formas que darão conta da aprendizagem na ótica da inclusão, pouco se altera o cenário da avaliação, pois “a avaliação formativa, [...] parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um

duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador.”(PERRENOUD, 1999, p. 16)

O distanciamento do discurso veiculado em relação às preocupações da maioria dos professores e as circunstâncias em que devem realizar suas práticas os remetem para avaliação tradicional uma vez que segundo Perrenoud, 1999:

[...] só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores.

Os elementos que provêm uma prática da avaliação na sua forma tradicional estão muito ligados a funcionalidade do ato de avaliar. As investigações sobre a avaliação da aprendizagem é fato inerente ao ofício de professor (CARVALHO, 2000, p. 145), desde o momento em que o primeiro professor decidiu verificar o progresso de seus alunos. Dessa atitude, herdamos um legado de valor ao ofício de professor, na medida em que a partir do nosso trabalho, temos a possibilidade de verificar progressos no ser humano. A ansiedade do professor ao realizar a avaliação da aprendizagem, pode ser amenizada e encarada como tarefa natural e inerente ao seu trabalho. No entanto a função pela qual a avaliação é exercida – aprovar ou reprovar – tem instituído uma relação de poder na relação professor/aluno. O desconforto do professor está na tarefa de decidir/julgar sobre a reprovação de um aluno com necessidade educacional especial, do qual ele compreende a limitação.

A profundidade de uma avaliação formativa leva o professor e a escola a criar formas reveladoras das características e do potencial do aluno na aprendizagem. Isso requer a visão de que a avaliação formativa ultrapassa os limites da análise de problemática cognitiva ou comportamental, averiguada por testes psicológicos (CARVALHO, 2000, p. 146). Remete também para o encaminhamento de propostas pedagógicas que contemplem as individualidades do aluno e as condições do professor para realizar o trabalho que de conta da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na aprendizagem. Vários autores (PERRENOUD, 1999, 2000; CARVALHO, 2000; BEYER, 2005), apontam como necessária a ressignificação do trabalho escolar e da função da avaliação em prol de um diagnóstico da aprendizagem e não somente do aluno.

Entendida como “diagnóstico”, não do aluno, mas do processo ensino aprendizagem, a avaliação oferece aos educadores subsídios para repensar: (a) a filosofia educacional que perpassa as decisões da instituição escolar; (b) o projeto político pedagógico da escola; (c) o papel profissional do professor; (d) o sentido e o significado da diversidade entre os alunos em sala de aula; (e) a adequação dos conteúdos desenvolvidos, em relação aos objetivos educacionais, às necessidades e interesses dos alunos e (f) as formas de colaborar, efetivamente, para o desenvolvimento do educando. (CARVALHO, 2000, p. 147 e 148)

As iniciativas pedagógicas se constroem na medida em que o professor depara-se com a necessidade e com a obrigatoriedade de realizar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos. A intenção de realizá-la de maneira formativa é presente diante dos anseios de observar se o aluno conseguiu crescer e se desenvolver – aprender. As pesquisas em torno das práticas escolares que promovam a inclusão encontram-se no movimento pedagógico protagonizado pelos professores, associado aos interesses de pais que almejam o crescimento de seus filhos. Encontramos na experiência da escola alemã, anunciada por Beyer (2003), algumas condições para a implementação de uma escola inclusiva. São elas: individualização do ensino; individualização dos alvos; individualização didática e individualização da avaliação. Quanto à individualização da avaliação afirma que:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas medidas, 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. (p. 30)

Perrenoud (1999) chama atenção para a prática do escalonamento, lembrando a curva de Gauss¹⁶. Ao realizarem a avaliação os professores voltam atenção ao princípio da classificação em função de uma escala padrão, não considerando às variações entre os conhecimentos ou as competências de uns e outros. Ainda hoje percebemos que essa prática se reflete, diante da realidade de condições pelas quais os professores realizam seu trabalho: numerosas turmas,

¹⁶ Amigues e Zerbato-Poudou(1996), lembram da experiência em que dá-se um lote de trabalhos heterogêneos a serem corrigidos por um grupo de professores, cada um estabelece uma distribuição em forma de sino. Retiram-se os trabalhos da parte mediana da distribuição dão-se os restantes a outros corretores. A lógica de uma nova distribuição bimodal, não acontece, cada avaliador recria uma distribuição “normal”. O resultado é o mesmo se conservadas apenas a metade superior ou inferior do primeiro lote.

excessiva carga horária frente aos alunos, poucos recursos e oportunidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico. A classificação pelo escalonamento tem se constituído na simplificação de uma tarefa que tende a ser complexa, conforme prescreve Beyer (2005, p. 31):

[...] o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

As reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem têm causado significativo desconforto entre os educadores, pois conforme Gandin, 1998 “Embora se requeira a consciência crítica para uma avaliação inteiramente humana, mesmo num estado de consciência mítica ou ingênua, a pessoa humana sempre avalia, julga as realidades (as práticas) à luz de critérios.”

As tentativas de estabelecer critérios e parâmetros para realizar um processo avaliativo que contemple a aprendizagem e as articulações necessárias para que isso aconteça, tem gerado, no âmago da escola, problemas, questionamentos e desacertos. Mais recentemente, com o advento das políticas de inclusão, a urgência recai sobre a necessidade de uma concepção avaliativa, onde os critérios dêem conta do processo quando o sujeito da aprendizagem tem necessidades educacionais especiais.

Faz-se necessário concordar com Gandin (1998) ao afirmar que são necessárias alternativas que transitem do técnico-científico ao político ideológico, para dar consistência às respostas para esta questão. Realizar um trabalho pedagógico que dê conta do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais é posicionamento social de várias escolas. A intencionalidade da avaliação, neste caso, merece especial atenção a fim de não transformar a escola no local onde se dê apenas o mero processo de integração social do aluno à escola regular.

É pertinente refletir sobre a avaliação e a construção do conhecimento não apenas pelo fato de que este tema vem tencionando as discussões na tentativa de atribuir-lhe significado na prática educativa. Importa assim, refletir sobre a aprendizagem, por entender que esta reflexão pode apontar perspectivas ao

educador que deseja exercer a avaliação em benefício da aprendizagem. Em se tratando de alunos com deficiência intelectual, promover a aprendizagem e avaliar, a partir de critérios que promovam o potencial do aluno, são questões fundamentais.

Promover a aprendizagem é a essencialidade da ação docente. Determinar formas e critérios para esta tarefa requer estudo e reflexão aprofundados acerca dos elementos que constituem o processo avaliativo. Para o professor-investigador, uma das questões mais instigantes do ato de aprender é a forma como o ato cognitivo acontece, ou seja: como o sujeito aprende. A reflexão teórica-prática sobre este tema aponta as alternativas necessárias a flexibilização proposta na implantação e implementação de práticas pedagógicas, na perspectiva de inclusão bem sucedida de alunos com deficiência intelectual.

Refletir sobre o papel do professor neste processo torna-se oportuno por possibilitar um “rever” sobre sua prática, uma vez que segundo Becker, 1993, p. 148:

O educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico.

Muito se tem a aprender com a vasta literatura que encontramos na busca pela compreensão dos encaminhamentos que devemos proceder ao nos engendrar em propostas de educação inclusiva, voltada ao atendimento das necessidades especiais de sujeitos com deficiência intelectual. Os escritos se equivalem quanto à questão avaliação da aprendizagem. Percebemos isso no processo ambíguo e contraditório, descrito por Demo (2004); nas lógicas expressas por Perrenoud (1999); na dicotomia avaliação tradicional/atual Carvalho (2000); classificatória/diagnóstica, como têm descritos tantos outros autores.

2.2. Aprendizagem e avaliação

Investigar sobre o processo avaliativo que vem se realizando na escola, em consideração ao atendimento aos alunos com deficiência intelectual, contribui para compreendermos porque determinados conceitos não são aprendidos da forma como os trabalhamos/ensinamos. Isso pressupõe investigar sobre o professor, aquele que ensina e aprende e sobre o aluno, aquele que aprende com esse professor, pela interatividade no meio escolar. Buscando entender determinadas questões decorrentes nas formas de avaliação e seus desacertos em relação à aprendizagem, aborda-se a seguir as considerações de Demo (2004) acerca do binômio aprendizagem e avaliação, quando sustenta em sua obra que Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda.

Para este autor, infiltrou-se na escola uma “ojeriza generalizada” sobre a avaliação, sendo necessário argumentar em favor da mesma para que os processos avaliativos retomem seu lugar adequado, ou seja, estar a serviço da aprendizagem dos alunos, visto que “O ÚNICO SENTIDO DA AVALIAÇÃO É CUIDAR DA APRENDIZAGEM”, grifo do autor (op. cit. p. 5). Pensando nesta perspectiva, a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, deixa de ser uma angústia para o professor. É preciso ainda que este professor passe a entender também que o fim último deste processo não é um bom score em forma de aproveitamento quantitativo obtido através de notas, provas oficiais e de aulas reprodutivistas ou instrucionistas em termos de conteúdos. O que se espera do processo avaliativo, neste sentido, é a orientação pedagógica para o professor acerca das formas pelas quais estes alunos revelam seu pensamento em diferentes momentos e formas de interação. De forma consecutiva a este raciocínio é necessário que tanto a aula quanto os outros procedimentos avaliativos, contemplem o pensar, a autonomia e a emancipação do aluno. As propostas que oportunizam ao aluno interagir, pesquisar e elaborar acerca do aprendido, de acordo com o seu potencial de desenvolvimento, mediante intervenção pedagógica adequada, possibilitam ao professor observar e identificar o caminho que está sendo percorrido para que o aluno com deficiência intelectual aprenda. Isto é: até que ponto o aluno aprende e o que fazer para que o aluno recupere a oportunidade de aprender, sem recair nos constantes “refazer” das mesmas provas e tarefas.

Contudo, para o professor, não tem sido tranqüilo abandonar parte destas atitudes, pois avaliar é "... sempre processo ambíguo, também contraditório, extremamente complexo e incompleto, que precisa ser mantido sob cautela, para não descambar em atitudes agressivas e humilhantes, tipicamente seletivas e excludentes. (DEMO, 2004, p. 8)

A intencionalidade da avaliação deve ultrapassar a idéia de apenas saber se o aluno copia e reproduz o que pode ser observado através de uma prova, para alcançar o propósito de saber pensar, questionar e argumentar. Isto requer a concepção de que "aprender implica saber pensar, construção da autonomia questionadora, cidadania participativa". Por conseguinte, compete ao professor "cuidar que procedimentos avaliativos se aproximem desta expectativa, ultrapassando vezos reprodutivos instrucionistas" (op.cit. p. 9).

Ainda que a avaliação possa exarar aspectos negativos, não se pode abstrair sua ligação intrínseca com a aprendizagem, visto ser esta sua única razão de ser, quando sua prática se propõe a desvendar as possibilidades de aprendizagem. É neste viés investigativo que o professor poderá "avaliar para promover" (HOFFMANN, 2001, apud DEMO, 2004), elaborando propostas e materiais que atentem para o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Aludindo para a questão da avaliação de alunos com deficiência intelectual, submetem-se de forma resumida, algumas idéias/questões descritas (DEMO, 2004, p. 74-76), como possibilidades para realizar-se um processo avaliativo em estreita relação positiva com a aprendizagem: deslocar o foco da avaliação das provas e/ou notas para centrar-se no desafio da aprendizagem, avaliando para garantir o direito de aprender; começar o semestre ou ano com um tempo definido para avaliação, buscando ter clareza sobre a condição de cada aluno; estabelecer entre os professores, momentos de paradas com o questionamento "os alunos estão aprendendo bem?"; valer-se das seguintes técnicas de enfrentamento, como superação das intensas dificuldades de aprendizagem:

- a) através de avaliação profunda, descobrir e analisar as causas, intra escolares e extra-escolares, discriminar causas tratáveis pela escola e outras instâncias fora da escola, e causas pouco ou nada tratáveis, que escapam ao controle;
- b) cuidar assiduamente de tais alunos durante as aulas e programações curriculares, o envolvimento dos professores precisa ser ostensivo e confiável;

- c) conchamar os pais ou responsáveis e propor ações conjuntas e articuladas; se possível, comprometer também a comunidade;
- d) organizar atividades separadas na escola e fora delas, em tempos especiais [...] (exercícios específicos, feitura de material didático específico, recurso a especialistas);
- e) [...];
- f) oferecer incentivos mais decisivos para o envolvimento dos alunos (em particular, cuidar que as atividades separadas sejam atraentes e profícuas);
- g) gerar e gerir apoios psico-sociais para tais alunos, visando, entre outras coisas, evitar a estigmatização, a tentação de abandonar a escola, a propensão de desanimar;
- h) arquitetar na escola como um todo ambiente positivo, instigante de cuidado extremo com o desafio da aprendizagem de todos, em especial, dos alunos que disso mais precisam valorizar em particular o desempenho desses alunos. (DEMO, p. 80)

2.3. Avaliação na perspectiva sócio-histórica

O campo do saber teórico e do trabalho científico-prático que vem se realizando acerca do desenvolvimento humano, quando este se encontra em situação de anormalidade, mostra-se inveterado pela concepção quantitativa. Esta idéia impacta a aprendizagem e, consecutivamente, o desenvolvimento do ser humano quando se trata da escolarização de pessoas com deficiência intelectual. A instituição escolar, através da prática pedagógica quando deseja avaliar a aprendizagem, também revela sua essência quantitativa e as dificuldades encontradas para se determinar uma forma de avaliação que contemple o anúncio qualitativo do que o aluno aprendeu. A preocupação com a escolarização de pessoas com deficiência deve permear a prática da educação inclusiva. Para tanto, encontra-se no caminho da compreensão por um suporte teórico que possibilite explicar a trajetória da aprendizagem, ao mesmo tempo em que oportunize experimentar práticas que retornem em desenvolvimento daqueles que apresentam deficiência intelectual. Nesta intenção, apresentam-se a seguir as idéias advindas do Seminário Temático: Estudos Vygotskianos: Contribuições para a Educação Inclusiva.

O caráter nobre e científico pelo qual o paradigma da inclusão vem se emoldurando no sistema educacional há muito tempo faz parte das preocupações da Educação Especial tanto no âmbito social quanto no aspecto pedagógico. No âmbito

social podemos considerar o movimento mundial pelo direito e inclusão de todos na educação e no aspecto pedagógico, podemos considerar os pressupostos de Vygotski, que na afirmação de Beyer (2003), considerou precocemente as idéias quem hoje fundamentam a educação inclusiva.

A construção teórica de Vygotski tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de processo histórico, enfatizando o papel da linguagem e do ensino aprendido nesse desenvolvimento. A questão central da teoria vygotskiana é a aquisição de conhecimentos pela interação social do sujeito com o meio social. Para Vygotski as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem.

Na teoria vygotskiana, podemos entender a escola como um espaço para o desenvolvimento. O ato pedagógico contempla trabalhar mediando o processo de aprendizagem, com a utilização de instrumentos e signos, como caracteres fundamentais no auxílio das internalizações e das atividades humanas. As mudanças no desenvolvimento têm sua origem na sociedade, na cultura e na história do sujeito. Este sujeito é visto por Vygotski como ativo e interativo por construir seu conhecimento primeiramente de forma intersubjetiva (entre as pessoas) e num segundo momento, de forma intra-subjetiva (interior do sujeito). A constituição do conhecimento e da consciência acontece a partir das trocas com outras pessoas e consigo, através da internalização.

O destaque ao papel exercido pela linguagem na interação abrange uma ação maior que comunicar. Segundo este autor a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O uso da linguagem, na interação entre os sujeitos, permite a formulação de conceitos, a abstração e generalização da realidade, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, onde todas as funções intelectuais fazem parte, sendo insubstituível a utilização da linguagem, como meio para conduzir as operações mentais, controlar, canalizar em direção a solução dos problemas que enfrentamos.

Quanto à linguagem, nos estudos da Defectología, Vygotski conclama Ach e Bacher¹⁷ para esclarecer que a correlação entre intelecto teórico e prático é baixa nas crianças com retardo mental tendo percebido que estas manifestam um emprego muito melhor do intelecto prático do que o teórico. Segundo estes autores,

...los débiles mentales no utilizan la palabra como herramienta para e laborar el concepto, en ellos son imposibles las formas superiores de actividad intelectual basada em el uso de conceptos abstractos. (Vygotski, p. 31)

Ao concluir seu pensamento acerca da atividade intelectual em deficientes mentais, Vygotski (1997, p. 32) entende que o desenvolvimento inacabado dos processos superiores não está subordinado a deficiência em primeira ordem, por condições endógenas do sujeito, mas sim por ordem secundária que se reflete na esfera psicossocial, de forma exógena pela sociedade:

...nino débil mental deduce lo concreto de lo concreto. Su incapacidad para las formas superiores del pensamiento abstracta no es consecuencia directa de su defecto intelectual, es totalmente capaz de um pensamiento lógico em otras formas, de realizar operaciones intelectuales de manera práctica, etcétera. Únicamente no ha dominado la palabra como instrumento del pensamiento abstracto: esta incapacidad es consecuencia y sintoma de su primitivismo, pero no de su debilidad mental.

Remetendo-se estas afirmações ao ato de aprender, aponta-se a seguinte necessidade específica para que a aprendizagem ocorra quando o aluno apresenta deficiência intelectual: a interlocução do professor como um mediador, que traz a intervenção pedagógica através de símbolos concretos, valendo-se deste símbolo e da palavra como articulador e provocador da utilização das funções psicológicas superiores. O aprender deve ser destacado de várias formas, através da interação social, promovendo o aparecimento de aptidões que predisponham o desenvolvimento de outras e conseqüentemente o desenvolvimento.

Considerando o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores como ratificadora da deficiência, entende-se que esta incompletude

¹⁷ Ach, Narciss (1878-1958). Filósofo e psicólogo alemão, integrante da escola psicológica de Sürzburg, realizou investigações em crianças normais, sobre o emprego dos instrumentos psicológicos, mais especificamente as palavras como meio instrumental para elaboração de conceitos.

Bacher, Psicólogo alemão, pertenceu a escola de Ach e aplicou seu método na investigação de crianças débeis mentais.

reside no isolamento do sujeito com deficiência intelectual. Nesta questão reside o valor da inserção do sujeito com deficiência intelectual no ensino, que por sua vez, deve privilegiar o caráter coletivo nas intervenções pedagógicas.

O trabalho pedagógico realizado através do processo de mediação remete para o entendimento do conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Estes termos são utilizados, com freqüência no trabalho com alunos que apresentem déficit intelectual. Para melhor compreender e explicitar sua indicação como alternativa no trabalho pedagógico apresenta-se algumas considerações de Vygotski (1998). Para ele existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. Ao nível do conhecimento real o sujeito é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No nível do conhecimento potencial, o sujeito só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que demonstra desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um sujeito pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas. Partindo desses dois níveis, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas. Ela é:

...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotski, 2003, p. 112).

Diante desse conceito, observa-se outro aspecto extremamente importante, que é o da intervenção ativa das outras pessoas na definição dos rumos do desenvolvimento. Então, para ele, a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada sujeito. O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultantes da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele. É preciso interferir intencionalmente no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual considerando que “a análise da ZDP torna-se não só um meio magnífico para o prognóstico do futuro do desenvolvimento intelectual e da dinâmica do sucesso relativo na escola, mas também um ótimo meio para a composição de classe...” Vygotsky (1933c/1935, p. 49 apud VEER e VALSINER, 1991). Isto significa contribuir na definição de seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao desenvolvimento constituído por uma possibilidade real e outra proximal, precedido da aprendizagem, entendemos aprendizagem como propulsora do desenvolvimento. Newman, Griffin e Cole (1991 apud COSTAS, 2006), ampliam a idéia de zona de desenvolvimento proximal, compreendendo-a além do auxílio de um indivíduo mais apto, como um espaço onde as representações culturais são passíveis de trocas.

Nas idéias vygotskianas até aqui pontuadas reside à aproximação da teoria sócio-histórica aos ideais pretendidos pela Educação Inclusiva. A preocupação com a inserção do sujeito com necessidade educacional especial em ambientes capazes de favorecer seu desenvolvimento encontra respaldo na teoria sócio histórica, a partir da idéia de que o homem se constrói como sujeito através da interação social.

A proximidade da teoria sócio histórica com os preceitos de uma educação inclusiva reside no pensamento social e na função que recai sobre a interação.

Ele entendia que estas pessoas não se diferenciavam qualitativamente das ditas normais. Pelo contrário, os significados culturais permaneceriam como referência comum para os sujeitos sociais. Decisivas seriam, entretanto, as formas de acesso e apropriação dos significados culturais, resultando em semânticas individuais ou sentidos particulares dos mesmos. (BEYER, 2003 p. 165)

Atualmente, o caminho trilhado pela Educação Especial e por aqueles que se dedicam à educação de pessoas com necessidades especiais requer o entendimento e a superação dos problemas fundamentais no campo do saber teórico e do trabalho científico-prático sobre o desenvolvimento do anormal. Já é reconhecido o fato de que as concepções quantitativas do desenvolvimento anormal e do grau de insuficiência do intelecto mensuradas pelos testes de Alfred Binet constituíram explicações fatalistas para o desenvolvimento de pessoas com retardo mental. Também se reconhece sua influência sobre a opção pelo trabalho quantitativo de medir e calcular em detrimento de uma investigação sobre o gênero e o tipo da capacidade intelectual do sujeito. Percebe-se semelhante idéia, quanto aos métodos de estudo sobre aspectos anatômicos e fisiológicos do desenvolvimento de uma criança deficiente, onde as proporções, o tamanho e a

escala é que constituem as categorias de investigação. Em relação à Paidologia¹⁸ assim refere-se Vygotski (1997, p. 210)

Se basa em la reaccionária idea del condicionamiento fatalista del destino fatalista de los niños por los factores biológicos, la influencia de la herancia y de um ambiente invariable. Mediante uma bateria de tests los paidólogos miden cuantitativamente el denominado coeficiente de desarrollo intelectual (IQ), cuya magnitud supuestamente determina lãs posibilidades del niño.

Dessa maneira, o campo investigativo e prático dos estudos sobre o desenvolvimento de pessoas anormais, deu-se pelo cálculo e pela medida ao invés da experimentação, observação, análise, diferenciação e generalização, descrição e definição qualitativa dos processos do desenvolvimento. Com isso, na prática pedagógica promoveu-se a idéia de um ensino reduzido e mais lento, uma vez que a questão do defeito se reduz a um desenvolvimento limitado e de proporções menores (VYGOTSKI, 1997, p. 11-12).

O anúncio de Vygotski em relação aos estudos científicos mais atuais é que estes trazem no seu âmago, a luta contra o enfoque quantitativo - traço típico da *defectología*¹⁹ antiga e caduca - caracterizando-se a partir da concepção de que:

La defectología está luchando ahora por la tesis básica em cuya defensa se vê la única garantía de su existência como ciência, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está compliacado por el defecto no es simplemente um niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de outro modo. (VYGOTSKI, 1997, p. 12)

Diante dessa “nova” concepção emerge o problema maior da *defectología* contemporânea como ciência e criam-se problemas de ordem prática. Cientificamente prevalece a idéia de que:

¹⁸ Apresenta-se como definição para o termo, dois significados que se aproximam às idéias do estudo no contexto e na época em que ocorreram:
 paidología s. f. Ciencia que estudia la evolución física y psicológica del niño atendiendo a las condiciones ambientales que lo rodean. <Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.>
 paidología f. Ciencia del niño en cuanto a su desarrollo físico, intelectual y moral. <Diccionario Enciclopédica Vox 1.© 2009 Larousse Editorial, S.L. Disponível em <http://es.thefreedictionary.com/nodo>, acesso em julho de 2010.

¹⁹ Este termo foi utilizado, na Rússia, no início do século XX, para denominar o trabalho desenvolvido com pessoas deficientes. Em Vygotski (1997, p. 37) assim define-se *defectología* “ como la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo y, sobre esa base, esboza los principales objetivos teóricos y práticos que enfrentan la defectología y la escuela especial soviética”.

Así como el niño em cada etapa de desarrollo, em cada uma de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, um estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta um tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar. (VIGOSTSKI, 1997, p. 12)

Torna-se necessário dominar a peculiaridade destas diversas formas de desenvolvimento para explicá-las, estabelecer suas leis, bem como os ciclos e etapas dessas transformações no desenvolvimento, com suas desproporções, pois se entende *“la debilidad mental infantil como una variedad especial, como um tipo especial de desarrollo, y no como uma variante cuantitativa del tipo normal”*.

Do ponto de vista prático, o problema que se apresenta é como dominar as fases desse desenvolvimento e suas leis, para promovê-lo positivamente, diante da seguinte base metodológica:

...ninguna teoria ès possible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no ès posible práctica educativa alguna construída sobre la base de principios y definiciones puramente negativos. Em esta idea se encuentra el centro metodológico de la defectología actual.(VYGOTSKI, 1997, p. 13)

Ciente da influência da concepção quantitativa e reagindo a esta idéia, a *defectología* atual, adquire um corpo científico, com objeto específico, metodologicamente delimitado de estudo e conhecimento e progride por *“la búsqueda de una base filosófica es um rasgo sumamente característico de la defectología actual y um índice de su madurez científica”*.

As preocupações de Vygotski (1997, p. 37) em dar consistência filosófica ao campo teórico e prático da *defectología*, o colocam como precursor das idéias inclusivas ao afirmar que:

A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar El empirismo eclético y superficial, que la distinguia em el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalario-medicamentosa y pasar para una pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse em el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en el fundamento social sobre el cual se construye nustra educación social. Es este, precisamente, el problema de nuestra defectología.

Neste ponto do estudo, apresento um fato que curiosamente resulta desta sua preocupação com a busca por uma base científica para os estudos da defectologia:

a represália aos estudos psicológicos e consecutivamente a Vygotski e seus seguidores, resultante do regime totalitário vivenciado na União Soviética. Dentre as inúmeras buscas pelo significado dos termos utilizados na obra em estudo, mais especificamente os termos ontogênese, filogênese e psicologia, deparei-me com um artigo denominado “A Censura Imposta a Vygotski e seus colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da psicologia”²⁰. O artigo apresenta alguns dados a respeito do contexto e das razões pelas quais a psicologia histórico-cultural permaneceu censurada na então União Soviética, entre 1936 e 1956. Trata-se do processo de construção da psicologia marxista e do modo como Vygotski entendia que devia ser a apropriação do materialismo dialético pela Psicologia. Na última parte apresenta a íntegra do texto do Decreto de 1936.

Diante do fato descrito no artigo supracitado, conclui-se que a precocidade de Vygotski em anunciar a relevância do contexto sócio cultural e da coletividade no desenvolvimento da pessoa com deficiência o colocou também na situação lendária em que “o feitiço vira-se contra o feiticeiro”. Advoga-se ainda a condição de herói, principalmente quando suas idéias e descobertas não encontram respaldo em sua época e sim bem mais tarde gozam da aceitação científica. Os postulados vygotkianos contribuem significativamente para a articulação do trabalho na Educação Especial, para a efetivação do ideário que busca uma escola inclusiva. Além disso, constituem aporte teórico às pesquisas contemporâneas sobre propostas inclusivas para a formação de professores, desenvolvimento humano e trabalho escolar (TONINI & COSTAS, 2008, p. 111).

2.4. Inclusão

A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais é considerada como processo ou ação desencadeada, a nível mundial, com o objetivo de avançar e superar a idéia de integração centralizada na característica da pessoa por sua deficiência. Os rumos que se apontam neste movimento, trazem a idéia de

²⁰ Disponível em http://www.fadep.br/arquivos/revistainpauta/volume3/edival_teixeira.pdf

que os sistemas educativos devem se adequar para receber tais pessoas e dar conta de sua tarefa de ensinar com qualidade para que todos aprendam.

Conta-nos a história que a integração escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais teve seu início em 1972, na Educação Especial, quando um grupo de profissionais da Dinamarca, país escandinavo, liderados por Wolfensberger, elaborou uma proposta com base no chamado princípio da normalização (ENUMO, 2005). Sob a égide deste princípio entende-se que as pessoas com deficiência têm direito a condições de vida o mais normal possível na sociedade em que vivem. A história também nos acrescenta a contribuição alemã, com a experiência da escola Flämning, que na mesma época atendia alunos com e sem necessidades educacionais especiais e um mesmo grupo. Posteriormente, o grupo de pais que fundou esta escola, consegue apoio legal do Conselho Alemão de Educação, que recomendou a integração das pessoas com deficiência na sociedade e sua integração escolar, contra o isolamento e segregação que prevalecia até então (BEYER 2003; 2005). Certamente, encontraremos nas experiências, sucedidas na Itália e nos Estados Unidos, que todas as ações e reflexões que encaminham para o movimento inclusivo, realizaram o mesmo percurso. O ponto de partida foi a necessidade do atendimento com vistas à normalização em espaços segregadores, avançando para o atendimento junto a instituições regulares, como possibilidade de integração.

A idéia da integração passa por alterações a partir da década de 70 através das nuances do *mainstreaming* e do “sistema de cascatas”, para assumir a imagem da “metáfora do caleidoscópio”. Ou seja, a integração do aluno se dava através de uma corrente principal no sistema escolar que carregava todos os alunos com ou sem deficiência. Nesse conceito o aluno tem acesso à educação e sua formação vai se adaptando às suas necessidades por um sistema de cascata, que deve favorecer um ambiente o menos restritivo possível e possibilitar ao aluno o trânsito pelo sistema indo do ensino especial para o ensino comum. A inserção do aluno no ensino regular adaptado para atender todos os alunos com necessidade especial, independente de tipo ou grau de deficiência é a idéia mais radical assumida como princípio da educação inclusiva.

"O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As

crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado" (Forest e Lusthaus, 1987, p. 6 apud Mantoan, 1999)

Os ideais da almejada educação inclusiva, através do atendimento em ambientes escolares, com condições de acolher as pessoas com deficiência, constitui atualmente todo o cenário reflexivo da discussão em torno da inclusão.

A discussão sobre a inclusão vem suscitando muitos debates no cenário educacional, onde há uma série de estudos apontando uma diversidade muito grande de orientações. Sabe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, é um processo que começou a ser difundido, no Brasil, a partir da década de 80²¹. Ao final desta década o termo integração começa a perder força, sendo substituído pelo termo inclusão, tendo em vista o objetivo de incluir sem distinção. Esse propósito traz a necessidade da transformação da escola regular, cabendo-lhes a responsabilidade de adaptarem-se às necessidades dos alunos, rompendo com os modelos tradicionais de ensino. (STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997). Portanto, é um processo gradual e contínuo, que interpõe desafios ao sistema no sentido de romper as barreiras existentes para a aprendizagem dos alunos. O que não acontece de maneira encantadora e ilusionista, conforme aponta Carvalho, (2000, p. 149):

A proposta da educação inclusiva não representa um fim em si mesmo, como se, estabelecidas certas diretrizes organizacionais, a escola melhorasse, num passe de mágica. Muito mais do que isso [...] identificar as barreiras existentes para a aprendizagem dos alunos, com vistas às providências políticas, técnicas e administrativas que permitam enfrentá-las e removê-las.

Entre as barreiras impostas à Educação Inclusiva revela-se o descompasso entre a política pública estabelecida e o desenvolvimento das ações que a efetivam.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)²² compreende a inclusão como um movimento mundial em defesa do direito de todos aprenderem sem discriminação. Nessa ótica, cumpre com as intenções explícitas nos documentos internacionais, dos quais nosso país é signatário e configura-se como ação política, cultural, social e pedagógica, fundamentada na concepção de direitos humanos.

²¹ A Constituição Federal 1988 Art 206, Inciso I e Art 208 garante oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

²² MEC Brasil, Portaria nº 948/2007, Brasília, janeiro 2008.

Os marcos históricos e normativos que consubstanciam o documento acima referido revelam que o percurso da legislação precede o desenvolvimento das ações praticadas pela sociedade e, mais especificamente, pelo setor da educação. Também informam que o período destinado às implantações necessárias no sistema de ensino está em descompasso com os avanços legais. De acordo com afirmação de Beyer, 2005, p. 56:

Encontramo-nos numa situação histórica de muita sensibilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto de educação inclusiva. A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formação da política educacional nacional para alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional Brasileira.

O descompasso percebido aprofunda-se à medida que a realidade educacional brasileira trilha diferentes caminhos no entendimento da política pela efetivação do atendimento educacional especializado. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, estabeleça que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva. No estado federativo no qual se encontra a escola onde se realizou a pesquisa evidencia-se a organização da educação especial que segrega determinados alunos, como é o caso da manutenção das classes especiais. Tal situação é determinada pela mantenedora do sistema estadual público de ensino, que se detém no fato de que as famílias e associações não governamentais solicitam que os alunos continuem sendo atendidos nesse tipo de classe escolar. Além da segregação é pertinente apontar o fato de que o atendimento em classes especiais não corresponde ao caráter complementar da escolarização ou ao princípio da transversalidade da educação especial em todas as modalidades e níveis de ensino. Diferindo da política federal, ocorre o atendimento aos alunos pelo funcionamento das salas de recursos de acordo com a formação dos professores em uma deficiência ou habilitação específica (intelectual, física, visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação). Com relação a esse atendimento também encontramos o legado do paradigma clínico que inicialmente embasou as ações no campo da Educação Especial. As normativas²³ do Sistema Estadual de Ensino

²³ O Parecer nº 441/2002 e a Resolução nº 267/2002 do Conselho Estadual de Educação/RS, fixam os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. O Parecer nº 56/2006 e o recente Parecer 251/2010, esclarecem dúvidas decorrentes da operacionalização de

quanto ao atendimento dos alunos nas salas de recurso, ainda relegam os pareceres de uma equipe interdisciplinar exigindo laudos médicos para que o aluno receba o atendimento do ensino especializado.

Outro descompasso desponta no que tange ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, mais especificamente no eixo da implantação das salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. A quantidade de salas de recursos multifuncionais existentes em escolas da rede pública associada à demanda existente revela o descompasso quantitativo, que se acentua na medida em que faltam recursos humanos qualificados para realizar o atendimento. Decorre deste fato, outra situação descompassada: enquanto o Ministério da Educação cria, em 2003, o “Programa Educação inclusiva: direito à diversidade”²⁴, que promove a formação de gestores e educadores, uma parcela significativa dos docentes permanecem impossibilitados de participar destes cursos, por imperativos relacionados ao regime de trabalho.

Nas ações planejadas, nas normativas que orientam os sistemas de ensino apresentam-se as condições que a educação inclusiva deve ser efetivada a partir dos princípios determinados por convenções mundiais²⁵. No entanto, as inadequações ainda se apresentam na infra-estrutura das escolas. O eixo da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares revela o descompasso pela morosidade com que se realizam as adequações arquitetônicas em prédios antigos ou anteriores a NBR 9050, que dispõe das normas técnicas de acessibilidade.

Diante de tal descompasso, ousou apresentar e comentar a ilustração a seguir:

diversos aspectos pedagógicos e administrativos da oferta da Educação Especial. Tais documentos instruem para que o sistema estadual de ensino implemente o atendimento educacional especializado nas formas estabelecidas pela legislação federal.

²⁴ Programa federal desenvolvido pela Secretaria da Educação Especial SEESP/MEC, Brasil, destinado a desenvolver ações de formação de professores e gestores.

²⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948; Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994).



Figura 1 - acesso a escola²⁶

Transpor as barreiras pressupõe, em primeiro plano, ter um ponto a alcançar, portanto: dois pólos. Caso o ponto signifique meta ou objetivo a ser alcançado, o esforço pessoal empreendido para tal é fundamental, e na maioria das vezes é fator determinante para o sucesso... A questão crucial: e se o cidadão for um aluno cadeirante, ou cego? Está a escola, a sociedade, o Estado, empreendendo sua parcela de esforços para o ponto ser alcançado... As barreiras a serem transpostas têm origem nos dois pólos. O cerco, o lago de crocodilos precisa ser encarado por todos.

Concordo com Carvalho (1998, p.180-181) reportando-se as atitudes daqueles que transitam cotidianamente no interior da escola ao dizer que "... é preciso consentir, admitir, sem vacilar, que todos têm igualdade de direitos, porque há igualdade de valor entre todas as pessoas", pois acredito ser atitude necessária aos sujeitos que atuam no âmbito escolar. Entendo também que esta postura deve estar explícita no projeto pedagógico e revelada nas intervenções pedagógicas dos professores.

²⁶ Disponível em <<http://sites.google.com/site/aeufcaee/atividades/-2a-semana>> acesso em abril 2010.

2.5. Boas práticas

A terminologia utilizada no universo acadêmico apresenta-se nos diferentes caminhos do campo científico tanto na área das ciências exatas/duras ou na área das ciências humanas/sociais. A idéia inicial da pesquisa trazia a expressão “práticas pedagógicas bem sucedidas”, como alusão às alternativas utilizadas pelos professores em sala de aula para trabalhar e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Na dialogicidade ética transcorrida nos espaços de orientação da pesquisa, sob o olhar experiente e investigativo da orientadora, recebo o questionamento: “você já ouviu falar em boas práticas?”, seguido da informação: “este trabalho pode revelar um estudo sobre elas!” e a pergunta que se tornou imperativa: “você conhece esse termo?”

A partir deste questionamento, recorrem-se as possibilidades mais imediatas de encontrar referências para leitura, estudo e produção sobre a utilização da expressão “boas práticas”. Na primeira busca, de forma empírica, deparei-me com a utilização do termo associado aos métodos analíticos empregados em laboratórios, para designar como boas práticas, aquelas que seguidos os passos cientificamente determinados, garantem uma análise com satisfatória precisão e com menores riscos percentuais, sociais e ambientais. Investindo mais amiúde na direção do emprego da expressão, associada ao ensino/educação, encontra-se uma variedade de pesquisas em políticas públicas, que a utilizam além da mera terminologia, valendo-se da prática investigativa dos oito passos descrita por Bardach.

Para este autor, a análise de políticas é considerada uma atividade social e política, com representação moral e intelectual, por este motivo propôs um método investigativo, desenvolvido após ter ministrado cursos de análise de políticas, por vinte anos, na Universidade da Califórnia, Berkeley, de onde tem origem o livro *The Eight-Step Path for Policy Analysis*. Na obra, o autor descreve os oito passos que considera importante serem observados quando se realiza análise em política: 1. Definição do problema; 2. Obtenção de informação; 3. Construção de alternativas; 4. Seleção de critérios; 5. Projeção dos resultados; 6. Confrontação de custos e benefícios; 7. Decida! e 8. Conte sua história!

Segundo Benavides (1996, p. 195) Bardach destaca que ao valer-se deste caminho na análise de políticas ou na investigação em ciências sociais:

[...] és indispensable considerar cada situación en su contexto particular lo qual impide hacer generalizaciones universalis, pero se pueden dar elementos mínimos para estructurar claramente el análisis de una política pública específica. Este principio guiará toda la actividad que el analista tendrá que llevar a cabo.

Dentre os cuidados necessários ao realizar o trabalho, Aguiar (2007), esclarece que a seqüência dos passos pode variar e que não são necessários todos os passos no estudo de certos problemas. Assim, torna-se possível a apropriação destes passos para o estudo em práticas sociais e mais especificamente, em práticas pedagógicas, voltadas ao enfrentamento de problemas/questões que excedem aos padrões convencionais de funcionamento do que vem formalizando-se tradicionalmente nas escolas.

A busca pela compreensão do que sejam boas práticas em educação, mantém vinculados os questionamentos: São práticas que respondem aos ideais e, portanto merecem ser seguidas e reproduzidas? Respondem ao sucesso esperado pelos educadores? Contemplam a resolução de problemas conhecidos de maneira inusitada? Os apontamentos acerca das boas práticas contemplam a possibilidade de identificar as experiências, no contexto em que são pensadas e executadas, pois não implicam em quantificações testáveis e corroboráveis, para definirem-se como bem sucedidas. Ao contrário, “boas práticas não estão nem devem estar ligadas a um tipo ideal de prática” (RODRIGUES, 2007, p. 35).

A transposição de experiências bem sucedidas de um determinado sistema educativo para outro de menor desempenho, é recorrente face ao movimento pela inclusão em conformidade com as relações econômicas, financeiras e com os compromissos sociais que atravessam esse movimento. Disso resultam as falhas nas situações que atualmente presenciamos no contexto educacional local, caracterizadas por menosprezar as iniciativas pontuais, o saber e a cultura locais (ANNE, 2003 apud RODRIGUES, 2007). Tais interferentes ocasionam as dificuldades que a escola encontra para determinar que as decisões tomadas no âmbito do ensino façam jus ao dizer de Perrenoud (2001), ao afirmar que ensinar é “agir na urgência e decidir na incerteza”.

Para associar o termo boas práticas à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual é preciso dissociá-lo da idéia de sucesso no resultado *a priori* (ter boas notas), visto que, nesta situação, o resultado como sucesso é algo

relativo em decorrência do contexto em que a prática se executa. O que desponta como resultado de boa prática deve ser para além do contexto, ou seja, incluir a condição do aluno. Também é importante, entender que a relação existente entre boas práticas e inovação consiste no fato de que estas, “apresentam respostas criativas a problemas antigos”, ou ainda “transformações qualitativas significativas (criativas e inusitadas) que podem chegar até mesmo a romper com os modelos, os conceitos e as práticas vigentes” (RODRIGUES, 2007, p. 37).

Na literatura estudada para este trabalho, encontra-se resumidamente a definição de Anne (2003, apud RODRIGUES, 2007), para o termo boas práticas:

- a) uma “boa prática” é sempre um processo ocorrido dentro de um determinado contexto e, portanto, não pode ser considerado como “ideal” nem ser directamente transposto para outra situação semelhante;
- b) o sucesso de uma “boa prática” é relativo, pois depende de um critério de comparação interno (à prática ou ao caso em particular), e não da comparação entre uma prática e outra ou entre um rendimento e outro;
- c) o facto de ser inovadora, por fim, não é garantia da existência de uma “boa prática” – a novidade da prática tem que estar, necessariamente, ligada aos benefícios educacionais.

Até aqui, teceu-se sobre a reflexão necessária entre os sentidos do que sejam as boas práticas: boas práticas como modelo ideal, como resultado de sucesso e como prática inovadora. Diante do que, ao se observar o contexto atual da escola inclusiva, em que consiste a validade de sua identificação?

No entendimento que Rodrigues (op. cit.) nos apresenta que o objetivo principal quando se investigam “boas práticas” é perceber e compreender cada uma das questões conjunturais em questão, podendo ainda servir para:

- fazer com que as boas experiências, relativamente isoladas, sejam divulgadas e analisadas em contextos diferentes;
- demonstrar a possibilidade de realizar experiências e projectos interessantes com poucos meios;
- motivar os profissionais a tomarem iniciativas inovadoras e a procurarem alternativa para às práticas obsoletas;
- promover a troca de saberes e experiências entre os profissionais, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços e das prestações que eles oferecem. (RODRIGUES, 2007, p. 38)

O alinhamento deste trabalho requer a definição das análises das “boas práticas” na avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual e, para

tanto, se vale da observação de seus indícios nos dados coletados, considerando alguns dos procedimentos apresentados por Rodrigues (2007, p. 39):

- [...] Na elaboração do currículo e dos planos educativos individuais há:
 - a. planeamento para grupos heterogêneos;
 - b. adaptações curriculares individualizadas para os alunos com NEE;
 - c. participação dos encarregados de educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais.

- [...] Na prática da sala de aula, há:
 - a. estratégias e objetivos diferenciados de avaliação;
 - b. colaboração entre professores e entre professores e outros técnicos;
 - c. [...]
 - d. estratégias individualizadas de ensino;
 - e. interação entre os alunos planeada pelos professores.

- [...] Nos serviços de apoio:
 - a. Há participação activa e efectiva dos especialistas nas atividades da escola;
 - b. a prestação de apoio objetiva-se em ambientes inclusivos.
 - c. [...]
 - d. Existem recursos humanos suficientes;
 - e. [...]

- [...] Há processos de avaliação e reflexão sobre o trabalho efectuado.

Concluindo esta parte é reconhecido o desafio de compreender, entender e perceber a realidade encontrada, enveredando-se na análise objetiva dos dados encontrados. Refiro diante da coerência com a teoria até aqui apresentada que não se desenha a análise em constatações que resultem no que poder vir a ser certo ou errado em termos de Educação Inclusiva e mais especificamente, em termos de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

3. O CAMPO PROFISSIONAL SUBSIDIA OS DADOS PARA O ESTUDO E ANÁLISE TEÓRICA:

Uma investigação centrada prioritariamente em “boas práticas” tem como objectivo último melhorar a educação, servindo, essencialmente, para aprendermos como fazer “cada vez melhor”. (RODRIGUES, p. 32)

A partir desta etapa do trabalho passo a discutir, inicialmente, o que vem se constatando através da vivência profissional, descrevendo brevemente o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica do contexto escolar em que se realizou o estudo. Posteriormente serão discutidos os pontos evidenciados nas entrevistas realizadas com as professoras da Educação Especial e com os professores, da sétima série do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio nas turmas em que estão matriculados os alunos com deficiência intelectual (ver quadro explicativo p.). A proposta de pesquisa foi apresentada a totalidade dos professores que atuam nestas turmas, entretanto colaboraram espontaneamente com a pesquisa 11 professores, sendo que destes, 5 professores atuam no Ensino Fundamental e Médio, 1 professora atua somente no Ensino Fundamental e 5 professores atuam somente no Ensino Médio. Também colaboraram com a pesquisa as 2 professoras da Educação Especial que atendem os alunos com déficit intelectual, matriculados na sétima série do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio. Para definir os pseudônimos, solicitou-se a cada participante que escolhesse uma terminologia, ligada a sua área de atuação, com a qual se identificasse. Alguns professores realizaram sua própria escolha, outros deixaram a critérios da pesquisadora tal definição (ver quadro explicativo p.).

3.1. O processo de avaliação da aprendizagem no contexto escolar: a dinâmica desejada

A Proposta Pedagógica da escola refere que os professores “solicitam que o Conselho de Classe seja o momento de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos” e ainda; “apontam a necessidade de um horário especial, dentro da carga horária do professor, para acompanhamento do processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] planejamento e formação continuada”. Esta solicitação dos professores, intencionalmente expressa na proposta pedagógica, vem ao encontro da necessidade de apostar-se na identidade e na qualificação dos professores, quando se almejam que a avaliação da aprendizagem aconteça de forma à regular as aprendizagens e promovê-la positivamente. Conforme aponta Perrenoud (1999, p. 121):

[...] é inútil insistir sobre a avaliação formativa onde os professores não têm nenhum espaço de jogo, onde a diferenciação não é senão um sonho jamais realizado, porque as condições de trabalho, o efetivo das classes, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou outras exigências fazem do ensino frontal uma fatalidade, ou quase.

Quanto à concepção de aprendizagem e de avaliação, a proposta pedagógica revela a imbricação entre tais concepções. Quanto à primeira, define que deve desenvolver-se de forma mais ativa, responsável e experienciada, através de uma dinâmica investigativa da descoberta e construção. Assim a sala de aula é um “espaço onde se procura e se produz conhecimento pela utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a capacidade de aprender”. A competência definida ao professor nesta proposta é estruturar e dinamizar situações em que a aprendizagem seja estimulada, pela autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, o que requer conhecimento sobre o aluno, sobre o seu potencial e sobre as suas formas de aprender, por parte do professor. Em relação à segunda, define que “avaliar a aprendizagem consiste em emitir um juízo de valor a respeito do nível de conhecimento, competências e habilidades alcançadas pelo aluno, em comparação com os objetivos e metas propostas”. A funcionalidade da avaliação diagnóstica esta presente na proposta com o duplo sentido de oferecer ao professor os elementos necessários à continuidade de seu trabalho e ao aluno, fornecer informações a respeito de sua posição em relação “àquilo que se espera que saiba, entenda, compreenda e faça no nível escolar em que se encontra”. A proposta pedagógica especifica que a “avaliação diagnóstica deve ser contínua e cumulativa”, sendo que

“sua continuidade é condição para que o professor possa verificar os avanços ou identificar as dificuldades”, a qualquer momento. Entretanto, nos depoimentos dos professores e das professoras da Educação Especial, evidenciam-se as dificuldades na operacionalização, tornando-a uma sobrecarga ao professor, resultando muitas vezes, em quimeras expressas poeticamente nas propostas pedagógicas. Em relação à participação das professoras da Educação Especial no momento da avaliação do aluno, estas afirmam que:

[...] existe a participação nossa em duas formas: orientando os professores acerca de como eles podem mediar a avaliação que estão fazendo, quando professor mesmo realiza a avaliação[...]a gente diz quais seriam as melhores formas: lendo a prova, reexplicando alguns aspectos ou palavras que não tenham significado para o aluno ou que ele não tenha entendido.[..] Falando para o professor como ele pode favorecer o trabalho, mostrando como a gente pode fazer uma prova diferenciada ou uma avaliação diferenciada para o aluno.[...] tem muitos professores que não conseguem fazer na sala de aula, porque tem que atender aos demais alunos. Esses professores acabam atendendo no contra turno ou em algum período que tenha disponibilidade ele faz a mediação. Quando não há disponibilidade do professor ou quando não se sente preparado, ele nos encaminha o aluno [...] (Educadora Especial Ação)

[...] na verdade o que os professores querem é a mediação, querem que nós façamos essa mediação e... que o auxiliemos quanto ao instrumento que deveria ser construído, pelo professor, já que essa avaliação é ver conhecimentos acadêmicos e o educador especial seria mais um suporte.(Educadora Especial Aposta)

Ao consideramos as condições necessárias para promover a avaliação diagnóstica, através da individualização do ensino, defendida por Perrenoud (1999), Beyer (2005) e demais autores, concluímos, a partir dos relatos das professoras da Educação Especial, que a falta de tempo para o professor conhecer o aluno e acompanhar sua aprendizagem, é fator impactante no trabalho pedagógico. O mesmo acontece em relação à falta de formação dos professores, que lhes causa receio em realizar o trabalho, conforme relato da professora da Educação Especial:

O professor, muitas vezes não se sente a vontade, sente que não tenha conhecimento suficiente, tem certo receio em fazer essa mediação, (então) ele nos encaminha. [...] tem o professor que não tem (receio), que é a grande maioria. São raríssimos, os que tem receio. A grande maioria não tem mesmo espaço-tempo para fazer essa mediação. (Educadora Especial Ação.)

A Educação Especial como modalidade de ensino encontra-se estruturada na proposta pedagógica de acordo com as normativas educacionais²⁷ emanadas de instâncias federais e estaduais. No entanto, carece das atualizações sobre o Atendimento Educacional Especializado, definido na Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e normativas posteriores²⁸.

Na proposta pedagógica encontra-se a especificidade destinada à Educação Especial no aspecto administrativo e pedagógico. Em relação ao aspecto administrativo, a proposta determina que deva haver recurso humano destinado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica deste setor, devido à complexidade²⁹ do atendimento oferecido pela escola. Ainda define que são destinadas duas horas semanais do regime de trabalho do professor, para elaboração e execução da avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Quanto ao aspecto pedagógico, estabelece que a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidade educacional especial, é realizada através das flexibilizações curriculares e da mediação do professor das diferentes disciplinas. Esta fundamentação pedagógica está regularizada no Regimento Escolar, juntamente com a Terminalidade Específica³⁰. Outra situação particularizada no Regimento Escolar que especifica a Educação Especial diz respeito à expressão dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos que participam dos atendimentos em sala de recurso, sob forma de parecer descritivo a partir do Plano de Estudos traçado para esses alunos. Entretanto, os aspectos administrativos contemplados na proposta pedagógica, não podem ser observados no gerenciamento de recursos humanos determinado pela mantenedora da escola, acarretando dificuldades para a concretização dos aspectos pedagógicos previstos. Nas palavras da professora da Educação Especial percebem-se as dificuldades

²⁷ Resolução CNE/CEB nº 02/2001 Art. 6º, Parecer CEED nº 441/2002; Resolução CEED 267/2002.

²⁸ Decreto nº 6.571/2008; Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Parecer CEED nº 251/2010

²⁹ Classes Especiais, Sala de Recursos para Deficiência Visual, Deficiência Mental, a mais recentemente, Sala de Recurso Multifuncional, com ampliação do atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

³⁰ Resolução CNE/CEB nº 02/2001 Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

enfrentadas para dinamizar o processo de avaliação diagnóstica e a construção dos Pareceres Descritivos, de forma a contemplar as concepções da escola. Segundo ela:

Existem vários fatores que eu acredito que impeçam os professores, um deles é o tempo, realmente, pela carga horária que eles tem que estar frente ao aluno, muitas turmas, e então, no primeiro trimestre, nós tivemos um número significativo de professores que não entregaram ainda as informações para a construção do parecer. (Educadora Especial Aposta)

Em conformidade com a proposta pedagógica, o trabalho realizado na sala de recurso é de caráter complementar ao currículo, “priorizando atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, raciocínio, imaginação, motivação, fortalecimento da autonomia”. Cabe ao Educador Especial, realizar o apoio aos alunos, através do contato com a família e com os professores, para identificar as necessidades a fim de organizar as alternativas pedagógicas para cada aluno. Deve também atuar na oficina de Português e de Matemática, juntamente ao professor da área, atividade que também não é mais realizada, pela contingência de recursos humanos. Dentre as atividades dos profissionais da Educação Especial, expressas na proposta pedagógica, encontram-se a responsabilidade pelas orientações aos demais professores da escola, através de espaços internos de formação continuada.

Aproprio-me neste momento, da experiência profissional desenvolvida no contexto acima descrito, para apresentar nuances do pensamento vygotskiano em aspectos práticos, resultantes das investigações científicas realizadas na escola comum. A apresentação dessas nuances justifica-se nos discursos dos professores, que ao relatarem suas práticas, utilizam-se de termos como mediar, mediação, potencial e ainda, nas orientações presentes nos documentos escolares, em relação ao processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Regimento Escolar e a proposta pedagógica da escola contemplam a educação inclusiva em articulação com as atividades da Educação Especial e definem que aos alunos com necessidades educacionais especiais é oportunizado acesso ao currículo escolar mediante flexibilizações curriculares e avaliação de aprendizagem através de parecer descritivo. Reside nesta prática uma nuance que contempla a seguinte preocupação de Vygotski:

El hecho básico del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estructura psicológica y La estructura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica del esse niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, porque La condición primordial y decisiva para El desarrollo cultural – precisamente La capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños , su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, em principio, completamente possible.(Vigotsky, 1997 p.32)

A viabilidade prática para atender esse pressuposto do regimento escolar e da proposta pedagógica acontece mediante a interação entre o professor do ensino comum e o educador especial, conforme descrevem os relatos. Além disso, a escola utiliza-se de instrumento próprio - compilado a seguir - para o registro das atividades realizadas com o objetivo de subsidiar a construção do parecer pedagógico que anuncia o resultado da avaliação da aprendizagem.

DOCUMENTO DE REGISTRO DAS FLEXIBILIZAÇÕES		
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:		
NOME: _____		
SÉRIE: _____	TURMA: _____	ANO: _____
DISCIPLINA: _____	PROFESSOR: _____	
FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES		
FLEXIBILIZAÇÕES DE OBJETIVOS/CONTEÚDOS		
<i>Descrever objetivos, conteúdos e habilidades desenvolvidas com a turma estabelecendo relação com o que o aluno atingiu.</i>		
FLEXIBILIZAÇÕES DE MÉTODOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA		
<i>Descrever a metodologia diferenciada utilizada e os recursos de acessibilidade.</i>		
FLEXIBILIZAÇÕES DE TEMPORALIDADE		
<i>Descrever as situações em que o aluno necessitou de tempo diferenciado para realizar atividades ou aprender determinados conteúdos.</i>		
FLEXIBILIZAÇÕES DE AVALIAÇÃO		
<i>Descrever os instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelo professor com o objetivo de acompanhar o aprendizado do aluno.</i>		
<i>Anexar os instrumentos avaliativos utilizados em relação a turma e ao aluno com necessidade especial de aprendizagem.</i>		
OBSERVAÇÕES: _____		
_____ Professor Regente	_____ Educadora Especial	_____ Coord. Pedagógica

Figura 2 - documento utilizado na escola como instrumento de registro das flexibilizações.

Ainda que com muitas dificuldades de efetivação, a prática de apresentar os resultados da avaliação de aprendizagem sob forma de parecer descritivo, contempla critérios de um planejamento próprio para atender as especificidades do aluno com necessidade educacional especial e critério para o julgamento daquilo que o aluno com deficiência intelectual consegue realizar, conforme postula Vygotski (1997, p. 141):

...para juzgar correctamente las posibilidades de desarrollo y el nivel real de desarrollo de un niño retrasado es preciso tener en cuenta no solo lo que puede decir, sino también el grado em que puede comprender. Pero podemos comprender lo que se encuentra dentro de los limites de nuestra comprensión, y eso es mucho más de lo que sabemos expresar.

Analisando a íntegra do documento utilizado pela escola, percebe-se a preocupação com a diferenciação que deve ser feita em relação ao aluno com necessidade especial no sentido de que o trabalho pedagógico contemple, através de várias formas e aspectos, outro modo de conceber conhecimento. Nisso reside outra nuance do pensamento de Vygotski (op. cit.):

...el intelecto, originado em el proceso de um desarrollo complejo, no puede ser de naturaleza homogênea ni de estructura monolítica, indiferenciada. Al contrario, aquello que se denomina intelecto presenta una diversidad de funciones em uma unidad compleja. Pero la unidad no significa identidad, no significa homogeneidad;

Com efeito, os itens que integram este formulário tem se constituído em tarefa extra para o professor do ensino comum e da educação especial. Na medida em que a ação se desenvolve, vem se aprimorando as orientações quanto ao seu preenchimento de forma mais objetiva e menos burocrática, como podemos observar no excerto do registro a seguir feito pela professora Gracia:

FLEXIBILIZAÇÕES DE AVALIAÇÃO	
Descreva os recursos e as estratégias de avaliação utilizada por você, com o objetivo de acompanhar o aprendizado do aluno.	Anexar os instrumentos avaliativos utilizados em relação a turma e ao aluno com necessidade especial de aprendizagem.
A avaliação é diária, valorizando todas as tarefas realizadas, mesmo que sejam somente “reproduções”.	
Apesar de abordar os mesmos conteúdos trabalhados com o restante da turma, o material utilizado para tarefas e atividades avaliativas é completamente diferente, é extremamente básico, enfatizando vocabulário, desenhos e pinturas. E mesmo assim, é difícil acompanhar a aluna durante a realização das atividades, pois é necessário atender o restante da turma	
Registre os avanços acadêmicos referentes às habilidades, conceitos e atitudes nas áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora	
Não há como saber se a aluna realmente “aprendeu” os conhecimentos desenvolvidos, pois a mesma somente reproduz algumas tarefas, e mesmo assim, na maioria das vezes necessita de um tempo maior para realizá-las.	
OBSERVAÇÕES: A disciplina de Espanhol possui 1 hora aula semanal com a 7ª série, o que dificulta o acompanhamento dos alunos portadores de necessidades especiais	

Figura 3 - parte do registro realizado pelo professor (1).

Cautelosamente busca-se simplificar a tarefa, sem descaracterizar a intenção de diferenciar a intervenção pedagógica com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e conseqüentemente o seu desenvolvimento. Soma-se nessa dinâmica a necessidade de privilegiar diferenciadas formas de manifestação da atividade intelectual de alunos com deficiência intelectual e outra nuance da contribuição vygotskiana para a prática pedagógica:

...no existe una situación em que, em caso de retraso, todas las funciones del intelecto estén igualmente afectadas, porque representando una diversidad cualitativa, cada una de las funciones influye em forma cualitativamente particular em e processo que está em la base del retraso mental.(idem op. cit.)

Partindo-se do relatório realizado, pelo professor, neste documento de registro das flexibilizações, o trabalho pedagógico tem prosseguimento com a elaboração de um parecer pedagógico, sistematizado pelo educador especial, apresentado, sempre que possível, aos professores em conselho de classe, com a finalidade de tomar decisões acerca da escolarização do aluno. Outra nuance das investigações da defectologia, que encontra respaldo na prática atual:

Los principios generales de construcción del programa son los mismos que em los programas de la escuela común; el objetivo más inmediato de la escuela auxiliar coincide com el de la escuela comum de primer nivel, porque ésta tiende a educar al colectivista, a “dar hábitos y conocimientos más necessários para la actividad laboral y la vida cultural, y estimular em los niños um vivo interes por el ambiente que lo rodea”. (VYGOTSKI, 1997, p. 149)

As dificuldades que a escola encontra para determinar que as decisões tomadas no âmbito do ensino façam jus ao dizer de Perrenoud (2001), ao afirmar que ensinar é “agir na urgência e decidir na incerteza”, se corroboram frente ao descompasso entre o a prática pedagógica realizada e o que determina a proposta pedagógica quando expressa que:

Na medida em que os alunos obtêm progressos significativos na aprendizagem, surgem novos desafios à prática pedagógica, gerados pela complexidade dos diferentes componentes curriculares, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Visando superar esses desafios, a escola complementa as atividades com propostas diferenciadas, através do apoio pedagógico dos diversos componentes curriculares, que possuem carga horária reservada a este atendimento, sempre mediada por um educador especial.

Ainda que a escola se empenhe na prática avaliativa contemplando as realizações e os progressos do aluno, percebe-se, que na maioria das formas de finalizar e formalizar este processo, a centralização recai sobre resultados em forma de nota ou até mesmo de parecer. Fortalecendo sempre o produto final, expresso a partir de uma comparação e não de uma cadeia processual de aquisições das habilidades e construção das aprendizagens em favor do desenvolvimento. Ainda aparecem dúvidas entre os professores acerca de como “o que” e “como o aluno aprendeu”, pois estes se questionam sobre a validade de nota ou parecer, conforme apontam os depoimentos:

[...] o professor também se questiona a respeito da validade da nota como resultado da aprendizagem do aluno com necessidade especial e acreditam no parecer. E outros então, acham que determinados alunos poderiam ser avaliados como os demais, assim ter, a sua medida através de nota e não através de parecer. (Educadora Especial Ação)

Numa reunião ficou decidido isso, todos com pareceres. Eu defendi porque acho complicado dar nota, já que a gente não consegue. É muito mais fácil descrever com palavras do que dar nota [...] a questão da nota remete a um padrão igual e o aluno tem que dar conta de todo o conteúdo. Depende de o professor dar o material. No parecer você coloca uma informação que na

nota você não consegue. Você tem que adaptar a nota ou usar o parecer. Na nota eu tenho que dar um valor, e no parecer é mais fácil explicar, quando ele não tem um desenvolvimento cognitivo, aí perguntam: como aquele aluno que não sabe escrever chegou na terceira série? Mas no parecer você consegue explicar melhor a esse respeito. (Professora Recriar)

As justificativas para utilização do parecer descritivo como possibilidade de apresentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e justificar o desempenho dos demais aflora no depoimento anterior e também no depoimento da Professora Equação:

Quando começaram a incluir esses alunos, a gente dava a média. A gente ficava discutindo o que iríamos fazer, dávamos 7 e pronto, só pra ele ser aprovado. A gente entendia que ele não tinha condições de ir pra série seguinte e nem de acompanhar a mesma série de novo. (Professora Equação)

Podemos compreender as dúvidas do professor visto que realizar uma avaliação diferenciada implica em ter a possibilidade de construir seus próprios meios de observação, interpretação e de intervenção pedagógica (PERRENOUD, 1999, p.122). As dificuldades que o educador enfrenta para implantar uma avaliação com a intenção de observar os progressos e as formas com que o aluno com déficit intelectual aprende, advêm da maneira tradicional como a avaliação vem se realizando. A consciência de que seja necessária uma intervenção individualizada soma-se a impossibilidade de realizá-la por falta de tempo para que professores parem de vez em quando, para colocar a pergunta fatídica: os alunos estão aprendendo bem?(DEMO, 2004, p. 76) e de condições de trabalho. Disso resulta o sentimento de incapacidade para fazer todo mundo aprender, como preconiza a educação inclusiva.

Os pareceres revelam que a diferenciação realizada na avaliação consiste em tentativas que os professores e as professoras da Educação Especial realizam para que o aluno com deficiência intelectual aprenda. Em determinadas circunstâncias esta tarefa é realizada pelo próprio professor em sala de aula ou em momentos que este tenha disponibilidade. Outras vezes é a professora da Educação Especial que realiza o trabalho de intervenção e de construção de um instrumento alternativo para a avaliação, a partir de um instrumento de referência oferecido pelo professor. Esta prática torna acessível o conhecimento, pelo viés da mediação do outro. No entanto,

pouco possibilita ao professor a observação sobre o aluno em favor da disciplina que trabalha e, consecutivamente, na possibilidade do professor atuar através da zona desenvolvimento proximal, elaborando instrumentos que priorizem as formas concretas de raciocínio em detrimento das abstrações. Outra consequência está no fato de que o professor não percebe seu próprio conhecimento acerca do que seja potencial de desenvolvimento e sente-se dependente do educador especial para identificar o potencial que o aluno apresenta:

O Educador Especial tem que nos dizer o quanto o aluno tem possibilidade. Eu escuto muito sobre potencial, mas o que é potencial? Ele tem potencial? Lógico, outro pra escrever, outro para pensar. É como inteligência pra dança, cálculo, desenho, Por isso esse aluno tem que ser bem caracterizado para a gente poder trabalhar. (Professora Equação)

Assim como a Professora Equação destaca a participação do Educador Especial, o procedimento inicial da Professora Vida também se reporta a importância desta parceria para o reconhecimento e identificação das capacidades de cada aluno:

A primeira coisa que eu faço, é conversar com as gurias, com as educadoras especiais para saber o que ele é capaz de fazer, do que eu estou fazendo, o que chega até ele, porque eu não tenho essa noção [...], primeiro eu faço essa parte, a de falar com ela, para ver o que é possível fazer. (Professora Vida)

Percebe-se ainda, que ao delegar a mediação da atividade avaliativa para o educador especial, o professor fica excluído da percepção do erro e de outros fatores relevantes em relação à aprendizagem, o que segundo Perrenoud (1999, p. 124):

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, *nem mais nem menos*, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação da aprendizagem de seus alunos. Deve também levar em conta a rotina, o erro de apreciação ou a imprecisão.

A partir da análise realizada nos pareceres dos alunos constata-se que na maioria das vezes o conteúdo é extensivo a toda a turma e trabalhado da mesma forma com aluno que tem déficit intelectual. A diferenciação acontece no momento

da avaliação ou às vezes anteriormente, de forma processual na sala de aula. Momentos em que o professor oportuniza atividades para desenvolver a aprendizagem já se constituem em espaços para observação daquilo que o aluno sabe e também daquilo que o aluno tem condições de aprender. Assim informam os depoimentos:

[...] existe um número bem expressivo de professores que não têm utilizado a prova formal, aqueles instrumentos formais com toda a turma, não só com os nossos alunos. Então assim, eles utilizam: discussões, produção de texto, produções no quadro, de telas (pintadas), apresentação em Power Point, criação de música [...] existe uma infinidade de instrumentos que estão sendo utilizados pelos professores para observar habilidade, competência e conhecimento do aluno que não seja somente o instrumento prova. (Educadora Especial Ação)

A prática escolar até aqui descrita revela que a Educação Especial, no contexto da escola regular, busca sua especificidade, pois entende que *“los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, em este sentido se justifica la existência de uma escuela especial, en esto reside su especificidad”* (Vygotski, 1997, p. 150).

Ao privilegiar o observável e quantificável e ainda ao relacionar aprendizagem e desenvolvimento, a psicologia vigente à época de Vygotsky dá relevo à aprendizagem como essencial à promoção do desenvolvimento. Os estudos de Vygotsky, no viés das pesquisas realizadas, rebatem na dinâmica exercida pela Educação Especial nas escolas comuns e corrobora afirmação de que *“nada sabemos de lãs particularidades positivas, de la singularidad del niño; tales investigaciones son cosa del futuro”* (1997, p. 34).

Neste entendimento encontra-se a relevância dada à cultura e à experiência social do sujeito e que seu aprendizado, atrelado ao desenvolvimento, o faz progredir. As conclusões de Vygotski têm inspirado significativamente as teorias no campo educacional, estimulando um projeto de educação inclusiva desafiador, que busca entender o ser humano em sua singularidade e a aprendizagem internamente relacionada ao desenvolvimento de cada ser humano, como sujeito histórico, social, cultural, psicológico e singular.

3.2. O contexto das práticas de sala de aula

Ao lançar o olhar investigativo sobre o trabalho dos professores que se propõem a promover a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, estamos analisando um processo complexo e inovador, que vem se estabelecendo nas escolas. Reportando-nos a Rodrigues (2007), precisamos ter claro que tal tarefa impõe ao educador “conceber, criar, implementar e avaliar práticas que conduzam a novas formas de interação na sala de aula, de desenvolvimento do currículo, de modelos de avaliação.” Em relação a complexidade da tarefa avaliativa, tomemos por base a intensidade das discussões que se embatem nas reuniões pedagógicas quando o assunto é avaliar a aprendizagem dos alunos de uma maneira geral. A relação entre as formas de avaliação e os processos em que a aprendizagem acontece sempre determinou a temática central da preocupação dos coordenadores pedagógicos. Com o advento³¹ da inclusão, tal preocupação intensifica-se, pois se trata da avaliação da aprendizagem de uma parcela específica de alunos que, segundo Vygotski, apresenta caminhos distintos em seu desenvolvimento. O reconhecimento de tal distinção precisa ser coletivamente estudado e analisado no contexto em que acontece, pela colaboração entre os envolvidos no trabalho pedagógico, observando o caráter da confiança, a fim de garantirmos o aflorar de posturas e estratégias com o caráter de inclusão.

Precisamos reforçar o nosso conhecimento sobre como se ganha (e como se perde) a confiança de estudar processos reais, processos desenrolados em escolas reais, com os alunos, com os pais e com os professores. Preciosos são esses informantes sobre o caminho da inclusão. (RODRIGUES, 2007, p. 11)

A confiança dos professores foi revelada na medida em que se dispuseram relatar seu trabalho e ao disponibilizarem suas práticas e posturas no contexto profissional. A coleta dos dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com os professores e com as professoras da Educação Especial, de

³¹ O termo advento foi utilizado com o sentido de caracterizar o tempo transcorrido desde o princípio dos movimentos mundiais pela inclusão, do qual faz parte inclusão educacional, sendo que nos encontramos em preparação para a Educação Inclusiva, portanto um tempo de preparação para um estágio que está por vir.

forma a exaltar o trabalho que é realizado nas salas de aula em que estão matriculados os alunos com deficiência intelectual. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas a fim de possibilitar a leitura e análise dos relatos, associadas às práticas, que naturalmente iam sendo disponibilizadas. Através de uma leitura preliminar, demarcaram-se os aspectos pertinentes ao tema da educação inclusiva, que em decorrência do referencial teórico construído foram imediatamente percebidos. Os aspectos revelados nessa etapa de leitura exploratória foram: avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência e as dificuldades encontradas, determinadas pela falta de condições (excesso de alunos, carga horária, regime de trabalho) que o professor tem para dedicar-se ao trabalho mais individualizado; colaboração com as professoras da Educação Especial para realizar processo de avaliação e de construção do parecer pedagógico; despreparo do professor para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; dificuldade acentuada para desenvolver o ensino para aluno autista; aceitação da inclusão do aluno com deficiência e reconhecimento de sua limitação, que por vezes impossibilita o aprendizado de conteúdos abstratos e a realização de tarefas complexas.

Com a intenção de priorizar nesta investigação, as boas práticas efetivadas pelos professores, aprofundou-se o olhar sobre os relatos através de sucessivas leituras, que possibilitaram planificar as informações mediante o Quadro 1:

Quadro 1 – Mapeamento dos relatos

Práticas de sala de aula			
Estratégias e objetivos de avaliação	Equipe de intervenção	Estratégias de ensino	Interação entre alunos
Há estratégias e objetivos diferenciados de avaliação?	Há colaboração entre professores e professores e técnicos?	Há estratégias individualizadas?	Há interação entre os alunos planejada pelo professor?

Concluído o mapeamento das informações contidas nos depoimentos, procedeu-se a apresentação e a análise tencionando os dados, tendo por viés os

quatro questionamentos que possibilitaram a planificação e o referencial teórico da pesquisa.

3.2.1. Há estratégias e objetivos diferenciados de avaliação?

Os depoimentos dos professores do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio apontam para a necessidade da realização de estratégias diferenciadas para avaliar uma vez que os alunos com déficit intelectual não conseguem realizar as tradicionais provas.

[...] Então eu sempre falo com a Educadora Especial, assim oh, o que ele tem condições de assimilar, se é o visual, o falado, ou se é nada, para ver o que é possível fazer [...] Não adianta a prova com alguém lendo no livro, mostrando para ele: copia aqui! Faz isso! Isso não adianta nada. (Professora Vida)

[...] Eu tenho realizado dentro da parte de química, não provas escritas com eles, porque eles não têm essa condição [...] eu trabalho mais a parte da tabela periódica visualmente, para que eles tenham pelo menos algum conhecimento necessário, que eu vejo que é mais interessante para o aluno com essa deficiência. (Professora Ligação)

Também justificam que os alunos com deficiência intelectual, principalmente onde esta for mais acentuada, necessitam auxílio de outra pessoa para realizar tarefas complexas ou para interpretar os enunciados e os textos.

Eu deixava que eles tentassem fazer sozinhos. Quando eu via que estava muito complicado aí eu ia e dava ajudinha, assim explicava individualmente para ele [...] (Professora Love)

Até porque eu não entrego a prova, porque a maioria acaba zerando a prova [...] última avaliação eu dei a prova para ele levar para casa, e ele trouxe uma semana depois. [...] Depois eu o deixei ir pra sala de recursos. Mas o resultado foi diferente... Eles têm uma dificuldade de lembrar [...] Ele faz a prova hoje e ele tem um bom desempenho, mas uma semana depois ele já não sabe mais. (Professora Recriar)

No entender dos estudos de Vygotski, tais afirmações do professor são pertinentes considerando-se que as estruturas psicológicas superiores apresentam desenvolvimento incompleto e de formas diferenciadas. No que se refere ao acompanhamento do professor ou da professora de Educação Especial, como mediadores, na realização de atividades ou até mesmo de prova, recorreremos ao

conceito Zona de Desenvolvimento Proximal. Compartilha-se da idéia de Vygotsky quando refere que “o desenvolvimento potencial do ser humano é determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, para afirmar que esta mediação possibilita o reconhecimento e a identificação das formas que o aluno com déficit intelectual apresenta como condições para aprender, como formas de expressar o que aprendeu e ainda o que efetivamente já sabe e o que pode vir a aprender. A realização da tarefa avaliativa através da intervenção da professora favorece os objetivos da avaliação da aprendizagem, quando esta tem o sentido de cuidar da aprendizagem do aluno (DEMO, 2004). Entretanto os professores e a professora da Educação Especial admitem que a qualidade desta intervenção possa ser mais intencional em favor do conhecimento acadêmico quando o professor da disciplina realiza esta atividade. A esse respeito assim relatam:

Tem apoio da educadora especial, mas não tem aquela trajetória que a gente faz [...] Eu acho que na sala de recurso, a resposta vai conduzir. Até pela falta de conhecimento específico, é onde se dá a diferença. Quando é na sala de recurso eu procuro conversar com a educadora especial antes e dar o gabarito. (Professora Recriar)

Não seria o papel do educador especial, porque não temos o conhecimento das disciplinas dos alunos que nós trabalhamos. Não tem como abarcar esse todo de todas as disciplinas [...] na verdade o que o professores querem é a mediação, que nós façamos essa mediação e o que deveria ser construído, um momento/instrumento pelo professor, já que essa avaliação é ver conhecimentos acadêmicos e o educador especial seria mais um suporte. (Educadora Especial Aposta)

Através do princípio da individualização da avaliação, Beyer (2003; 2005) nos propõe utilizar estratégias que possibilitem retroalimentação do processo de aprendizagem, uma vez que estas informam o progresso e as adversidades do aluno ao aprender. O que não se ressalta diretamente ao professor se a mediação for realizada pelo educador especial. O ideal do recurso da mediação³² que Meirrieu, nos propõe é entendido como necessário pela Professora Recriar que diz: “teria que ter tempo para isso... mas com a carga horária que se tem atualmente não há condições, são turmas de 39 alunos.” Entretanto, as barreiras que se apresentam

³² Designa ao mesmo tempo o que, na relação pedagógica, liga o sujeito ao saber e o separa da situação de aquisição. Assegura assim, de forma contraditória, mas indissolúvel, a transmissão do saber e a emancipação do sujeito. Constituindo um ponto fixo em relação ao qual o aluno e professor “entram em jogo” é também graças ao que “liberam”. Instituições, regras, objetos, métodos podem constituir mediações.

para operacionalização da dinâmica de avaliação contemplando este princípio não advêm somente de fatores como carga horária ou o efetivo das turmas, segundo nos informa Perrenoud (1999). Reportando-se a mediação das atividades avaliativas para o aluno com deficiência intelectual, há uma insegurança por parte do professor, proveniente da formação que ambos possuem. Para eles, esta insegurança retrata-se pelo Educador Especial em relação ao conteúdo específico e pelo professor do ensino comum em relação às características do aluno com déficit intelectual. Quanto a isso, assim posicionam-se os professores:

Se for para fazer o aluno aprender a lidar com certos conceitos, eu acho que pode ser de grande valia, qualquer ciência se baseia em conceitos e categorias e depois na relação entre eles. Com a parte do meu conhecimento eu me sentiria seguro, mas quanto à parte de conhecer os problemas cognitivos, eu não me sinto preparado. (Professor Perseu)

Porque a ajuda que eles têm nas salas especiais, os horários que eles vão lá para a sala especial, a educadora não tem conhecimento do conteúdo, ela estudou lá na adolescência. Então é complicado ela saber, ela ajudar ele, é complicado. E para nós é complicado saber até que ponto ele aprende. (Professora Vida)

Os objetivos do professor frente à avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foram destacados como diferenciados em relação aos programas escolares, em função da intensa dificuldade que apresentam. Os professores consideram as limitações dos alunos, principalmente, nas disciplinas que requerem intensa atividade reflexiva e raciocínio lógico. Diante disso realizam a seleção de conteúdos e objetivos. Seus depoimentos também revelam a crença no potencial do aluno, entretanto desconhecem as formas como este potencial pode manifestar-se.

Eu elenco o que é importante aquilo que ele poderia na verdade entender, porque tem determinados conteúdos que na química orgânica, que até para aquele outro aluno, que não é especial, ele também tem uma dificuldade. Então para o aluno especial eu faço uma avaliação do que é interessante do que ele realmente vai precisar. (Professora Ligações)

É a gente até trabalhou verminoses e eu comento com eles. Ele precisa saber justamente isso: os cuidados, ele precisa saber como pega, como não pega. Não precisa saber o nome (científico) delas. Precisa saber que existem, que são pegadas de tais e tais formas, é isso que eles precisam saber. (Professora Vida)

Os professores consideram que os alunos com deficiência intelectual têm muita dificuldade para aprender a totalidade dos conteúdos escolares e podem

aprender os conteúdos relativos à vida prática. Com isso, realizam seu trabalho a partir do mesmo conteúdo que é proposto para a série onde eles estão e a partir disso realizam as particularizações necessárias nos momentos da avaliação. Estas particularizações podem ser a realização de provas flexibilizadas ou não; atividades alternativas na sala de recursos, com acompanhamento da professora da Educação Especial ou do próprio professor. Os depoimentos revelam as dificuldades que enfrentam para realizar esse trabalho, pois entendem que esta tarefa pode ser mais produtiva ao aluno e ao professor, na medida em que ele, professor da disciplina, executá-la; o que não é possível, conforme destacam os depoimentos da totalidade dos professores.

Ao realizar a particularização dos objetivos da avaliação frente ao programa da disciplina, os professores tomam por base o conteúdo trabalhado com a turma, estabelecendo outro objetivo para o aluno com déficit intelectual. Nesta atitude buscam contemplar aspectos informativos do conteúdo, as habilidades que o aluno apresenta e o seu interesse.

[...] saber se ele tinha noção do que era uma célula, porque a gente levou acho que uns dois trimestres ou quase isso, falando de citologia, e a citologia tem um monte de detalhes, um monte de coisa dentro da célula e funções [...] falei com a educadora especial [...] vamos pedir o básico para ele: a gente pensou nas habilidades que ele tinha [...] tinha a questão da música, do teclado, tinha a questão da tela que eu sabia que ele pintava, daí que veio a idéia de pedir alguma coisa em tela, dele pintar a tela. Um deles conseguiu fazer o molde da célula, ele pegou um isopor redondo e conseguiu colocar as estruturas ali dentro, pintou e tal, ele conseguiu fazer [...] a gente deixou a critério dele para ousar, porque eles tinham o livro, podia consultar, foi bem primário o que ele conseguiu fazer. (Professora Vida)

As adaptações realizadas pelos professores podem ser ancoradas na formulação feita por Vygotsky (1997), quanto à incongruência e a inadequação entre as estruturas psicológicas da pessoa com deficiência e as estruturas das formas culturais existentes. As tradicionais formas de avaliação da aprendizagem, culturalmente exercidas nas escolas não se adequam aos alunos com deficiência intelectual. Diante disso, os professores buscam criar e adaptar outras formas, com o sentido de oportunizar aos alunos o domínio das formas culturais gerais através do auxílio de procedimentos pedagógicos especiais. O reconhecimento dos professores ao fato de que o desenvolvimento cultural do aluno com déficit intelectual percorre

caminhos diferentes e de que isto é a condição possível para o seu desenvolvimento, demonstra sua postura inclusiva.

Tanto quanto estabelecer diferenças em relação aos conteúdos, objetivos e procedimentos de avaliação, os professores também adotam critérios diferenciados ao apreciar as produções e respostas que os alunos apresentam nas diferentes situações em que oportunizam as atividades avaliativas. Para estabelecer o critério de julgamento para as aprendizagens os professores relativizam em função da deficiência que o aluno apresenta e do que julgam que ele possa fazer, assim como oportunizam outras situações posteriores com o objetivo de observar o desenvolvimento do aluno.

[...] critério para avaliar o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir é aquela idéia básica de que as coisas existem e como elas são. Em alguns tu consegue colocar para que serve. Alguns tu consegue chegar nesse ponto, dependendo da deficiência. (Professora Vida)

[...] depois que eu trabalho com ele separado, aí eu realizo uma prova na parte escrita, porque o aluno do terceiro ano tem essa condição, já teve esse conhecimento, comigo, inicial do primeiro. Aí na terceira série, faz a parte escrita. Elenco também tudo aquilo que é necessário, aquilo que eu passei para ele, e tenho tido uma excelente resposta desses alunos. Dá para ver que eles compreenderam mesmo. (Professora Ligação)

A Professora Ligação nos informa seu critério: “julgo aquilo que o aluno consiga realizar... e se ele realiza setenta por cento daquilo que eu consegui passar”. Nesta atitude o professor reconhece as possibilidades de desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento do aluno, considerando não somente o que ele pode dizer, mas também o grau em que pode compreender. Nesse sentido o critério de julgamento considera como ele revela compreender (Vygotsky, 1997, p. 141) Entretanto, a professora revela na continuidade do seu depoimento: “acho interessante ele também saber quantitativamente aquilo que ele reproduziu, o quão importante ou não e quanto era”. Com isso, reforça a idéia discutida por Perrenoud (1999) quanto à função que avaliação exerce frente à necessidade de posicionar quantitativamente o aluno frente ao estudo, como forma de tranquilizar o professor e o aluno.

O tempo transcorrido e as ações desenvolvidas também são considerados como critério a serem observados para avaliar. A conduta seguida pela professora Gracia, assim o revela demonstrando que a avaliação da aprendizagem pode estar a

serviço das aprendizagens, como refere Perrenoud (1999); Beyer (2003); Demo (2004) e assim apresentar a evolução do aluno. Assim ela nos relata:

Então o que eu costumo fazer, para ser bem clara é trabalhar o tempo com esse aluno e a evolução que ele tem durante esse tempo. Se ele está comigo há um mês, como ele chegou no primeiro dia de aula, e quando se passou um mês, passaram-se trinta dias, como ele está? Este tempo e esta evolução, se ele teve ou não é o que eu vou considerar na avaliação. (Professora Gracia)

Poucos professores partem de uma mesma proposta de trabalho avaliativo, porém relatam a utilização do olhar sobre o aluno, como critério de julgamento, conforme percebemos no diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a Professora Vetor:

Pesquisadora: E para você esse progresso é pela mesma atividade dada ao restante da turma?

Professora Vetor: Mesma atividade

Pesquisadora: Então a prática de observar o que o aluno aprende está sempre no dia-a-dia?

Professora Vetor: Sempre.

Pesquisadora: Então essa participação do aluno constitui um critério de avaliação?

Professora Vetor: Considero porque é algo que eu to conseguindo fazer para avaliar aquele aluno.

Os depoimentos dos professores se coadunam pela idéia de que o olhar lançado sobre as produções e sobre a participação dos alunos nas atividades constitui um critério de avaliação para os alunos com déficit intelectual. Ainda que este critério seja observado para os demais alunos, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o critério é adotado com maior ênfase e nisto reside à particularização ou a diferenciação.

Dentro da proposta que eu tenho para trabalhar, cada um na sua série, dentro dessa proposta, pra toda a turma, não faço diferença, eu vou avaliar se eles entenderam a mensagem, um trabalho limpo, folha limpa, com proposta feita. Não faço diferença, dou atenção. (Professora Imagens)

Mas eu dou junto prá não fazer a diferença. É a igualdade. Mesmo sabendo que ele tem dificuldade. Aos poucos a gente vai adaptando, eu converso com eles e a avaliação é feita por essa conversa, pela atividade em sala de aula. (Professora Recriar)

Os professores apontam que a observação sobre o aluno e a forma como apresenta seu aprendizado, é uma possibilidade de realizar a avaliação quando se objetiva verificar o que o aluno sabe. Ao olhar para o aluno no momento em que realiza a atividade, a professora Gracia assim se pronuncia: “é uma forma que eu encontrei de conseguir talvez até medir, embora eu não goste dessa palavra, mas medir um pouco do conhecimento que ele adquiriu [...] é mais como olhar, perceber as coisas ali”. Direcionando-se ao que Perrenoud (1999) discute acerca das funções que avaliação exerce, entendemos que a questão de medir a aprendizagem está ligada a idéia da avaliação para a seleção e promoção, o que entendem não ser a finalidade adequada para avaliar alunos com déficit intelectual. A professora Equação associa-se a idéia de “olhar para enxergar” o aprendido e ainda, aponta para a mudança necessária em termos de práticas avaliativas quando diz que:

Esses alunos que são portadores de necessidades especiais, não estão sendo avaliados de acordo, porque as avaliações não são para eles. Na pasta, eu dou o trabalho corrigido por mim e eles corrigem também, e o nosso aluno não copia a correção, eu tenho a impressão que ele não sabe o que está sendo feito.

Nesses últimos anos eu procurei fazer avaliações sem teste ou prova. Procurei na internet e achei o portfólio [...] aonde vinha escrito o que o filho era capaz e eu fiquei inventando coisas e lembrei que o nosso aluno não enxerga como nós, ele enxerga que foi 4 ou 3 e bota fora. Inventei uma pasta onde eles colocavam todos os instrumentos de avaliação e eles deveria sempre olhar, porque a avaliação seria cumulativa. (Professora Equação)

A mudança a que se refere à professora está associada às formas e aos procedimentos adotados diariamente pelos professores sendo isso condicionante para a observação do aprendido pelos alunos com déficit intelectual. O que corresponde também ao processo ambíguo e contraditório descrito por Demo (2004), pois entendem que a avaliação tem o sentido de informar o que o aluno sabe. Diante disso importa que os professores tenham cautela e não deixem de exercer avaliação com a função de observar o progresso de seus alunos e constatar o aprendido, pois tal tarefa, conforme Carvalho (2002) é inerente a função de ensinar. Contudo, é imprescindível que priorizem a idéia de observar e avaliar constantemente o percurso que o aluno realiza para aprender submetendo à avaliação a característica de regular a atividade docente em função da aprendizagem do aluno. Nessa lógica, assumem papel preponderante as estratégias

utilizadas no ensino, que de acordo com boa parte dos depoimentos revelou-se como possibilidade de realizar a avaliação da aprendizagem e que passarão a ser discutidas e analisadas no ponto a seguir.

3.2.2. Há estratégias individualizadas?

Os professores anunciam que a avaliação da aprendizagem de um modo geral é algo difícil, pois requer várias alternativas. Ao se tratar de alunos com déficit intelectual ainda requer maiores investimentos no planejamento das atividades; maior tempo e habilidade para executá-las, sendo necessário oportunizá-las através das estratégias de ensino que são desenvolvidas diariamente. As dificuldades que sentem advêm muitas vezes da insegurança por entenderem que a quantificação, culturalmente realizada pela escola, não corresponde ao que o aluno sabe. Isto se acentua quando o aluno apresenta necessidades especiais de uma maneira geral, fazendo com que os professores e a própria escola, recorram a outros caminhos. A esse respeito os depoimentos nos contam:

Sempre foi difícil. Há muito anos atrás não tínhamos essa preocupação, a gente tinha teste e prova, ao longo dos anos fomos diversificando, fazendo outros tipos de avaliação, como trabalhos [...] o que me preocupa é convencer a família de que o aluno é 6 ou 8, se não tem escrito nada, porque ele tirou 6 e o outro 8, se não tem nada escrito, por isso sempre foi difícil. (Professora Equação)

No investimento que o professor faz em torno de alternativas diversificadas para avaliar a aprendizagem de seus alunos, surgem estratégias diversificadas como é o caso do portfólio proposto pela professora Equação, onde seus alunos devem organizar um dossiê com todos os trabalhos avaliativos do período. Isso, contudo não altera substancialmente o cenário do processo de avaliação e não tranqüiliza a professora a respeito da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual. Se observarmos atentamente seu depoimento constata-se que a professora ainda se prende ao mecanismo de trabalhos pré-estipulados, correção pelo professor, depois pelo aluno e finalmente reapresentação deste trabalho ao professor, dentro da referida pasta.

Eu sempre combino as questões que vão cair, faço um trato com eles que vai ser cumulativo. Isso não foi negociado, foi imposto. Combino com eles qual conteúdo vai cair. Assim são feitas as avaliações prá que eles não esqueçam o conteúdo. [...] Quando comecei com a pasta já tínhamos alunos com necessidades especiais prá esse aluno se fosse nota seria bom, mas pareceres não estão entrando como nota na pasta. Isso tudo eu analiso. [...] Essa idéia veio para diversificar a avaliação. Para não ficar só com provas. Tudo depende das notas. Tem alunos que copiam as respostas porque sabem que tem que ter na pasta. Outra coisa que tenho enfatizado são os critérios para prova, para a pasta. (Professora Equação)

Ainda que a professora se preocupe em articular a avaliação de forma processual ao trimestre, através das atividades que integrarão a pasta, estabelece momentos definidos para executar outras avaliações sob forma de prova, que também, após a correção passam a integrar a pasta. Dessa forma realiza, aparentemente, a duplicidade do processo de avaliação executando trabalho extra para o mesmo objetivo. Isto pode ser amenizado, se no transcorrer do trimestre, a organização do portfólio resulte no conjunto das atividades significativas que evidenciem a trajetória e a evolução da aprendizagem do aluno, conforme nos faz pensar Hoffmann (2005, p. 41), quando refere que “trata-se de elemento de análise do professor, para que possa acompanhar o desenvolvimento do aluno, de uma produção a outra, podendo assim medir sua aprendizagem”.

Há uma dificuldade que ainda persiste pelo fato de que o critério essencial ainda é a nota e pela aparente contradição entre a preocupação da professora em diversificar as formas de avaliação, mas não o seu critério. O que também pode ser amenizado se o critério para julgar a aprendizagem for constatar o que o aluno aprendeu e quais suas dificuldades para prosseguir o trabalho e não para atribuir uma nota, o que exclui os alunos com déficit intelectual, que são avaliados por parecer.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a possibilidade do uso do portfólio³³ constituir-se em instrumento de avaliação através do qual o professor identifique o que o aluno sabe ou deve saber, a professora diz não estar segura quanto a isso: “ *as avaliações da pasta a gente corrige, como a gente tem 30 alunos*

³³ O portfólio é um sistema de registros muito desenvolvido na área da educação, tendo a finalidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno. Como instrumento avaliativo no processo de ensino-aprendizagem pode ser um grande aliado dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao final de determinada disciplina o professor pode utilizar o portfólio com anotações diárias, onde o aluno irá escrever o que aprendeu durante a aula. Disponível em: <http://umaeducadora.blogspot.com/2009/07/portfolio-escolar.html> acesso em agosto 2010.

por sala, a gente não tem muita certeza de que a correção foi feita entendendo". A professora reconhece o potencial de aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, mas também identifica sua limitação. A partir desta constatação na sua prática, ela também aponta à pesquisadora a possibilidade para melhorar a qualidade da intervenção no momento em que os alunos estão realizando as atividades que integrarão o portfólio, quando diz que:

A possibilidade seria se eu tivesse condições de fazer um trabalho diferenciado. Eu percebi que alguns alunos aprenderam uma regra de três para fazer porcentagem e dali não saem. Qualquer outro problema, além disso, eles não compreendem. Eles não têm alcance prá chegar lá. Para esse aluno usufruir da correção e cuidar da sua pasta, eu tinha que fazer uma avaliação específica e ao nível da sua capacidade. Se ele errasse eu corrigiria aquilo. Mas teria que ter uma pessoa ao lado dele, com uma intervenção direta. Eles fazem pergunta de matemática básica, e eu não posso dizer alto porque é uma avaliação que os ditos normais devem saber, por isso tinha que ser específico, com uma prova especial. Essa intervenção tem que ser direta e aquele instrumento têm que ser prá ele. (Professora Equação)

As constatações decorrentes dos depoimentos da professora e mediante o estudo teórico, reforçam a idéia de que os alunos com déficit intelectual apresentam como necessidade especial para sua aprendizagem a diferenciação das estratégias de ensino e também das formas de avaliação. Tal diferenciação aspira como condicionantes necessários à sua operacionalização que a prática da avaliação da aprendizagem contemple a mediação do professor e espaços tempo individualizados. Isto tem se evidenciado na maioria dos depoimentos.

A diferenciação necessária para qual apontam os depoimentos trazem com propriedade evidente, a relevância que os professores denotam sobre o conteúdo a ser trabalhado. As adequações realizadas ao nível do conteúdo abordado com a turma, leva em consideração as condições e possibilidades do aluno, associados à relevância do conhecimento associado à vida e a autonomia do aluno. Esse fato é o que os tem levado a particularizar os momentos da avaliação, dissipando-os no transcorrer das aulas e com isso tem se efetivado algumas estratégias de diferenciação do ensino, como podemos perceber no relatório descrito pela Professora Gracia:

FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES	
CONTEÚDOS	
Registre os conteúdos trabalhados no trimestre	
Os CONHECIMENTOS são iguais aos desenvolvidos para o restante da turma.	
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário diversificado como “días de la semana, meses y estaciones del año” y otros; • Aspectos gramaticales como “artículos, contracciones, numerales ordinales, fraccionarios y colectivos, verbos ser, estar, tener y querer en presente de indicativo, estructura y uso del verbo gustar en presente de indicativo y expresiones temporales”; • Comprensión auditiva; • Lectura, comprensión e interpretación de textos; • Producciones escritas. 	
MÉTODOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	
Registre as estratégias para desenvolver os conteúdos com o grupo / aluno com NEEs	
Procura-se trabalhar utilizando uma metodologia que possa facilitar o entendimento dos conhecimentos desenvolvidos, dentro das potencialidades da aluna, com atividades e tarefas mais simplificadas, enfatizando vocabulário básico do idioma e algumas leituras que a ajudem a entender esse vocabulário.	
A aluna demonstra interesse em realizar as tarefas solicitadas e consegue relacionar informações trabalhadas no decorrer do trimestre, mas necessita de um tempo maior para realizá-las.	

Figura 4 - parte do registro realizado pelo professor (2)

Nas atividades desenvolvidas diariamente também são diferenciados os critérios para considerar as produções dos alunos revelando que o erro assume papel preponderante na aprendizagem. Conforme os depoimentos, através das atividades diárias, tornam-se possível perceber o caminho percorrido pelo aluno ao realizar a tarefa. Este acompanhamento do professor permite utilizar-se do erro para encaminhar a aprendizagem e não para simplesmente constatar o que ele não sabe. Através desta sistemática diária, configura-se a oportunidade de esclarecimento e aprendizagem para todos os alunos e não somente para os que apresentam déficit intelectual.

Eu sempre falo nas coisas absurdas que aconteceram, porque eles precisam saber para não fazer de novo. Quando é exercício de aula, eles apagam tudo. Eu digo que não, vocês têm que rever tudo para encontrar o erro e não fazer de novo. [...] Tem muito aluno que não é portador e tem essa dificuldade. Faltou base. As operações e as propriedades, a leitura dos problemas. A resolução tem dois aspectos, o treino e a liberdade de riscar, raciocinar, buscar alternativas, estratégias e procurar respostas, essa dificuldade é geral. (Professora Equação)

Enquanto os outros fazem a prova ou as atividades eu meio na sala de aula, então eu avalio o que eles responderam [...] os instrumentos e as atividades são os mesmos, qualquer tipo de atividade eu explico primeiro para a turma e depois para eles, quando é uma prova, volta à mediação [...] feita por mim [...] nessa mediação eles me dão no dia-a-dia oralmente, a avaliação é contínua. O que eu avalio é o que eu trabalho com eles [...] e eu vejo que eles entenderam, como o exemplo do mapa, mesmo numa insegurança ele achou o relevo. (Professora Luazinha)

Ao reconhecer que nas atividades diárias a aprendizagem do aluno está sob a observação do professor é preciso ter cautela e objetividade, para que sejam priorizadas como evidências de aprendizagem as manifestações do aluno que sejam significativas em relação aos objetivos do que se pretende ensinar, pois segundo Hoffmann (2005, p. 58):

Quero alertar que nem toda a tarefa dos alunos e nem qualquer situação observada deve ser considerada significativa em termos de um processo avaliativo mediador. As intenções do educador, ao observar essas manifestações dos alunos, é que dão sentido ao processo. E essas intenções devem estar claras *a priori*, não *a posteriori*.

No que se refere ao alerta exposto por Hoffmann, reconhecemos que a atitude da Professora Sofia atende a esta questão, quando nos diz: *“na aula eu digo o que eu quero com aquela atividade, qual o meu objetivo, se no final da aula a gente não consegue chegar nesse objetivo, a gente retoma na próxima aula”*.

Dentre as atividades diárias que os professores desenvolvem, encontra-se a preocupação de valer-se de diferentes recursos e estratégias individualizadas ou não para que os alunos com déficit intelectual, estabeleçam associações e aprendam determinados conteúdos. Os professores acreditam que as provocações feitas através de atividades simples podem desenvolver comportamentos que favoreçam a utilização do pensamento reflexivo, conforme nos sugerem as idéias pontuadas pelo pensamento vygotskiano, já citadas anteriormente.

Na sétima série a gente trabalha a regionalização dos países americanos, conceitos físicos, geográficos, econômicos. O BRIC, por exemplo, eles guardaram por causa das bandeirinhas do Brasil, Rússia e China, mas eu dizia que não era um bloco econômico, era só uma forma de regionalizar. Eles conseguiram guardar que estavam crescendo economicamente. Você trabalha com mapas, colore, tem essa parte concreta [...] Você trabalha numa linguagem mais simples com eles, você muda um pouco a forma de explicar a eles. (Professora Luazinha)

Nas entrevistas com os professores destacam-se entre as estratégias de ensino para o trabalho pedagógico diário a utilização de atividades que normalmente utilizamos como passatempo e entretenimento. Segundo os professores tais atividades contemplam a participação de toda a turma no processo de avaliação, realizado no transcorrer das aulas e na reflexão frente aos temas abordados durante as aulas, conforme nos contam a professora de Filosofia e a professora de Espanhol:

Eu não teria convicção de que ele aprendeu, mas eu consigo ter pistas se ele interagiu com o meu conteúdo, com o objetivo apresentado para a turma. As palavras cruzadas são um passatempo para turma, mas também é uma maneira de se concentrar. O aluno terminava, não importa a dificuldade. (Professora Sofia)

[...] eu peço para ele o vocabulário básico, aí tem os exercícios de sopa de letras, é aquela mescla, caça-palavras que eu uso muito isso com eles, coloco a palavra ao contrário, para ele se dar conta que precisa buscar também a escrita correta [...] não são exercícios muito fáceis, exige certa lógica [...] conhece a lógica que está ali, isso é importante para o aluno que tem a necessidade intelectual. Essas coisas se juntam e acabam ajudando para que ele consiga construir as frases depois. (Professora Gracia)

Ao aprofundar a análise das práticas de ensino efetivadas pelos professores em sala de aula nos deparamos com alternativas que contemplam além das estratégias já expostas até aqui, a construção de textos mediante consulta bibliográfica, as paródias musicais, as histórias em quadrinhos, os jogos construídos pelos alunos e as estruturas concretas montadas pelos alunos a partir do conhecimento abordado. O que observamos em seus depoimentos é que no dia-a-dia do trabalho pedagógico, são pensadas e desenvolvidas as estratégias para o aluno com déficit intelectual, que ao mesmo tempo em que dêem conta de sua limitação, consideram também as habilidades do aluno.

É a forma que eu encontrei de tentar fazer o aluno participar. Porque se eu vou cobrar dele o que eu cobro do aluno considerado normal, eu não poderia avaliar, ele não saberia fazer uma prova inteira. É uma forma que eu encontrei de conseguir talvez até medir, embora eu não goste dessa palavra, mas medir um pouco do conhecimento que ele adquiriu. (Professora Gracia)

Como a gente fez no caso Ed. com a questão das telas, que era uma habilidade que ele tinha, então a gente utilizou a pintura em tela, que é uma habilidade que ele já tinha e a gente usou, desenvolveu e usou isso. A gente teve experiência, em todas as turmas eu fiz a construção de moldes. E daí a gente avaliou também com as professoras especiais, a gente avaliou o que cada um tinha condições de fazer. (Professora Vida)

Recorre nos relatos dos professores ao pronunciarem-se sobre como avaliam seus alunos com déficit intelectual a questão da limitação que o aluno apresenta para aprender em função de sua condição de déficit intelectual. As alternativas encontradas pelos professores para a realização de um trabalho profícuo procedem das experiências vividas e nem sempre resultam em aprendizagem dos alunos com déficit intelectual. Também anunciam que são necessárias além da adequação das estratégias de ensino e de avaliação faz-se necessárias adequações quanto ao conteúdo, sempre que este exigir capacidade de abstração. Nesse sentido, consideram como essencial *“dar los hábitos y conocimientos más necesarios para la actividad laboral y la vida cultural, y a estimular em los niños um vivo interés por el ambiente que lo rodea”* (VYGOTSKI, 1997 p. 149), nisto reside o entendimento da professora:

A gente trabalhou verminoses [...] Ele precisa saber justamente isso. Os cuidados, ele precisa saber como pega, como não pega. Não precisa saber o nome delas. Precisa saber que existem, que são pegas de tais e tais formas, é isso que eles precisam saber. (Professora Vida)

E os que têm deficiência intelectual? Essa é a preocupação que eu tenho [...] tem mais dificuldades e às vezes não sabe perguntar. Ele não tem condições de perguntar por que ele não tem acompanhado e o conteúdo do terceiro ano não é para eles, por que se baseia em toda uma matemática fundamental. (Professora Equação)

Pode-se perceber que as preocupações dos professores são poderosas alavancas ao empreendimento pedagógico que intencione uma educação inclusiva. Por isso, importa fortalecer os espaços para “parar e pensar” onde os professores possam dialogar acerca de suas preocupações através de uma linguagem comum que os possibilite entender-se uns com os outros e consigo mesmo, conforme nos sugere Rodrigues (2007, p. 15).

3.2.3. Há colaboração entre professores e outros técnicos?

Para acontecer à aproximação das práticas escolares ao que Ainscow (2007) chama de “uma viragem inclusiva” é necessário haver “a valorização daqueles professores que trabalham em conjunto, superando as barreiras à aprendizagem que alguns alunos enfrentam”. As experiências que dão conta de responder ao questionamento que será discutido nesta etapa da análise restringem-se a colaboração entre os professores das diferentes disciplinas com o educador especial, já explícitas anteriormente. No entanto, algumas experiências evidenciaram-se como alternativas que resultaram em estratégias que promoveram a aprendizagem e, por conseguinte a realização de um trabalho inclusivo. Tais alternativas merecem ser destacadas pelo contexto em que se desenvolveram e pela representação que assumem diante do que, neste trabalho, entendemos por “boas práticas”.

A colaboração prestada pelas professoras da Educação Especial aos professores entrevistados foi relevante na totalidade dos depoimentos e apontada como necessária em outros. Os professores destacam que a participação da professora da Educação Especial é necessária pelo conhecimento prestado, pelas informações sobre o aluno, suas dificuldades e seu potencial. Também consideram positivamente a participação deste apoio especializado no momento de pensar, criar, estabelecer estratégias de ensino e de avaliação, o que tem facilitado o trabalho com os alunos com déficit intelectual. Na questão da avaliação da aprendizagem do aluno a participação ainda é mais efetiva conforme o depoimento a seguir:

Só na conversa com a educadora especial [...] Eu dou um exemplo simples, tal conteúdo, para os alunos ditos normais eu desenvolvo dessa maneira. Esse aluno poderia captar o que disso? Ah não, falado não adianta, de tal jeito não adianta. Elas vão me dizendo, a gente vai achando estratégias para fazer. A gente acha junto a estratégia, porque na questão do conteúdo eu não posso contar com a educadora especial. Ela não tem como dominar todas as disciplinas que o aluno tem. Então eu tenho que achar a solução. Bom, do que ela está me falando, o que ele capta? O que é interessante? O que ele consegue ver? O que ele consegue saber? Como ele assimilaria isso? Se a memória não muito longe, se ele não memoriza, uma coisa mais instantânea. Então é com a educadora que a gente conversa. (Professora Vida)

A parceria estabelecida com a professora da Educação Especial se reflete nos depoimentos das próprias professoras da Educação Especial e de outros

professores, ressaltando a importância de sua participação no acompanhamento dos alunos durante as avaliações e na construção do parecer pedagógico.

Nós temos mais ou menos uma idéia de como realizar esses pareceres juntamente com a educadora especial da escola e ela nos auxilia sempre [...] consigo construir esse parecer até porque eu não espero a educadora especial me dizer, tens que pensar, olhar o aluno desse jeito. Eu olho o aluno, vejo ele e coloco no parecer o que eu vi dele. A educadora depois vai colocar numa linguagem certa para entregar o parecer para a família ou para o aluno especial [...] Ela pega os pareceres de cada disciplina e depois monta, Acredito que façam um parecer único para entregar para a família.
(Professora Gracia)

Percebemos uma aparente contradição entre as professoras Vida e Gracia no diálogo estabelecido com as professoras da Educação Especial. Quanto a isso, Ainscow (2007) nos tranquiliza dizendo que “o espaço de diálogo criado pode ser preenchido com perspectivas conflituais entre si” e que a “postura investigativa” assumida por parte de lideranças da escola gera informações que originam um “desequilíbrio” no pensamento e resultam um desafio às crenças existentes entre ensino e aprendizagem (AINSCOW, 2007, p. 16). Neste sentido, o desequilíbrio que todos sentem ao discutir sobre suas práticas, redundam em perspectivas de alteração das formas pelas quais se efetivam, pois o que todos acreditavam como verdade, encontra-se sob questionamento face à heterogeneidade natural das turmas. Acrescenta-se a isso as diferentes formas de manifestação de apresentação que o aluno com déficit intelectual apresenta.

Assim como a Professora Gracia transparece em seu depoimento que desconhece a sistematização do parecer pedagógico que é entregue ao aluno ou a sua família, outros professores também relataram não tomar conhecimento do documento final que é entregue. Aqui podemos acrescentar a preocupação expressa no depoimento da professora da Educação Especial Aposta: *“foi um pedido que eu fiz à supervisão da escola, mas ainda não obtive respostas, porque os professores precisam saber o que está escrito”*.

Ao mesmo tempo em que a parceria estabelecida entre os professores e a professora da Educação Especial tem se revelado positiva, por outro lado, ainda que muito parcialmente, esta interação tem sido difícil pela incompatibilidade e escassez de horários. Entretanto, mesmo inviável tal interação é cogitada pelos professores

quando reivindicam um espaço formal onde possam encontrar-se com a professora da Educação Especial. A esse respeito os depoimentos informam que:

Tem trabalhos que eles não fazem e não adiante avaliar. Eu não tenho contato com a educadora especial, para auxiliar os alunos em geografia, a gente não tem esse espaço de troca, o retorno é muito pequeno, o que eu avalio é aquilo que eu consegui construir. (Professora Luazinha)

Nós utilizamos esse espaço de conversa durante o apoio pedagógico, em sala de aula, nas horas de recreio, quando tem um período que eu os encontro, na sala dos professores. Agora como a sala de recurso multifuncional ficou no primeiro andar térreo facilita muito a entrada dos professores na sala de recursos. Então eles entram, conhecem o espaço e nos procuram com mais facilidade. (Educadora Especial Aposta)

Nos depoimentos das professoras das áreas exatas percebemos que a formação profissional do educador especial é requisitada através de orientações e esclarecimentos que julgam necessários dispor para realizarem o bom trabalho que almejam, pois ainda mantem o foco sobre a falta que o aluno apresenta, ou seja para a sua deficiência.

Eu acho que eles estão perdendo, porque se eu trouxesse uma atividade específica para eles, eles iriam ganhar muito mais. Então por motivo A ou B eu não consegui fazer isso, eu precisaria estudar [...] estudar o que eu poderia preparar para fazer com que ele desenvolvesse o potencial dele o máximo possível, isso é difícil pra mim que não sou preparada. Eu gostaria de conseguir fazer uma melhor avaliação, coisa que eu não estou conseguindo fazer. Poderia ter uma orientação melhor para os professores de sala de aula. (Professora Vetor)

Os outros alunos têm de fazer uma prova em silêncio, individual, com aquele aluno eu poderia sentar ao lado, mas eu precisaria que essa pessoa me ajudasse a identificar a patologia, as dificuldades. Por isso eu precisaria sentar junto com ela para ter essa resposta. Eu tenho uma visão de longe desse aluno, eu vejo que ele escreve pouco, faz errado, enquanto tem vários me chamando. (Professora Equação)

O que se percebe nos depoimentos é que tanto o professor quanto o educador especial, sentem a necessidade da interação em favor da aprendizagem do aluno, conforme aponta a professora Recriar: *“se tivesse em educador especial mais presente em sala de aula, o aluno não ficaria perdido [...] é pouco tempo!”*, porém em algumas situações isto ainda não é possível. Diante disso precisamos entender que as alternativas inclusivas exigem desdobramentos na ordem

organizacional, como por exemplo a docência compartilhada, o que tem se constituído uma dificuldade para a escola operacionalizar no ordenamento prático.

É necessário pensar de acordo com Ainscow (2007) ao apontar que através das experiências partilhadas, é possível ajudar uns aos outros na planificação do que fazem, afim de que as incongruências explícitas nos depoimentos sirvam como possibilidades de levar os envolvidos a perceber a realidade de uma outra maneira. Ou seja, a partir do desafio que desponta quando somos envolvidos a observar a realidade a partir de outros princípios e critérios. Este condicionante para realização da observação do aluno acontecer mediante a orientação do educador especial é revelado pelo depoimento da professora Equação:

A escola pede que a gente registre os conteúdos trabalhados, as flexibilizações curriculares, o método e organização didática e descrever os recurso e estratégias de avaliação para o aluno, mas eu não tenho conseguido fazer isso, verbalizar nos faz enxergar o que não enxergávamos antes. (Professora Equação)

O depoimento da professora Equação associado ao ideal de partilha das experiências e organização colaborativa do trabalho escolar, nos aponta que o diálogo mais intenso e direto com o professor da Educação Especial pode ser um caminho que levará o professor de sala de aula a enxergar o que julgava não ter conhecimento.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com a intenção de tornar a prática interdisciplinar é observado como “boa prática” na medida em que oferece ao aluno um contexto de aprendizagem que o envolve no conhecimento a partir de várias áreas. As professoras de Biologia, Literatura e Artes realizam uma abordagem em conjunto e cada uma delas, de acordo com o ritmo característico de sua disciplina, consegue executar seu trabalho de tal maneira que os alunos respondem positivamente as atividades propostas, ainda que em tempo distintos. Assim nos conta o depoimento da professora Imagem:

Esse ano estou fazendo um trabalho junto com a Professora de Literatura, onde eles tinham que ler e desenhar. O Ed. Fez, ele fez do jeito dele e ele entendeu a proposta, a idéia do livro do Jeca Tatu.

A proposta da escola era trabalhar interdisciplinarmente, então a gente fez essa relação, embora o meu processo seja mais lento. Agora trabalhamos a semana da arte moderna, pegamos poemas do Villa Lobos, onde eles lêem e interpretam através do desenho. (Professora Imagem)

A pertinência do enfoque que é dado ao conhecimento em cada uma das disciplinas possibilita o reconhecimento, por parte do professor, daquilo que ele definiu como objetivo essencial para o aluno com déficit intelectual aprender. Assim, reportando-se a Rodrigues (2007, p. 89), os professores estabelecem uma prática de diferenciação pedagógica acompanhada da flexibilização do currículo, que no entender desta autor, deve vir acompanhada pelas necessárias abordagens de flexibilização do currículo.

A diferenciação pedagógica é entendida como necessária e por isso, praticada pela Professora de Filosofia que também recorre à colaboração de outros setores da escola para desenvolver seu trabalho, conforme seu relato nos informa:

Às vezes algumas questões eu tenho que ajudar linha por linha, as Educadoras Especiais me ajudam, os familiares, às vezes eles levam o caderno para o recreio e se dão dicas. Houve uma aula que era um trabalho em parceria com o Setor de Orientação Educacional, da tarde, onde eles têm os dez passos para estudar melhor, como funciona a memória, falamos sobre isso, e ao lado dessas orientações tem palavras cruzadas. Expliquei que eles ocupariam o que aprenderam em história, matemática, geografia, português, filosofia... Tem um banco de ajuda, pela lógica eles deduzem a resposta, tem palavras que eu ajudo, pois eles não têm conhecimento, trabalham em grupo, se mobilizam muito. (Professora Sofia)

A interação percebida até este ponto da análise revela uma atitude de colaboração e confiança entre os envolvidos no trabalho com aluno, já mencionada como necessária na implantação de processos inclusivos, o que nos conduz a apontar como “boa prática” às formas de colaboração até aqui expostas. Isto se reafirma, nas situações em que os professores revelam não haver condições de tempo para realizar os encontros e as trocas necessárias, pois sempre que o afirmam isso, o fazem apontando a necessidade do profissional de apoio.

3.2.4. Há interação entre os alunos planejada pelos professores?

O tempo a que se refere Rodrigues, citado anteriormente, precisa ter a dimensão do olhar sobre as estratégias que os professores têm construído. Muitas

vezes o professor não consegue partilhar suas experiências e prejudica o aflorar das surpresas que o contexto da prática lhes revela. Partindo de uma filmagem e do registro fotográfico das atividades da professora Recriar, percebemos a relevância da estratégia desenvolvida e como as atividades em grupo podem revelar o potencial dos alunos com déficit intelectual. Entretanto, com a falta do tempo para a socialização e observação da prática, a estratégia ficou no âmbito do registro pelos alunos e pela professora. Na contingência deste trabalho, a atividade veio à tona, sendo destacada como uma “boa prática” face ao envolvimento de todos os alunos na produção do teatro e do jornal falado, com destaque para a oralidade dos alunos com déficit intelectual.

Acredita-se que o fator tempo para reflexão seja determinante para o que se evidenciou no mapeamento das informações. Os professores pouco ou quase nada argumentaram quanto à questão da interação entre os alunos. Evidenciaram-se poucas estratégias de interação entre os alunos, planejada pelos professores. Constatou-se a partir da planificação que objetivou a análise dos dados, que as interações planejadas pelo professor são quase que inexistentes. Quando as interações acontecem, surgem como facilitadoras do trabalho, por necessidade especial de um aluno que é cego, ou momentaneamente, nas circunstâncias em que o aluno com déficit intelectual é auxiliado por um colega. Contudo esse tipo de interação, por parte do colega, não é previamente planejada, ela acontece esporadicamente. Assim se manifestaram os professores:

Qual seria a resposta certa? Ele não consegue, então vamos ver o dos colegas! (Professora Sofia)

Na questão, até já fiz apresentação de trabalho, eles entram no grupo, mas na hora H eles desistem. (Professora Vida)

Nos terceiros anos eu conseguia isso, mas com um aluno que era deficiente visual, encarregava outro aluno de trabalhar com eles, mas eles sempre faziam essa parte oral, às vezes eu fazia. (Professora Love)

A preocupação dos professores, ainda que parcialmente, associa-se à opção por constituir grupos entre alunos que demonstrem paciência, compreensão e aceitação das dificuldades que o aluno com déficit intelectual apresenta. Segundo os professores, existem certas atitudes nos adolescentes que acabam causando constrangimentos aos colegas com déficit intelectual.

Os colegas aceitam os incluídos. A gente não faz distinção, mas eles também têm uma resistência para trabalhar juntos. Tem alguns alunos que gostam e ajudam [...] é uma coisa que eu não interfiro. [...] Para A. e W. é como se eles não estivessem ali. Ninguém quer ficar com eles [...] (Professora Luazinha)

São trabalhos de apresentação, peço que eles leiam livros, façam pesquisa, tragam e apresentem em aula, como são atividades em grupo, eu procuro colocar os alunos com necessidades especiais, junto com os alunos mais acessíveis. (Professora Recriar)

Através do depoimento da professora Imagem, observamos que em disciplinas onde há mais liberdade para criar e partilhar a realização das tarefas com os colegas, de forma espontânea, o aluno com déficit intelectual se favorece deste momento, mantendo-se participativo e produtivo:

A gente trabalhou os índios e eles tem o calendário por estações do ano. Eles tinham que fazer o calendário da vida deles, com as coisas boas e ruins. E foi interessante porque o Ed. Sentou com os colegas e perguntavam para ele o que tinha acontecido nos meses, e ele foi representando com desenhos. Tem algumas coisas que te emocionam quando você vê o trabalho. (Professora Imagem)

O cenário das “boas práticas” nesta parte do estudo revela que não há planejamento de interação entre os alunos por parte do professor. Todavia, se buscarmos na íntegra da análise até aqui realizada, constata-se que também não há cultura de planejamento colaborativo entre os professores. Mesmo sentindo esta necessidade e tornando-a pública através da confiança que depositaram na investigação, é necessário que se volte atenção para a importância dos momentos de reflexão, oportunizados no interior da escola. Dessa forma, os professores poderão dar-se conta de que:

[...] a presença de alunos que não se enquadram no “menu” existente na escola, pode proporcionar incentivo para explorar culturas mais colaborativas, nas quais os professores se apóiam uns aos outros, experimentando novas respostas de ensino. Assim, as actividades de resolução de problemas tornam-se, gradualmente, em funções definidoras e estandardizadas, que se convertem na cultura que a escola adotpta para promover determinadas formas de trabalho. (RODRIGUES, 2007, p. 18)

3.3. A pesquisa revela as necessidades do contexto e aponta um novo caminho para investigação

Os objetivos estabelecidos para o estudo conduziram a estruturação deste texto dissertativo nas etapas estabelecidas para o trabalho acadêmico. Cada etapa foi planejada e executada tendo como referência o que se estabeleceu inicialmente. Ao lançar-me nas buscas das evidências necessárias a contemplação dos objetivos fixados, deparei-me com outras evidências que o contexto da prática escolar nos revela, pois “a promoção da inclusão é complexa por estar dependente de tantos factores, que a podem fazer avançar ou recuar” (RODRIGUES, 2007, p. 9). Considera-se que em educação é preciso ter confiança dos envolvidos para realizar a investigação de processos essencialmente humanos e que qualquer alteração ou reflexão percebida como necessária, precisa ser cautelosamente abordada, através dos aspectos que merecem ser aprofundados e ressignificados.

Durante a pesquisa os professores revelaram as possibilidades e as condições em que desenvolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, incluindo um aluno do terceiro ano do Ensino Médio que é autista. Nos depoimentos dos professores constatamos que o comportamento do aluno ao realizar as atividades em sala de aula é de passividade, apenas copia e na maioria do tempo está “aéreo”. Os depoimentos também revelam as dificuldades que sentem para estabelecer o que o aluno está compreendendo acerca do que estão ensinando:

[...] Menino autista é diferente, o caso dele é mais problemático, é muito pouco tempo [...] Eu noto às vezes que ele está totalmente aéreo, e não sei como chegar nele. Se eu escrever no quadro ele escreve. Se eu paro de escrever, tenho problemas para chegar nele. Ele consegue apenas perceber a questão concreta, mais próxima possível [...] se ele não tiver uma capacidade de abstração, fica difícil de compreender. (Professor Perseu)

Menos com esse aluno, o autista. Com esse eu não consigo, eu me sentia angustiada, pois parecia que ele não estava me entendendo. Mas com os outros eu consegui. Eu acho que satisfez. (Professora Love)

O Ed, por exemplo, não sei o que fazer, ele copia tudo, eu já falei com o Pai para saber o que fazer. Às vezes você dá algo e ele faz, interpreta de alguma forma que pode prejudicá-lo... Fica difícil, eu dou atividades e ele copia mas eu não consigo ver a reação dele, ele não tem resposta. (Professora Recriar)

Um é bem participativo e outros não, um que é autista, mas tem outro autista que é bem participativo, eles são bem diferentes. (Professora Vetor)

O cenário de angústia em relação ao aluno autista, revelado nos depoimentos, associa-se ao desconhecimento dos professores sobre o autismo, suas características e as possibilidades de interação e de intervenção. Diante disso, faz-se necessário envolver este tema nos espaços de estudo e formação que acontecem na escola.

Outro aspecto que despontou como “barreira” ainda a ser transposta para promover a Educação Inclusiva é a questão do aluno com déficit intelectual que revela não ter vontade para aprender. As estratégias desenvolvidas mesmo com a devida diferenciação ou particularização são realizadas pelos alunos, exceto pelo aluno do qual os professores referem, conforme observamos em seu parecer pedagógico (ver anexo 6.9).

Associados aos depoimentos encontraram-se as manifestações dos professores quanto aos vícios que os alunos em geral, apresentam em relação às avaliações. São eles: estudar somente para as provas, realizar atividades somente para obter nota, questionar as formas de avaliação planejadas pelos professores, discutir sobre os resultados da avaliação. Por fim, atitudes e vícios que partem dos alunos e também dos professores resultantes do estigma que avaliação agrega no contexto da educação. Este aspecto não foi tencionado na análise, tendo em vista que o foco da investigação foi à avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, entretanto a intensidade com que tais eventos apareceram nos depoimentos, merece ser considerada através da reflexão teórico prática.

A tranquilidade dos encontros com cada um dos professores permitiu que se entrasse no âmago da escola: as práticas de sala de aula. Isto possibilitou identificar aspectos que despontaram nas falas dos professores e que possibilitam novas investigações, com a intenção de clarificar os sentidos que a inclusão assume no interior das escolas e na consciência daqueles que assumem o compromisso de promovê-la.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transcorrer da pesquisa aponta que será importante a análise e o registro dos apontamentos aqui descritos, junto ao grupo participante deste estudo de caso, a fim de que as constatações depreendidas das experiências pedagógicas analisadas revertam-se em encaminhamentos necessários às propostas de flexibilização do ensino e organização da Educação Especial, no âmbito da Educação Inclusiva. É mister ter-se em mente que não se tratou de prescrever um modelo de avaliação de aprendizagem para alunos com déficit intelectual, mas sim tencionar, a partir da reflexão teórica, aquilo que está acontecendo na escola. Também não é possível estabelecer como garantia de sucesso, que as “boas práticas” identificadas neste estudo, possam ser diretamente transpostas em outro contexto, como se determinam em manuais meramente prescritivos. Isto posto, passo a tecer as considerações de acordo com os objetivos propostos para o estudo.

Ao problematizar a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possibilitou-se conhecer como a escola vislumbra a avaliação da aprendizagem através da análise preliminar dos documentos escolares e ainda, de como os professores realizam avaliação da aprendizagem de seus alunos com déficit intelectual, através das entrevistas. Desta análise conclui-se que existe um descompasso entre o que está previsto como ideal na Proposta Pedagógica e a dinâmica operacionalizada nas salas de aula, decorrentes da não observação das condições de trabalho que são oferecidas aos professores, em termos de carga horária disponível para realização das flexibilizações curriculares previstas na Proposta Pedagógica da escola. Este descompasso está associado ao descompasso que existe a nível das propostas de inclusão previstas pelas políticas públicas e o que acontece nas escolas.

Ao identificar como se processa a avaliação da aprendizagem desses alunos realizada por professores de diferentes áreas nas turmas referidas e conhecer os resultados das avaliações dos alunos, através da análise dos dados coletados nas

entrevistas, constatou-se que apesar das adversidades do contexto, os professores são detentores de “boas práticas” das quais apresento as seguintes conclusões:

Para realizar o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos com déficit intelectual é necessário promover estratégias com objetivos diferenciados e considerar as estratégias de ensino desenvolvidas diariamente, como possibilidades de acompanhar o desenvolvimento e avaliar a aprendizagem. As estratégias devem contemplar instrumentos alternativos ao invés das tradicionais provas, ou provas adequadas ao potencial do aluno. Isto é privilegiar as formas e os meios que facilitem a aprendizagem do aluno. Os objetivos devem contemplar ao máximo a integralização dos conteúdos escolares, dando ênfase ao conhecimento útil e necessário associado à vida prática, havendo a diferenciação quando se tratar de conteúdo associado à utilização de competências e habilidades de abstração.

O estudo possibilita afirmar que a colaboração entre o professor de sala de aula e o professor da Educação Especial é fator facilitador da aprendizagem dos alunos e do processo de avaliação, pois a prática analisada evidenciou que o aluno com déficit intelectual necessita do acompanhamento do professor para realizar as atividades avaliativas. Neste aspecto, aponta-se como necessidade a ressignificação dos conceitos de mediação e potencial, visto que tais termos permeiam o discurso e a prática com intensidade, sem que os professores compreendam suas implicações na prática pedagógica. A forma como o trabalho colaborativo entre professores de sala de aula; entre professores de sala de aula e professor da Educação Especial pode ser considerado como “boa prática” e fortalecer-se, na medida em que a interação que já vem se estabelecendo conquiste seu espaço formalizado dentre as atividades escolares. Certamente, em decorrência deste fortalecimento, todos se darão conta de que a interação entre os alunos deve ser planejada pelo professor, e de que o propósito da inclusão educacional consiste em envolver todos na aprendizagem.

*“Assim, as escolas sabem mais do que o que usam.
Esse princípio é o ponto de partida para desenvolver uma análise
detalhada sobre as práticas das escolas. Isto permite, igualmente, que sejam
identificadas e compartilhadas “boas práticas”, ao mesmo tempo que se dirige
a atenção para as formas de trabalho que podem criar as barreiras
à participação e aprendizagem de alguns alunos.*

*Todavia, como realcei,
o foco não deve se concentrar unicamente na prática mas,
também, dirigir-se para o desafio do pensamento para além das
formas imediatas de trabalho.”*

*Mel Ainscow
Universidade de Manchester, Reino Unido*

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILLAR, T de J. C. En: **REVISTA RÉPLICA Vol. 1, No. 2 Septiembre de 2007**, disponível em <http://gerardomora.nireblog.com/post/2008/10/29/aeoelos-ocho-pasos-para-el-analisis-de-polaticas-publicas-de-bardachae>

acesso em 8 de maio de 2010

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. SP. Robe, 1995.

BATISTA, C. R.; CAIADO K. R. M.; JESUS, D. M. de, Educação Especial

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da Aprendizagem: J. Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

BENAVIDES, A. C. S. In: **Eugene Bardach, The Eight-Step Path for Policy Analyis (A Handbook for practice)**, Berkeley Academic Press, 1996, 126 p. [version en castellano] **Ocho pasos para el análisis de políticas. Un manual para la practica**, Mexico, CIDE/Miguel Ángel Porrúa , 1998.

BEYER, Hugo O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**, Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/20994> acesso em 26 de maio de 2010.

_____, **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm> acesso em 20 de maio.

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

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas de Inclusão**. MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro, WVA Ed, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre Mediação, 2000

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTAS, Fabiane A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. 2003. 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

DUEK, Viviane P. **Docência e Inclusão: Reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. 186f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

- ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n. 3, p. 335-354, 2005.
- HOFFMANN, J. **O jogo do Contrário em Avaliação**, Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez, 1984.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo:Loyola, 1998
- GARCIA, R. M. C. **Políticas Inclusivas na educação: do global ao local** In: BATISTA, C. R.; CAIADO K. R. M.; JESUS, D. M. de, Educação Especial: diálogo e pluralidade; Porto Alegre:Editora Mediação, 2008.
- HAGUETTE, Tereza M.F. **Metodologias quantitativas na sociologia**. Petrópoles: Vozes, 1987.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação Escolar de deicientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES. Vol. 19, n.46, Campinas, Setembro.1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROCHA, Tatiane M. **Processo de Inclusão de alunos com necessidade com necessidades educacionais especiais nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2006. 216f. Relatório de Estágio (Graduação em Educação

Especial-Habilitação para Deficientes Mentais) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RODRIGUES. L. L. (org). **Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Grafica 2000, Lisboa, 2007.

SANTIAGO, Anna R.S. **Fazer Pedagógico: construções e perspectivas**. Ijuí: UNIJUI, Departamento de Pedagogia, 1994.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de M.F. Lopes. Porto Alegre: 1999 p. 432-435.

TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. 2001. 341f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TONINI, A.; COSTAS, F. A. T. Educação Inclusiva: As contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, S.N. Tendências Contemporâneas em Inclusão. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. P 91-112.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas. 1987.

Avaliação: Do “É proibido reprovar” ao “É preciso ensinar”. Fortaleza, Secretaria da Educação Básica do Ceará, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotski. Uma síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos da Defectología.** Obras escogidas V, Madrid, Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

6. ANEXOS

6.1. Apresentação do pesquisador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, junho de 2010.

Senhora Diretora:

Ao cumprimentar Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação – UFSM, tendo como lócus a instituição escolar da rede pública estadual que ora Vossa Senhoria responde pelo cargo de Diretora Escolar.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma se processa a avaliação da aprendizagem em uma escola que preconiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A investigação que se pretende realizar é orientada pela Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks e tem como objetivos específicos identificar de que forma se processa a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e ainda; e ainda; investigar a capacidade de inovação do processo de avaliação da aprendizagem para alunos com déficit intelectual que freqüentam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Assim exposto, para prosseguir com a pesquisa, solicito a permissão para: a) ter acesso aos documentos escolares, mais especificamente, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e relatórios dos processos de avaliação da aprendizagem; b) realizar entrevista semi estruturada com professores e com a professora da Educação Especial que atende os alunos com déficit intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e d) acompanhar através de observações os espaços de discussão da prática pedagógica no que tange a avaliação da aprendizagem.

Saliento que não serão identificados os professores e a escola, ao mesmo tempo, em que me comprometo, ao final da pesquisa, retornar o trabalho à escola e colaborar, no que for possível, dentro do tema desenvolvido.

Atenciosamente

Prof^a Tânia Maria Paula de Azevedo

Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks

6.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do diretor escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
estou ciente da proposta de pesquisa apresentada pela Prof^a Tânia Maria Paula de Azevedo, na condição de Diretora Escolar, autorizo a realização da pesquisa nesta instituição de ensino, concedendo-lhe autorização para realizar as atividades conforme foram apresentadas e divulgar as constatações, para fins acadêmicos no projeto de dissertação de mestrado intitulado *A Avaliação da Aprendizagem no Processo de Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais especiais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio*.

Sem mais

6.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
estou ciente da proposta de pesquisa apresentada pela Prof^a Tânia Maria Paula de Azevedo e autorizo a utilização desta entrevista gravada e/ou escrita, de forma parcial ou total, de minhas falas, bem como a utilização das práticas pedagógicas descritas, para fins acadêmicos no projeto de dissertação de mestrado intitulado *A Avaliação da Aprendizagem no Processo de Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio*.

Sem mais

6.4. Roteiro para análise dos documentos escolares

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ESCOLARES:

- ✓ Expressa concepção de Educação Inclusiva;
- ✓ Orienta os procedimentos a serem adotados na ação pedagógica, contemplando a proposta de inclusão;
- ✓ Define e prevê espaços de formação pedagógica aos professores sobre a temática da educação inclusiva
- ✓ Estabelece critérios para avaliação de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma diferenciada;
- ✓ Propõe espaços de discussão para avaliação da proposta de Educação Inclusiva.

6.5. Roteiro da entrevista semi-estruturada com professor

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRURURADA COM EDUCADOR ESPECIAL

- ✓ Fala sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- ✓ Acompanhamento e participação do educador especial;
- ✓ Diálogo com os professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual;

6.6. Roteiro de entrevista semi-estruturada com educador especial

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM PROFESSOR DO ENSINO REGULAR:

- ✓ Fala sobre a avaliação da aprendizagem nas turmas com as quais trabalha;
- ✓ Como avalia a aprendizagem dos alunos com déficit intelectual?
- ✓ Exposição das práticas efetivadas em sala de aula (solicitar que o professor as disponibilize para a pesquisa;
- ✓ Que outras considerações sobre este tema.

6.7. Cópia de documento escolar referente à parte da proposta pedagógica

solicitam encontros entre pais e alunos para que possam falar sobre suas profissões, "escola de pais", aulas de ginástica e sugerem a criação de uma "ouvidoria", ou seja, um caderno onde possam deixar sugestões e/ou opiniões.

Estes pais se reconhecem como pilares no processo educacional dos filhos e querem compartilhar, com a escola, as responsabilidades para a construção de uma escola melhor.

A Avaliação Institucional de 2007, realizada com professores e funcionários, apontou a existência de um bom ambiente de trabalho, com respeito, solidariedade e colaboração, sendo pontos fortes destacados: o empenho no controle à disciplina, a amizade, a solidariedade e o diálogo usado no cotidiano. A coordenação pedagógica, por sua vez, ouve, ajuda, auxilia e compreende os professores. No noturno é grande a preocupação com a formação cidadã dos alunos. Como pontos fracos, colocam que regras e acordos não são respeitados por todos, há preconceito entre alunos e entre alunos e professores. Alguns alegam que não participaram da elaboração das Normas de Convivência e que alguns professores não são afetuosos com os alunos. Além disso, os professores têm carga horária alta, sem ter tempo para interagir com os colegas. Para isso, sugerem que todos adotem a mesma linha de trabalho e que as normas sejam elaboradas e cumpridas por todos (professores/alunos/funcionários). Ainda apontam como fundamental um maior envolvimento dos pais na vida dos filhos e da escola e tempo/espço para discutir as ações educativas, trabalhando as diferenças.

Professores e funcionários sabem que existe um Projeto Político-Pedagógico na escola, embora alguns não o conheçam. Preparam suas aulas e consideram o conhecimento trazido pelo aluno e suas sugestões. Pedem mais Educadores Especiais, tendo em vista o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam o Ensino Regular, Classes Especiais e Salas de Recurso.

Solicitam que o Conselho de Classe seja o momento de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. Sugerem que a Coordenação Pedagógica organize reuniões por série, disciplina e área a fim de viabilizar a prática pedagógica interdisciplinar e projetos. Solicitam que a escola tenha psicólogo para atender ao grande número de alunos com problemas familiares e apontam a necessidade de um horário especial, dentro da carga horária do professor, para acompanhamento do processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas Classes Regulares, planejamento e formação continuada.

Com relação à gestão reconhecem a importância dos colegiados escolares (CPM e Conselho Escolar), mas não querem se envolver neste trabalho, não conhecem o estatuto destes colegiados e pedem que a direção, juntamente com os membros destes, faça a divulgação das informações das suas ações. Reconhecem que, nestes colegiados, a participação da comunidade como um todo é insatisfatória. Porém, reconhecem que os pais, quando chamados, atendem às solicitações da escola. Sugerem que a escola busque alternativas de maior participação.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/ PAPEL DA ESCOLA

A educação, como processo de transformação permanente, deve ser humanizadora e comprometida com a transformação da sociedade. Para isso, é necessário que seja fundamentada em valores tais como: organização, solidariedade, participação, cooperação, honestidade e responsabilidade.

A educação deve utilizar a tecnologia como recurso considerando a diversidade dos sujeitos, as desigualdades sociais e as diferenças culturais. Deve centrar sua ação num trabalho dinâmico que contemple o conhecimento e a realidade ao mesmo tempo, mantendo uma relação transversal entre os assuntos relativos à matéria a ser ensinada e temas transversais como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente e outros que venham a somar no crescimento do educando.

Neste contexto o papel do Gestor e da Escola Pública é zelar pelo o acesso e pela permanência do educando na escola. Assim, acreditamos que a escola não deva ser apenas uma fonte de informações, mas um caminho na busca de um mundo melhor onde estas informações possam se transformar em conhecimentos a partir de um trabalho centrado no intelectual e no emocional, na criatividade e na afetividade.

A comunidade escolar deve se mobilizar para reconhecer e conviver com as diferenças individuais, de idades, de papéis, de funções e de idéias. Para isso requer uma postura aberta e ética de todos os que participam do trabalho educativo dentro e fora da sala de aula. As relações entre os segmentos da comunidade escolar devem basear-se no respeito, na solidariedade e na valorização da participação de todos.

O trabalho na escola deve contribuir para que as relações sociais sejam de igualdade e que o aprendizado seja um processo de desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e emocional realizado através do diálogo. Este processo deve nortear o respeito mútuo e a convivência com as diferenças, contribuindo para a inclusão escolar.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem deve desenvolver-se de forma mais ativa, responsável e experienciada, fazendo apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, numa dinâmica investigativa, de descoberta e de construção de saberes, alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma idéia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação.

Neste contexto, a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimentos. Isso implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam sua capacidade de aprender. Assim, os alunos passam a assumir uma atitude de pesquisa, deixando de ser objetos de alheios para se posicionarem como sujeitos ativos. Esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no mundo complexo e incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.

Cabe ao professor criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender. Aliado a isso o professor deve se considerar em constante processo de auto-formação e identificação profissional. O grande desafio é ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e o espírito crítico que se faz através do diálogo, do confronto de idéias e práticas, da capacidade de ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de se auto criticar, num ambiente humano de compreensiva aceitação. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma, evidencia um espírito crítico e responsabilidade social.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Avaliar a aprendizagem consiste em emitir um juízo de valor a respeito do nível de conhecimento, competências e habilidades alcançados pelo aluno, em comparação com os objetivos e metas propostos.

Sendo a função da avaliação essencialmente diagnóstica, oferece os elementos necessários para que o professor possa planejar a continuidade de seu trabalho, retomando os aspectos que não foram assimilados ou ampliando a abrangência do conhecimento do aluno. Ao mesmo tempo, serve de diagnóstico também para o aluno, na medida em que a avaliação deve ser capaz de lhe fornecer informações a respeito de seu adiantamento, em relação àquilo que se espera que ele saiba, entenda, compreenda e faça, no nível escolar em que se encontra.

A avaliação, enquanto diagnóstica, deve ser contínua e cumulativa. A continuidade da avaliação é condição para que, a qualquer momento, o professor possa verificar os avanços ou identificar as dificuldades. Somente assim poderá o aluno ser conduzido a estudos de recuperação que possam efetivamente cumprir seu papel, qual seja, corrigir a tempo as falhas na aprendizagem, de modo a evitar o fracasso escolar. A cumulatividade, por sua vez, significa que a avaliação não deve levar em conta, apenas, determinados recortes temporais ou temáticos, mas deve acompanhar a construção do conhecimento do aluno como um todo coerente e significativo.

Considerando que o desenvolvimento das aprendizagens dá-se em processo. A avaliação não trata só de interpretar o desempenho do aluno com base em dados isolados e nem tampouco num acúmulo de informações, mas atentando para a mudança de comportamento dos alunos que se traduz, não apenas na aquisição de conhecimentos mas, principalmente, nas transformações que se processam nas habilidades, nas atitudes, nos interesses, nos hábitos de trabalho, no desenvolvimento físico e mental e no ajustamento pessoal e social do aluno.

Assim, a avaliação é parte integrante do próprio processo ensino-aprendizagem, condicionada por toda a concepção pedagógica da escola e de seus professores.

DISPOSITIVOS LEGAIS

Este documento fundamenta-se nos dispositivos legais e normativos e o que eles determinam em relação à educação escolar: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Plano Nacional da Educação, Plano Estadual da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Políticas Públicas, Pareceres e Resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e Regimento Escolar.

CURRÍCULO

Currículo é a expressão da função social que a escola recebe como papel da sociedade. Através do currículo a escola socializa, relaciona e integra sujeitos a um mundo de conhecimentos que se traduzem das culturas sociais. Todo currículo é prática, é expressão de ações e comportamentos, de diálogo entre a sociedade, a comunidade e a escola, professores, alunos, direção, funcionários. Neste contexto, a escola tem um papel muito mais importante do que a transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, os saberes escolares. Assim, Currículo é um processo de construção de saberes, é espaço de constituição dos sujeitos frente a realidade, é momento em que se estruturam identidades individuais e coletivas.

O Currículo deve possibilitar ao aluno estabelecer relações com o meio ambiente, percebendo-se parte dele e entendendo as relações de trabalho estabelecidas entre os homens, bem como deve possibilitar a este aluno entender-se como integrante de uma cultura, valorizando formas próprias de pensar, de agir e de expressar sem desconsiderar o intercâmbio entre as diferenças culturais. É preciso que a escola ofereça ao aluno oportunidades para que ele se aproprie da linguagem e das ferramentas de comunicação de seu tempo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entende-se por Educação Especial a modalidade de ensino que deve permear todos os níveis, as etapas e as modalidades da educação, no atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEES). Portanto, este atendimento deve concretizar-se desde a Educação Infantil, até os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Para este atendimento, a escola se apóia na legislação vigente. Entre os vários documentos, adota as recomendações mencionadas na Resolução CNE/CEB nº 02/01 (Art 6º), para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões no que se refere ao atendimento necessário ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Por determinação da 8ª Coordenadoria de Educação, todos os alunos, para serem considerados alunos com atendimento da Educação Especial, devem apresentar laudo de avaliação realizado por profissional da saúde.

A especificidade do atendimento educacional especializado requer infraestrutura pedagógica dotada de recurso humano para agregar o serviço oferecido pela escola e viabilizar, junto aos demais integrantes da equipe pedagógica, a formação continuada dos docentes. Devido a complexidade do atendimento oferecido em salas de recursos para deficiência mental e deficiência visual, além de classes especiais, associado ao grande número de alunos atendidos em classes regulares a Escola possui recurso humano para exercer a Coordenação Pedagógica da Educação Especial.

A avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é realizada através das flexibilizações curriculares e da mediação dos professores das diferentes disciplinas, que contam com 2 horas-aula semanais de seu regime de trabalho para realizar esta tarefa. A expressão dos resultados da aprendizagem destes alunos é realizada através de parecer descritivo, emitido semestralmente, a partir do Plano de Estudos traçado para estes alunos.

o regime de trabalho deve ser trimestral.

INCLUSÃO

O Colégio Estadual Coronel Pilar prima pelo acolhimento a todos e, assim, vem buscando realizar e qualificar seu trabalho, desde sua implantação, na década de 70.

Com o advento da Inclusão, movimento que se difundiu em todo o mundo em prol de uma educação que atenda as diferenças, iniciou-se um processo no qual todos os alunos podem aprender juntos, mesmo que não construam o conhecimento no mesmo ritmo e pelos mesmos processos que os demais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação contempla, em seus artigos nº 58 e nº 59 a Educação Inclusiva, regulamentando as Classes Especiais e as Salas de Recursos.

Atualmente, a escola dispõe de duas Classes Especiais e três Salas de Recursos para deficientes mentais (déficit cognitivo) e duas Salas de Recursos para alunos com deficiência visual.

O atendimento aos alunos incluídos nas classes regulares de ensino acontece nas Salas de Recursos, se realiza de formas diferenciadas, na própria sala, com Projeto no Laboratório de Informática e com Projetos de Oficina de Matemática e Língua Portuguesa, envolvendo o trabalho conjunto do educador especial e de um professor com formação na área. *na sala! mantendo*

Na medida em que os alunos obtêm progressos significativos na aprendizagem, surgem novos desafios à prática pedagógica, gerados pela complexidade dos diferentes componentes curriculares, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Visando superar estes desafios, a Escola complementa as atividades com propostas diferenciadas, através do apoio pedagógico dos professores dos diversos componentes curriculares, que possuem carga horária reservada a este atendimento, sempre mediada por um Educador Especial. *na sala! mantendo !!!*

ATRIBUIÇÕES DO EDUCADOR ESPECIAL

O atendimento educacional especializado realizado em Sala de Recursos deve-se caracterizar como complemento curricular, de modo que atenda as necessidades educacionais dos alunos, priorizando atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, raciocínio, imaginação, motivação, fortalecimento da autonomia para que sejam capazes de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir das suas necessidades, propiciando a interação dos alunos no ambiente escolar e social.

É dever do profissional desta sala, além de realizar o apoio pedagógico aos alunos incluídos que frequentam o ensino regular, realizar entrevistas com as famílias para o conhecimento de sua realidade e com os professores que atendem os mesmos no ensino regular, afim de verificar suas necessidades e dúvidas para que o planejamento do trabalho contenha as alternativas pedagógicas necessárias a cada aluno.

SALA DE RECURSOS – DÉFICIT COGNITIVO

Esta sala deve dispor de recursos materiais e pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos ANEES, constituindo-se em alternativa de apoio pedagógico para alunos que freqüentam as classes comuns do ensino regular.

A Sala de Recursos tem como objetivos atender as necessidades específicas dos ANEES, propiciar situações de aprendizagem de acordo com as necessidades apresentadas por cada um dos atendidos, acompanhar e promover a qualificação do processo ensino-aprendizagem através do apoio pedagógico de Educadores Especiais. A carga horária máxima de trabalho com cada aluno nesta sala não deve ultrapassar três horas semanais. O cronograma pode variar de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um havendo, no mínimo, um atendimento semanal, que pode acontecer individualmente, em pequenos grupos, ou na forma de projetos. O aluno deverá freqüentar a Sala de Recursos preferencialmente em turno inverso àquele que freqüenta em classe comum, pelo tempo que for necessário.

TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Pode ser que todos os esforços despendidos não sejam suficientes para alcançar os resultados esperados. Sendo assim, tornam-se necessários novos encaminhamentos, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 02/01, Art. 16:

São facultativas às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 25 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

Neste sentido, a escola tem adotado as possibilidades de flexibilizações nos conteúdos e objetivos e na metodologia e avaliação. Estes recursos diferenciados são registrados em pareceres pedagógicos pelos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, afirmando que a Terminalidade Específica seja efetivada.

SALA DE RECURSOS – DEFICIENTES VISUAIS - BAIXA VISÃO/CEGOS

almejada o "APRENDER A APRENDER".

7.2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional tem como função acompanhar a execução da Proposta Pedagógica e demais projetos, bem como avaliar o ambiente educativo, a prática pedagógica e a avaliação, a gestão escolar, a formação e as condições de trabalho, o ambiente físico e o acesso e permanência dos alunos na escola, apontando possíveis alternativas para melhorar a situação considerada.

Ocorre através de instrumentos de avaliação organizados pelo grupo ao final do ano letivo, conforme proposta pedagógica.

<p>8.ª CRE - SANTA MARIA Regimento Escolar De acordo. Em 15/10/02 R Rubrica Repr. Comissão</p>
--

7.3 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é um processo de diagnóstico contínuo, cumulativo, participativo e somativo envolvendo os integrantes da comunidade escolar. Neste processo os aspectos qualitativos deverão preponderar sobre os quantitativos. Deve ser visto como um meio de garantir o sucesso da aprendizagem e a melhoria do currículo escolar.

7.4 - EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

O aluno é avaliado durante cada trimestre do ano letivo.

No 1º ano do Ensino Fundamental, a avaliação contínua e sistemática deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem retenção do aluno no ano.

Do 1º ao 5º ano, o ensino é globalizado e os resultados da avaliação expressos através de Parecer Descritivo.

Aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os resultados da Avaliação do Aproveitamento são registrados através de notas de 0 (zero) a 100 (cem). Ao final de cada trimestre é realizado o somatório dos pontos obtidos pelo aluno em cada oportunidade de avaliação e recuperação oferecida, obtendo daí o número de pontos do trimestre.

Em se tratando de um sistema de **avaliação somativa**, os resultados são processados atribuindo-se os valores **20, 30 e 50 pontos**, respectivamente, para o 1º, 2º e 3º trimestres, somando-se ao final do ano letivo todos os pontos obtidos.

Considera-se aprovado o aluno que, ao final do ano letivo, obtiver aproveitamento igual ou superior a 50 pontos.

Para os alunos incluídos, a expressão dos resultados ocorre, trimestralmente, através de Parecer Descritivo.

Trimestralmente, é dado conhecimento aos pais ou responsáveis, através de instrumentos próprios, o resultado da avaliação do aluno.

7.5 - PROMOÇÃO DO ALUNO

Entende-se que a alfabetização ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a avaliação processual, formativa, cumulativa e diagnóstica, redimensionadora da ação pedagógica na construção de conhecimentos no processo de alfabetização. Assim, os três anos iniciais do Ensino Fundamental são considerados um bloco pedagógico voltado, especificamente, à alfabetização e ao letramento, sem retenção do aluno no 1º ano. O aluno do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que, após acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e esgotados todos os recursos, ainda necessitar de um período de tempo maior que o ano letivo para a construção dos conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos na série seguinte, ficará retido no ano.

Do 6º ao 9º ano, o aproveitamento para a **aprovação** do aluno, no final do ano letivo, é **50** (cinquenta) pontos - obtido através do somatório entre as notas dos trimestres letivos.

Os pais ou responsáveis serão informados trimestralmente dos procedimentos adotados pelo professor durante o período, bem como do desempenho do aluno no processo educativo.

7.6 - EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS TRANSFERIDOS

Para o aluno recebido por transferência, durante o ano letivo, com uma sistemática de avaliação diferenciada daquela adotada pela escola, considera-se apenas os resultados obtidos

Salas de Recursos: tem por objetivo desenvolver atividades visando a permanência do aluno com necessidades educativas especiais no colégio, através de estratégias que venham a auxiliar na efetivação do processo de inclusão.

8.5.2 – LABORATÓRIOS

- a) Laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas.
- b) Laboratório de Informática.
- c) Núcleo de Recursos Didáticos Pedagógicos/Videoteca.
- d) Laboratório – Oficina de Matemática.

9 – ORDENAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

9.1 – PROJETO PEDAGÓGICO

É um processo de reflexão contínua e participativa, envolvendo a Comunidade Escolar e possibilitando maior unidade e coerência na prática pedagógica.

O Projeto Pedagógico abrange uma análise crítica da realidade, a filosofia da escola, as concepções pedagógicas, o diagnóstico da instituição e as ações concretas para superar problemas, conflitos e/ou dificuldades.

O projeto pedagógico é elaborado pela comunidade escolar, aprovado pelo Conselho Escolar e homologado pela Mantenedora.

9.2 - CALENDÁRIO ESCOLAR

O Calendário é elaborado pela comunidade escolar, considerando a legislação específica. É elaborado e aprovado pelo Conselho Escolar e homologado pela Mantenedora.

9.3 – NORMAS DE CONVIVÊNCIA

As Normas de Convivência são elaboradas pela comunidade escolar aprovadas pelo

8.ª CRE - SANTA MARIA
Regimento Escolar
De acordo.
Em 15 / 10 / 08
Rubrica Repr. Comissão

6.8. Cópia de documento escolar referente à parte do regimento escolar

6

4 - NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDOS PELA ESCOLA

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental.
- Ensino Médio.
- **Classe Especial.** *Nal este ponto Ed. Esp como Modalidade!*
- Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização.

5 – OBJETIVOS DOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades bem como a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assentam a vida social.

5.3 ENSINO MÉDIO

O ensino médio tem como objetivos:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino

<p>8.ª CRE - SANTA MARIA Regimento Escolar De acordo. Em 15/10/08.</p>
--

fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, a fim de continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

5.4 CLASSE ESPECIAL

Oportunizar a formação e o aperfeiçoamento do aluno através de métodos, processo e técnicas adequadas, dando-lhe condições para que possa desenvolver-se nos aspectos emocional, social, intelectual, físico e psicológico, podendo assim, desenvolver suas potencialidades, auto-realização e inclusão em classe regular, sempre que possível.

5.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ALFABETIZAÇÃO

A educação de jovens e adultos tem como objetivo o acesso à alfabetização de alunos fora da faixa etária regular, visando a construção da cidadania e da autonomia moral, o exercício da participação e do engajamento social bem como a transformação da realidade.

6- PLANOS DE ESTUDOS

Define a organização formal do Currículo que relaciona os componentes curriculares, os projetos e atividades atribuindo-lhes tempo, abrangência e intensidade. No Plano de Estudos a escola fixará a maneira escolhida para oferecer a base nacional comum e a parte diversificada, e as respectivas cargas horárias não podendo sofrer alteração no transcorrer do período letivo.

Toda a alteração ocorrida é implantada no ano letivo seguinte.

8.ª CRE - SANTA MARIA

Regimento Escolar

De acordo.

Em 15 / 10 / 02

ff

b) A avaliação do desempenho do aluno.

A avaliação institucional tem como função acompanhar a execução da Proposta Pedagógica e demais projetos bem como avaliar o desempenho dos educadores e demais profissionais que atuam na escola.

Será realizada através de instrumentos de avaliação organizados pelo grupo ao final do ano letivo, conforme proposta pedagógica.

13.2 - DO ALUNO

A avaliação é um processo de diagnóstico contínuo, cumulativo e participativo, envolvendo os integrantes da comunidade escolar. Neste processo os aspectos qualitativos deverão preponderar sobre os quantitativos. Deve ser visto como um meio de garantir o sucesso da aprendizagem e a melhoria do currículo escolar.

A avaliação do desempenho dos alunos será realizada no decorrer do ano letivo com o objetivo de:

- Informar aos alunos, professores e pais a respeito do nível de aproveitamento de cada educando no processo ensino-aprendizagem;
- conscientizar os alunos dos avanços conseguidos e das dificuldades, tendo em vista a superação das mesmas;
- oportunizar um processo de reflexão crítica entre pais, professores e alunos, levando-os a se comprometerem com a superação das dificuldades.

Periodicidade das avaliações:

A avaliação deve ocorrer em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, tendo um caráter de acompanhamento do mesmo;

8.ª CRE - SANTA MARIA Regimento Escolar De acordo. Em 15/10/08 8 Rubrica Repr. Comissão
--

- durante o trimestre deverão acontecer momentos mais formais de avaliação, através da aplicação de diversos instrumentos.

Expressão dos resultados da avaliação:

O aluno é avaliado durante cada trimestre do ano letivo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) o ensino é globalizado, a avaliação contínua e sistemática deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança e os resultados da avaliação expressos através de Parecer Descritivo.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e no Ensino Médio, os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados em PONTOS de 0 (zero) a 100 (cem). Ao final de cada trimestre é realizado o somatório dos pontos obtidos pelo aluno em cada oportunidade de avaliação e recuperação oferecida, obtendo daí o número de pontos do trimestre.

Em se tratando de um sistema de avaliação somativa, os resultados são processados atribuindo-se os valores 20, 30 e 50, respectivamente, para o 1º, 2º e 3º trimestres, somando-se ao final do ano letivo todos os pontos obtidos.

Considera-se aprovado o aluno que, ao final do ano letivo, obter aproveitamento igual ou superior a 50 pontos.

Para os alunos incluídos, a expressão dos resultados ocorre através de Parecer Descritivo.

Trimestralmente é dado conhecimento aos pais ou responsáveis, através de instrumentos próprios, o resultado da avaliação do aluno.

Indicadores de promoção:

O aluno da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental que, após acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e esgotados todos os recursos, ainda necessitar de um período de tempo maior que o período do ano letivo para a construção dos conhecimentos mínimos necessários para o prosseguimento dos estudos no ano seguinte, ficará retido na série.

Da 5ª a 8ª série e no Ensino Médio, o aproveitamento para a aprovação do aluno,

<p>B. CRE - SANTA MARIA REGIMENTO ESCOLAR De acordo em 15 / 10 / 09 _____ Diretor</p>

no final do ano letivo, é 50 (cinquenta) pontos - obtido através do somatório entre as notas dos trimestres letivos.

Os pais ou responsáveis serão informados trimestralmente dos procedimentos adotados pelo professor durante o período, bem como do desempenho do aluno no processo educativo.

Formas de comunicação dos resultados:

O aluno recebe a comunicação dos resultados de seu aproveitamento:

- Trimestralmente, após as avaliações;
- no término do ano letivo;

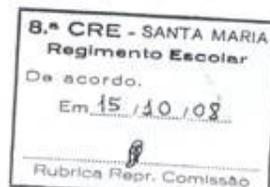
14- Expressão dos Resultados dos Alunos Transferidos

Para o aluno recebido por transferência, durante o ano letivo, com uma sistemática de avaliação diferenciada daquela adotada pela escola, considera-se apenas os resultados obtidos na própria escola, não alterando-se os resultados obtidos na escola de origem.

15 - ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

A escola oferece ao aluno estudos de recuperação realizados durante o processo ensino-aprendizagem, sem momentos específicos para tal, mediante acompanhamento contínuo e sistemático do aproveitamento do educando. Esta recuperação é oportunizada através de atividades de reforço que visam a suprir falhas de aprendizagem evidenciadas no decorrer dos trimestres e avaliadas a partir de diferentes instrumentos aplicados no decorrer do período letivo, de modo que os resultados alcançados revelem que tais dificuldades estão superadas, refletindo-se na expressão dos resultados ao final do trimestre.

Aos alunos que freqüentam a terceira série do ensino médio reprovados em até dois componentes curriculares será oferecido estudos de recuperação prolongada, por um



26 - SERVIÇOS DE APOIO ADMINISTRATIVO/PEDAGÓGICO

26.1 – SECRETARIA

O Serviço de Secretaria tem a seu encargo a escrituração e o arquivo de dados referentes à vida escolar do aluno para assegurar, em qualquer tempo, a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e da autenticidade de sua vida escolar.

As atividades do Serviço de Secretaria são executadas pelo secretário, devidamente habilitado pelo órgão competente e por seus auxiliares.

26.2 – SERVIÇO DE PESSOAL

O Serviço de Pessoal está ao encargo de um funcionário convidado pelo Diretor.

26.3 – BIBLIOTECA ESCOLAR

A Biblioteca Escolar constitui-se em espaço de estudos, informação, cultura e lazer que tem por objetivo proporcionar aos indivíduos tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos, auxiliando na construção de conhecimento integral e continuado, capaz de instrumentalizar e apoiar as ações e práticas pedagógicas.

26.4 – SERVIÇO DE MERENDA/NUTRIÇÃO

O Serviço de Nutrição será composto pelos Cargos de Merendeira existentes na escola.

26.5 – SALAS DE RECURSOS

a) Salas de Recursos: tem por objetivo desenvolver atividades visando a permanência do aluno com necessidades educativas especiais no colégio, através de estratégias que venham a auxiliar na efetivação do processo de inclusão.

- b) Laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas.
- c) Laboratório de Informática.



6.9. Pareceres dos alunos

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: 7ª

Turma: 71

Data do Parecer: 02/08/2010

O aluno frequenta a 7ª série do Ensino Fundamental e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial em virtude de sua deficiência intelectual. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado: no turno inverso, duas vezes por semana, com duração de uma hora; apoio pedagógico em sala de aula regular. O aluno é frequente aos atendimentos e recebe apoio pedagógico em sala de aula.

No primeiro trimestre letivo, aluno desenvolveu habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram desenvolvidas.

Espanhol

Habilidades: Demonstra pouco interesse na realização das atividades, trabalhos e solicitando constante auxílio da professora. Os trabalhos que foram solicitados para serem realizados em casa não retornaram.

Flexibilizações: Trabalhos diferenciados na exigência e no número de questões.

Necessita constantes estímulos na organização do material, cópia do conteúdo, a conversa com os colegas deverá diminuir para efetivação das aprendizagens.

Inglês

Habilidades: Em Inglês fora realizados trabalhos de compreensão frases, palavras, tempos verbais, com aulas expositivas, trabalhos individuais e em duplas. O aluno não demonstrou interesse na realização das atividades e na cópia dos conteúdos. Necessita copiar, organizar seu material e realizar as atividades propostas.

Matemática

Flexibilizações: Foi elaborado um polígrafo simplificado para ser acompanhado pelo aluno juntamente com a educadora especial nos atendimentos em turno inverso e também para facilitar foi utilizado o Tangran(quebra-cabeça Chinês de 7 peças). Houve necessidade de mais tempo para realização das atividades em sala de aula e das avaliações e constantes estímulos concretos para compreensão dos conteúdos.

Língua Portuguesa

Em Português, o aluno realizou em casa e com a educadora especial, atividades de interpretação, escrita e reconhecimento das ações. O William realizou as atividades de modo satisfatório, entretanto necessita de auxílio para realizar as atividades. Em sala de aula, não se envolve com as atividades propostas, relaciona-se bem com alguns colegas, e seu maior interesse é contar fatos que acontecem (ou ele imagina) para a professora.

Arte

Habilidades: foi trabalhado o caderno Lições do R. G, após foi seguido o conteúdo de 7ª série.

Flexibilizações: O aluno realizou atividades diferenciadas, demonstrou dificuldade para entender o que foi pedido, bem como dificuldades motoras, atenção e concentração.

Ensino Religioso

Habilidades: Os conteúdos trabalhados foram ética, religiosidade, valores e autoestima. O aluno obteve bom entendimento dos conteúdos e interagiu bem com a disciplina e professora.

Flexibilizações: Necessitou de mais tempo para a realização das atividades. Sua avaliação foi realizada através das atividades em sala de aula, trabalhos em dupla/individuais.

Geografia

Habilidades: Os conteúdos trabalhados foram nos cadernos do Rio Grande, apresentou dificuldades com relação à compreensão, as quais foram amenizadas em virtude de apresentação do material concreto nas explicações da professora.

Flexibilizações: As atividades avaliativas foram mediadas pela educadora especial, na sala de recursos, pois em sala de aula o aluno não demonstrou atenção e recursos intelectuais para resolver as questões.

Sugestões para serem implementadas durante o ano letivo:

- ✓ Avaliações diferenciadas e/ou com menor número de questões, ou avaliações orais;
- ✓ Avaliação com a mediação do professor da disciplina em sala de aula ou no turno inverso;
- ✓ Realizar atividades em grupos;
- ✓ Sentar próximo ao professor em sala de aula;
- ✓ Continuar frequentando o atendimento educacional especializado;
- ✓ Desenvolvimento de atividades que desenvolvam a atenção e concentração;
- ✓ Continuação do apoio familiar nas atividades da escola

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: **7ª**

Turma: **72**

Data do Parecer: **02/08/2010**

O aluno frequenta a 7ª série do Ensino Fundamental e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial em virtude de sua deficiência intelectual. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado: no turno inverso, duas vezes por semana, com duração de uma hora; apoio pedagógico em sala de aula regular. O aluno está de atestado médico em virtude de cirurgia realizada na coluna. Durante o período de atestado, aluno recebe material didático preparado por cada professor da turma, respeitando o nível de conhecimento do aluno e estimulando novas aprendizagens.

Sugestões para serem implementadas durante o ano letivo:

- ✓ Assim que possível, retornar para a escola, pois se acredita que o aluno possui potencial para acompanhar as atividades junto aos colegas;
- ✓ Avaliações diferenciadas e/ou com menor número de questões, ou avaliações orais;
- ✓ Avaliação com a mediação do professor da disciplina em sala de aula ou no turno inverso;

- ✓ Realizar atividades em pequenos grupos;
- ✓ Sentar próximo ao professor em sala de aula;
- ✓ Continuar frequentando o atendimento educacional especializado;
- ✓ Desenvolvimento de atividades que desenvolvam a atenção e concentração;
É importante a continuação do apoio familiar nas atividades da escola

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: 7ª

Turma: 71

Data do Parecer: **02/08/2010**

A aluna frequenta a 7ª série do Ensino Fundamental e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial em virtude de sua deficiência intelectual. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado: no turno inverso, duas vezes por semana, com duração de uma hora, apoio pedagógico em sala de aula regular. A aluna é frequente aos atendimentos e recebe apoio pedagógico em sala de aula. No primeiro trimestre letivo, a aluna desenvolveu habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram desenvolvidas.

Espanhol

Habilidades: Demonstra interesse realizando as atividades, trabalhos e solicitando auxílio da professora.

Flexibilizações: Os recursos, conteúdos e avaliações foram as diferenciados quanto ao número de questões e quanto ao tempo para a entrega (foi maior).

Inglês

Habilidades: Em Inglês foram realizados trabalhos de compreensão frases, palavras, tempos verbais, com aulas expositivas, trabalhos individuais e em duplas. A aluna demonstrou interesse na realização das atividades e na cópia dos conteúdos. Necessita de mediação constante da professora e auxílio da educadora especial para realizar as atividades propostas.

Matemática

Habilidades: Presta atenção nas explicações, apresentou dificuldades significativas nos conteúdos, necessitando de constantes mediações da professora e maior tempo para realização das atividades.

Flexibilizações: Houve necessidade de mais tempo para realização das atividades em sala de aula e das avaliações.

Arte

Habilidades: foi trabalhado o caderno Lições do R. G, após foi seguido o conteúdo de 7ª série.

Flexibilizações: Não houve necessidade

Ensino Religioso

Habilidades: Os conteúdos trabalhados foram ética, religiosidade, valores e auto-estima. Taís obteve bom entendimento dos conteúdos e interagiu com a disciplina e professora.

Flexibilizações: Às vezes necessita de um pouco mais de tempo para a realização das atividades. Sua avaliação foi realizada através das atividades feitas em aula, trabalhos em dupla/ individuais.

Língua Portuguesa

Na disciplina de Português, foram propostas atividades para realizar com a educadora especial e em casa, de interpretação, reconhecimento das ações no tempo, entretanto a ... possui dificuldade em realizar atividades de interpretação. Em sala de aula, permanece silenciosa, gosta de copiar, não se relaciona com os colegas. No final da aula sempre procura a professora para contar algum fato.

Sugestões para serem implementadas durante o ano letivo:

- ✓ Avaliações diferenciadas e/ou com menor número de questões, ou avaliações orais;
 - ✓ Avaliação com a mediação do professor da disciplina em sala de aula ou no turno inverso;
 - ✓ Realizar atividades em grupos;
 - ✓ Sentar próximo ao professor em sala de aula;
 - ✓ Continuar frequentando o atendimento educacional especializado;
 - ✓ Atividades que desenvolvam a atenção;
 - ✓ Atividades para desenvolver a interpretação de situações cotidianas;
- É importante a continuação do apoio familiar nas atividades da escola

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: 7ª

Turma: 72

Data do Parecer: **02/08/2010**

A aluna frequenta a 7ª série do Ensino Fundamental e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial em virtude de seu comprometimento neurológico. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado: no turno inverso, duas vezes por semana, com duração de uma hora; apoio pedagógico em sala de aula regular. A aluna é frequente aos atendimentos e recebe apoio pedagógico em sala de aula. No primeiro trimestre letivo, a aluna desenvolveu habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram desenvolvidas.

Espanhol

Habilidades: Demonstra interesse realizando as atividades, trabalhos. Prefere atividades que envolvam a escrita a atividades orais.

Flexibilizações: Os recursos, conteúdos e avaliações, foram as mesmas utilizadas pelo restante da turma. Necessita estímulos na organização do material e a conversa com os colegas deverá diminuir.

Inglês

Na disciplina de Inglês foi trabalhado interpretação de texto, produção, elaboração de frases, wh questions, identificação de tempos verbais. A aluna participou de todos os trabalhos propostos para a turma, sem necessidade de flexibilizações, porém, demonstra aprendizado mais lento e dispersasse com conversas laterais.

Matemática

Habilidades: Aluna atenta nas explicações, apresentou dificuldades nos conteúdos, necessitando mediação do professor. Flexibilizações: Houve necessidade de mais tempo para realização das atividades em sala de aula e das avaliações e constantes estímulos concretos para compreensão dos conteúdos.

Arte

Habilidades: foi trabalhado o caderno Lições do R. G, após foi seguido o conteúdo de 7ª série.

Flexibilizações: Não houve necessidade

Ensino Religioso

Habilidades: Os conteúdos trabalhados foram ética, religiosidade, valores e autoestima. A aluna obteve bom entendimento dos conteúdos e interagiu bem com a disciplina e professora.

Flexibilizações: Às vezes necessita de um pouco mais de tempo para a realização das atividades. Sua avaliação foi realizada através das atividades feitas em aula, trabalhos em dupla/ individuais.

Geografia

Habilidades: Os conteúdos trabalhados foram nos cadernos do Rio Grande, apresentou algumas dificuldades com relação à compreensão, as quais foram amenizadas em virtude de apresentação do material concreto nas explicações da professora.

Flexibilizações: As atividades avaliativas foram mediadas pela professora e quando não houve tempo disponível, a educadora especial realizou essa mediação.

Sugestões para serem implementadas durante o ano letivo:

- ✓ Avaliações diferenciadas e/ou com menor número de questões, ou avaliações orais;
- ✓ Avaliação com a mediação do professor da disciplina em sala de aula ou no turno inverso;
- ✓ Realizar atividades em grupos;
- ✓ Sentar próximo ao professor em sala de aula;
- ✓ Continuar frequentando o atendimento educacional especializado;
- ✓ Realizar atividades que despertem a atenção e concentração.
- ✓

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: **3ª Ensino Médio**

Turma: **314**

Data do Parecer: **01/07/20109**

O aluno frequenta a 3ª série do Ensino Médio e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado: no turno inverso, duas vezes por semana, com duração de uma hora; apoio pedagógico em sala de aula regular. O aluno é frequente aos atendimentos e recebe apoio pedagógico em sala de aula. Em sala de aula demonstra conhecer seus direitos enquanto pessoa com necessidade educacional especial, requerendo maior tempo para realização das atividades avaliativas e a realização das mesmas com a mediação da educadora especial ou do professor da disciplina. Demonstra habilidade em algumas disciplinas em que seu aprendizado possa ocorrer através da memória, construções poéticas e canto. No primeiro trimestre letivo, aluno desenvolveu algumas habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram desenvolvidas.

Química

Habilidades: Demonstra interesse realizando as atividades, trabalhos e solicitando auxílio da professora. Observou-se por parte dos colegas atitudes de resistência ao realizar trabalhos com o Robson.

Flexibilizações: Maior tempo na realização das atividades avaliativas, bem como as levou para casa para sua conclusão.

Educação Física

O aluno é dispensado da Educação Física por problemas de saúde, realizou todos os trabalhos solicitados pelo professor.

Matemática

Habilidades: Presta atenção nas explicações da professora, demonstrou responsabilidade na construção dos trabalhos.

Flexibilizações: Não houve flexibilização, sua avaliação foi realizada a partir do acompanhamento diário e trabalhos em grupo. O aluno Robson necessita de acompanhamento nas atividades de matemática, pois demonstra dificuldades nos conceitos básicos.

Literatura

Habilidades: O aluno conseguiu resolver problemas (análises) aplicando princípios teóricos. A avaliação ocorreu através do respeito ao desenvolvimento da aprendizagem do Robson.

Flexibilizações: Maior tempo para leitura e compreensão dos textos em sala de aula, avaliação realizada em sala de aula e em casa (por solicitação do aluno e a devolução foi em quinze dias).

Arte

Habilidades: Confeccionou o livro *JECA TATU* sem auxílio, consegue acompanhar todas as atividades que são desenvolvidas com a turma, possui material e demonstra responsabilidade com as atividades e materiais.

Flexibilizações: Não houve necessidade

Sugestões para serem implementadas durante o ano letivo:

- ✓ Avaliações diferenciadas e/ou com menor número de questões, nas disciplinas que envolvem o conhecimento lógico matemático;
 - ✓ Avaliação com a mediação do professor da disciplina em sala de aula ou no turno inverso;
 - ✓ As avaliações poderão ser realizadas em ambiente mais silencioso, como por exemplo a sala de recursos, pois o aluno se dispersa facilmente;
 - ✓ Realizar atividades em grupos;
 - ✓ Sentar próximo ao professor em sala de aula;
 - ✓ Continuar frequentando o atendimento educacional especializado;
- É importante a continuação do apoio familiar nas atividades da escola.

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: **3º ano do Ensino Médio**

Turma: **311**

Data do Parecer: **01/07/2010**

O aluno frequenta o 3º ano do Ensino Médio e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado (AEE), duas vezes por semana, no contraturno, com duração de uma hora, apoio pedagógico em sala de aula regular. O aluno é freqüente nos atendimentos de AEE e na sala de aula do ensino regular. Em sala de aula Frederico copia às vezes os conteúdos das diferentes disciplinas. Sua turma de maneira geral se preocupa com ele, pois reconhece suas ações frente as

situações cotidianas o auxiliando nas orientações de atividades, lanche, banheiro, recreio, deslocamento pelo colégio e orientações para os professores das preferências e dificuldades do aluno.

No primeiro trimestre letivo, o aluno desenvolveu algumas habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram realizadas

Artes:

No primeiro trimestre foi desenvolvido os cadernos lições do Rio Grande e também foi confeccionado um livro “Jeca Tatu”.

O aluno Frederico não necessitou de material diferenciado, mas sim de atenção. É preciso explicar o que se quer para ele entender. Nem sempre o objetivo é alcançado, mas o que compensa é que ele faz com prazer.

Tem bom relacionamento com os colegas em sala de aula é comportado e ouve quando é necessário.

A coordenação motora é regula, mas dentro do que El se propõe, consegue.É considerado um bom aluno e feliz.

Biologia:

Os conteúdos trabalhados foram: - sistemática e taxonomia; reino monera; - reino protocista; - reino fungi e vírus. Foi trabalhado os conteúdos com Fred normalmente em sala de aula, junto aos demais colegas. Dentre os conteúdos trabalhados priorizou-se na avaliação as principais doenças, formas de prevenção e contaminação. O aluno elaborou junto a sua professora particular um texto sobre o conteúdo e posteriormente fez em sala de recursos um caça palavras envolvendo palavras do conteúdo. Exemplo: Barbeiro.

Matemática:

Não foi realizada flexibilizações , nem avaliação diferenciada. Em Geometria Espacial foi solicitado um desenho envolvendo os sólidos. Foi feito uma casa e um boneco com as devidas identificações. Cópia o que se pede, alguns colegas o orientam.

Ensino Religioso

Os conteúdos abordados foram ética e autoconhecimento, tendo como objetivos: - incentivar o exercício da ética em todos os ambientes; - refletir sobre atos e procurar o autoconhecimento. Utilizou-se como metodologia e organização didáticas de cruzadinha e histórias em quadrinhos. O aluno trabalha com rapidez quando a tarefa é em forma de “caça palavras”.

Literatura

Durante o trimestre foram trabalhados os seguintes conteúdos: - pré-modernismo; - Modernismo(1ª fase – autores Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Banderia); - Semana da Arte Moderna; - Vanguardas Europeias. Utilizou-se de livros, textos, vídeo, informática, trabalhos em grupos como metodologia para o desenvolvimento do conteúdo. A avaliação foi realizada de forma escrita onde realizava-se as perguntas e o aluno ia escrevendo.

Geografia

Trabalhou-se os seguintes conteúdos:- localização geográfica do Brasil; - limites; - pontos extremos; - estados, - capitais, - regiões geoeconômicas; - relevo brasileiro, - estrutura geológica, - fusos horários brasileiros;- ilhas oceânicas, - características físicas, sociais e econômicas de cada região. Como estratégias para desenvolver os conteúdos utilizou-se de livro didático, mapas, livros “Lição do Rio Grande” e imagens. A avaliação do aluno foi realizada através de trabalhos feitos em casa e por meio de testes realizados no atendimento educacional especializado.

Química

O aluno na disciplina de "QUÍMICA", copia sempre com uma grafia bem legível. Pouco interage, mas notei que neste ano está mais tranqüilo, não emite mais sons em aula. É aceito pelo grupo, afetuoso, gentil e educado.

Língua Portuguesa, Física e História:

Disciplinas que estão finalizando as avaliações.

Acredita-se no desenvolvimento da aluno, por isso faz-se necessário a continuação do trabalho realizado no atendimento educacional especializado e o apoio pedagógico em sala de aula regular no próximo trimestre.

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: **3º ano do Ensino Médio**

Turma: **312**

Data do Parecer: **01/07/2010**

O aluno frequenta o 3º ano do Ensino Médio e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado (AEE), duas vezes por semana, no turno inverso, com duração de uma hora, apoio pedagógico em sala de aula regular. No primeiro trimestre letivo, o aluno desenvolveu algumas habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram realizadas.

Artes:

No primeiro trimestre foi desenvolvido os cadernos lições do Rio Grande e também foi confeccionado um livro "Jeca Tatu".

O aluno necessita não necessita de material diferenciado, mas sim de atenção. O aluno Vagner não necessita de atendimento, nem de material especial. Ele faz todas as atividades propostas para a turma. É um aluno quieto, responsável e gosta do que faz. Consegue interpretar e realizar todas as atividades atingindo os objetivos propostos, por conta própria. É um ótimo aluno.

Biologia

Os conteúdos trabalhados foram: - sistemática e taxonomia; reino monera; - reino protocista; - reino fungi e vírus. Foi trabalhado os conteúdos normalmente em sala de aula, junto aos demais colegas. Dentre os conteúdos trabalhados priorizou-se na avaliação as principais doenças, formas de prevenção e contaminação. O aluno realizou prova no atendimento educacional especializado utilizando de suporte de pesquisa como o resumo elaborado pela professora do ensino regular e o livro didático.

Ensino Religioso

Os conteúdos abordados foram ética e autoconhecimento, tendo como objetivos: - incentivar o exercício da ética em todos os ambientes; - refletir sobre atos e procurar o autoconhecimento. Utilizou-se como metodologia e organização didáticas de cruzadinha e histórias em quadrinhos. O aluno trabalha com rapidez quando a tarefa é em forma de "caça palavras".

Literatura

Durante o trimestre foram trabalhados o seguintes conteúdos: - pré-modernismo; - Modernismo(1ª fase – autores Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Banderia); - Semana da Arte Moderna; - Vanguardas Europeias. Utilizou-se de livros, textos, vídeo, informática, trabalhos em grupos como metodologia para o

desenvolvimento do conteúdo. A avaliação foi realizada de forma escrita onde realizou-se prova escrita.

Geografia

Trabalhou-se os seguintes conteúdos:- localização geográfica do Brasil; - limites; - pontos extremos; - estados, - capitais, - regiões geoeconômicas; - relevo brasileiro, - estrutura geológica, - fusos horários brasileiros;- ilhas oceânicas, - características físicas, sociais e econômicas de cada região. Como estratégias para desenvolver os conteúdos utilizou-se de livro didático, mapas, livros “Lição do Rio Grande” e imagens. A avaliação do aluno foi realizado por meio de trabalhos realizados em casa e por meio de testes realizados no atendimento educacional especializado.

Química

O aluno é interessado, pergunta , copia, tenta fazer, É afetuoso, educado, interessado, realiza as tarefas dentro de suas limitações. Tem um bom relacionamento com os colegas.

É bem aceito. Ter o ...como aluno é muito bom sempre alegre e bem disposto

Matemática

Não foi feita flexibilização curricular. Em geometria espacial, no trabalho de apresentação em PowerPoint, apresentaram sua parte. Não foi feita avaliação diferenciada. Tem dificuldades para interpretar problemas e faltaram conceitos básicos de matemática.

Física e História:

Até o presente momento, não foi concluída a avaliação do trimestre dessas disciplinas..

Acredita-se no desenvolvimento da aluno, por isso faz-se necessário a continuação do trabalho realizado no atendimento educacional especializado, apoio pedagógico em sala de aula regular no próximo trimestre.

Parecer Pedagógico/ 1º trimestre 2010

Nome do Aluno:

Série: **3º ano do Ensino Médio**

Turma: **313**

Data do Parecer: **01/07/2010**

O aluno frequenta o 3º ano do Ensino Médio e lhe é oferecido atendimentos na área da educação especial. Esses atendimentos se constituem em atendimento educacional especializado (AEE), duas vezes por semana, no contraturno, com duração de uma hora, apoio pedagógico em sala de aula regular.O aluno é freqüente nos atendimentos de AEE e na sala de aula do ensino regular. No primeiro trimestre letivo, o aluno desenvolveu algumas habilidades as quais serão descritas por disciplina, juntamente as flexibilizações curriculares que foram realizadas

Artes:

No primeiro trimestre foi desenvolvido os cadernos lições do Rio Grande e também foi confeccionado um livro “Jeca Tatu”.

O aluno não necessita de material diferenciado, mas sim de atenção. O aluno Leonardo não necessita de atendimento, e nem de material especial. Ele faz todas as atividades propostas para a turma. É um aluno quieto, responsável e gosta do que faz. Consegue interpretar e realizar todas as atividades atingindo os objetivos propostos para o trimestre, por conta própria. É um ótimo aluno.

Matemática:

Não foi feita flexibilização curricular. Em Geometria Espacial, no trabalho de apresentação no PowerPoint, apresentou sua parte (como muitos) lendo. No dia a dia é um aluno interessado faz perguntas e tenta fazer as tarefas. Tem dificuldades para interpretar os problemas que são propostos.

Ensino Religioso

Os conteúdos abordados foram ética e autoconhecimento, tendo como objetivos: - incentivar o exercício da ética em todos os ambientes; - refletir sobre atos e procurar o autoconhecimento. Leonardo participa satisfatoriamente, é afetuoso, interage bem com os colegas, faz as atividades propostas.

Literatura

Durante o trimestre foram trabalhados o seguintes conteúdos: - Pré-modernismo; - Modernismo(1ª fase – autores Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira); - Semana da Arte Moderna; - Vanguardas Europeias. Utilizou-se de livros, textos, vídeo, informática, trabalhos em grupos como metodologia para o desenvolvimento do conteúdo. A avaliação foi realizada de forma oral e escrita e trabalhos em grupo em sala de aula.

Biologia

Os conteúdo trabalhados foram: - sistemática e taxonomia; reino monera; - reino protista; - reino fungi e vírus. Foi trabalhado os conteúdos com Leonardo normalmente em sala de aula. Dentre os conteúdos trabalhados priorizou-se na avaliação as principais doenças, formas de prevenção e contaminação. O aluno realizou prova no atendimento educacional especializado utilizando de suporte de pesquisa como o resumo elaborado pela professora do ensino regular e o livro didático.

Química

O aluno é interessado, pergunta, copia, tenta fazer tudo. Atingiu em parte os objetivos propostos para o semestre.

Geografia:

Trabalhou-se os seguintes conteúdos:- localização geográfica do Brasil; - limites; - pontos extremos; - estados, - capitais, - regiões geoeconômicas; - relevo brasileiro, - estrutura geológica, - fusos horários brasileiros;- ilhas oceânicas, - características físicas, sociais e econômicas de cada região. Como estratégias para desenvolver os conteúdos utilizou-se de livro didático, mapas, livros “Lição do Rio Grande” e imagens. Acompanha a turma no desenvolvimento das atividades, é responsável, participa quando é solicitado. Realiza as atividades individual ou em grupo. Consegue assimilar os conteúdos.

Até o presente momento, não foi concluída a avaliação do trimestre das disciplinas de *Língua Portuguesa, História e Física*.

Sugere-se para o segundo trimestre:

- Avaliações com menor número de questões;
- Provas mediadas pelo professor do ensino regular.
- Realização de trabalhos em grupos.

6.10. Produção de aluno e atividades de sala de aula

SOPA DE LETRAS DE BIOLOGIA

TRIPALOGOABCDEFHJIJLBARBEIROKMLM
 CRUZIJGLMCEIJENTAMOEBA-HITOLYTICAV
 RNALNACIONALHOJELUCACLKBACTERIAS
 GOAGIABGIARDIASERENALCLAKBKKEÇL
 FUNGOSOGNUFFDIAJJOÃOZOBONLUXOPP
 MAPIKIGAMISCOLERADIALIXODSIDUPABLOK

- Barbeiro
 - Entamoeba histolytica
 - Bactérias
 - Giardiase
 - Fungos
 - cólera

COMPLETE

- 1) O microorganismo *Vibrio colerae*, causador de um quadro de diarreia intensa conhecida como Shigelose.
- 2) O *Trypanosoma Cruzii* pertence ao filo Esporozoário, tendo como transmissor o inseto Barbeiro. O indivíduo adquire através das fezes durante a picada. O órgão afetado é o coração.
- 3) Os Fungos são importantes para o homem, pois facilitam a fermentação, como na produção de bebidas alcoólicas.
- 4) Entre os vários grupos de microrganismos existe um que é representado por seres unicelulares procariontes que podem ser utilizados na produção industrial de insulina humana. Esse grupo é constituído por Bactérias.

As Doenças do Povo

É zinho mirava bem retido da cidade. gostava muito de passear de pés descalços. Ele não sabia que podia ser contaminado e prejudicado por vermes (os por em contato com a terra podem transmitir pela pele diversos parasitas).

É zinho também temava banho em lugares que a água estava contaminada e continha muitos mosquitos como o da malária (*Plasmodium* do gênero *Anopheles*) e pelo ar podia ser contaminada pelo *Pneumocystis* que provoca a pneumonia.

É zinho não costuma lavar bem os alimentos e, com isto, pode contaminar-se pelo giardia e pela ameba causando a giardíase e a amebíase. Também não costuma fazer bem os alimentos contaminando-se com o *Toxoplasma gondii* que provoca a toxoplasmose e a amebíase, ambas que causam a amebíase. Ele mora em um barraco de barro onde vive vários outros insetos chamados barbeiros que transmitem a doença de Chagas porque o inseto bica inoculando

no sangue e no leite transmitido
 net que é o Tripanossoma
 cruzi.

Por isto, a importância de
 misturar em lugares simples
 mais bem higienizados e
 ter cuidados com a alimen-
 tação (lavar bem os alimen-
 tos) e com o corpo (lavar
 bem as mãos e outros cal-
 çado).

CA

E AÍ ROBSON.
Você vai sair amanhã

CÁLCULO ESTEQUIOMÉTRICO
NÃO PEIS, AMANHÃ
TEMPO PROVA DE QUÍMICA
SOBRE CÁLCULO ESTEQUIOMÉTRICO

Sim. E o que você
vai estudar hoje à
tarde.

VAM ESTUDAR SOBRE MASSA
MOLECULAR, NÚMERO ATÔMICO
E REAGENTES.

Está bom; mas você
pode me mostrar um
exemplo, como faz?

CLARO, VAM MOSTRAR
UM EXEMPLO -
QUANTOS MO ESTÃO EM
PORÇÃO ESTEQUIOMÉTRICA
DE HCl , $0,4\text{M}$
E 200 mL de NaOH
 $0,8\text{M}$ ESTE É O E
UM EXEMPLO.

Obrigado Robson:
Vou estudar isto,
e vou sair amanhã
na aula para a prova.



DIAGRAMA DE UMA CÉLULA

LEGENDA

- ① centríolo
- ② sistema de golgi
- ③ vacúolos
- ④ paraplasma
- ⑤ poros da membrana nuclear
- ⑥ junção do retículo com memb. protoplasmática
- ⑦ junção do retículo com memb. nuclear
- ⑧ retículo endoplasmático com ribossomos
- ⑨ condríoma
- ⑩ lisossomo
- ⑪ membrana celular.
- ⑫ nucléolo

USQUE PALAVRAS ESCOLHAS

CURIOSIDADE

Hipotomostrosesquipedalofobia é uma DOENÇA psicológica que se caracteriza pelo MEDO irracional (ou fobia) de pronunciar PALAVRAS grandes ou complicadas. Se caracteriza pela aversão ou NERVOSISMO em momentos nos quais o indivíduo deve EMPREGAR palavras longas ou de uso pouco comum (discussões técnicas, médicas, científicas etc), assim como MENCIONAR palavras ESTRANHAS ao vocabulário COLOQUIAL. A própria palavra hipotomostrosesquipedalofobia representa certa IRONIA, visto que, além de ser LONGA e estranha, INDICA uma fobia a palavras semelhantes. Justamente por isso, para evitar PROBLEMAS, as ABREVIATURAS equipedalofobia e sesquipedalofobia também têm sido utilizadas.



Nome: _____
Turma: _____

T N Y H N W Z I B T Z L T Z Z Z A Z G Z
G L P G P A L A V R A S G A A A B A E A
F V O F Ç X C M C F Q P B Q S Q R S S Q
B C Y N R Z D N X V T O M W D W E D T W
V X E S G A S B O C G E H E F E V E R E
C O R A V A A R S M N J J D O R I R A D
D X E B C K A G D C S H K G G O A W N S
Z J W X G G H I S C I L H H D T Q H X
S S A N E L B O R P V B S J J C U T A C
A G G R S N M W W B V P O K X R G S B
W F P Z A A N M Q Q H C I L V Z A B W G
Q M D O R V Ç B Y I N X W Ç Ç R S V T H
E S S Y Ç C C O L O Q U I A L A E D G J
G A V H L Ç L Ç G Ç M A S T B U W N B K
A C I D N I O A B P Ç S D Y A I N O R I

USQUE PALAVRAS ESCOLHAS

SAUDADES

SAUDADE é uma espécie de lembrança nostálgica e CARINHOSA de um bem ESPECIAL que está AUSENTE, acompanhado de um DESEJO de revê-lo ou possuí-lo. Acredita-se que a palavra foi cunhada na ÉPOCA dos Descobrimentos e no Brasil colônia esteve muito presente para definir a SOLIDÃO dos portugueses numa TERRA estranha, longe de entes QUERIDOS. Define, pois, a melancolia causada pela LEMBRANÇA, a mágoa que se sente pela AUSÊNCIA ou desaparecimento de pessoas, coisas, estados ou ações. A perda de uma PESSOA ou um ANIMAL querido, causado pela MORTE, é uma das mais sofridas neste tipo de sentimento.



f) Que é Saudade? Você tem Saudades? De que?
g) De que opinião é modo pode ser bene-
ficio (positivo)? Justifique.

Q U I D O Z A E

T H M B Á G F É P O S S S N A N I M A L
G E J G A F R H É A N É X O C V É K Ê A
Ê T R F Q O D Y U R O F Z ã D C C G M S S
V R É R F S S D A T V ã S V D I B Ç W W
C O Ç C A E A S E Y C H D C S R R P Q Ê
R M ã X D D O D E S X J W I A F C E Û R
T J O R E H W S O P P K Q N L D X G U E
Y H T E N A A A U O J E Ç S Q O Z F R Q
U G G I L B V U Y P H A C A A A S D T F
I F R S Ç O C S S E ã T E I F C ã S G Ç
É A V S J Ê X Ê Y E F Y W Q A T O A F X
C H C E O X Z N R T N Ê E K C L W P V X
J G S A Y Ê L C T Y E T Y
H E X D Á L Ç I A U R F E
D O S S T Ç P A S Á T F E



Aluno faz anotações p/ posterior localização no mapa

O termo BRIC foi criado para fazer referência a quatro países Brasil, Rússia, Índia e China. Estes países emergentes possuem características comuns. Ao contrário do que algumas pessoas pensam estes países não compõem um bloco econômico, apenas compartilham de uma situação econômica com índices de desenvolvimento e situações econômicas parecidas.

Características comuns destes países:

- Economia estabilizada recentemente;
- Situação política estável;
- Mão-de-obra em grande quantidade e em processo de qualificação;
- Níveis de produção e exportação em crescimento;
- Boas reservas de recursos minerais;
- Investimentos em setores de infra-estrutura (estradas, ferrovias, portos, aeroportos, usinas hidrelétricas, etc);
- PIB (Produto Interno Bruto) em crescimento;
- Índices sociais em processo de melhorias;
- Diminuição, embora lenta, das desigualdades sociais;
- Rápido acesso da população aos sistemas de comunicação como, por exemplo, celulares e Internet (incluindo digital);
- Mercados de capitais (Bolsas de Valores) recebendo grandes investimentos estrangeiros;
- Investimentos de empresas estrangeiras nos diversos setores da economia.

Futuro

Economistas afirmam que, mantidas as situações atuais (descritas acima), os países do BRIC poderão se tornar grandes economias num futuro próximo. Dentre estes países, destacam a China, em função do rápido desenvolvimento econômico (crescimento do PIB em torno de 10% ao ano) e elevada população.



Identificar os países que compõem o BRIC. Anotar o auxílio da professora

Carta de FERNANDA YOUNG

Quis evitá-lo achando que era o correto a fazer, mas compreendi que estava enganada. Sou levada a você, qualquer direção que eu tome. Você é uma das poucas coisas que são certas na vida.

Todos dizem que é burrice minha insistir contigo, porque você não tem mais conserto. Que é feio, toseco, gritante, cabeludo, um grande equívoco de minha parte. Mas você é apenas humano. Quem sou eu para querer corrigi-lo?

Erro meu, confesso que preciso de você, mesmo reconhecendo que isso parece ser uma falha. Mas não é. Aceitá-lo como inevitável em meu destino, e fundamental em minha história, é sinal de que estou no caminho certo.

Com você, aprendi as maiores lições da minha vida. Pude contar com sua presença nos momentos difíceis. Se não fosse você, não me esforçaria tanto para acertar

Sei que apontam para você sempre que surge comigo. Que chegam a rir quando você fala daquele seu jeito, grave e fatal. Mas sei também que, sem você, as coisas perdem um pouco de graça. Que tudo fica melhor depois que você passa.

Com você, eu aprendi as maiores lições da minha vida. Pude contar com sua presença nos meus momentos mais difíceis. Durante as questões mais complicadas, lá estava você, sempre, oferecendo-me uma escolha. Se não fosse você, juro, eu não me esforçaria tanto para acertar. (...)

Após a leitura, responda:

- ① Você se identificou de alguma maneira com o texto? Justifique.
- ② De que maneira, na sua opinião, o erro é uma lição?
- ③ Como as pessoas que o cercam lidam quando você erra? E como você lida com o erros alheios?



Ao Erro

Filosofia

Ensino Médio

Responder que HABILIDADES você usa para resolver este jogo?

Nome: Turma:

JOGO DOS ERROS



Embora os dois desenhos se pareçam muito, há, entre eles, SETE pequenas diferenças. Quais são?



Editora "Coquetel"

Revista "Cláudia" - Ed. Abril

ATENÇÃO:

1. Os cálculos podem ser a lápis, mas a resposta **DEVE** ser à caneta, sem rasuras, com as unidades pertinentes, a mais simplificada possível. Faça um **QUADRO** em volta da resposta.
2. O tempo para completar o cabeçalho e escrever as respostas à caneta **FAZ PARTE** da avaliação.
3. As questões só serão **VÁLIDAS** com desenvolvimento.
4. A folha entregue para esse fim deve ser devolvida **COM NOME**.
5. Respostas a lápis e/ou cálculos entre os enunciados **NÃO SERÃO CORRIGIDOS**.
6. Para o cumprimento destas regras e para um desenvolvimento claro e preciso estão **RESERVADOS** 0,8 pontos.

- 1) (0,6) O quadro mostra quantas questões um candidato acertou de cada prova num concurso:

MATÉRIA	TOTAL DE QUESTÕES	RESPOSTAS CERTAS
Informática	50	42
Legislação	20	14
Conhecimentos Gerais	40	32

Em qual matéria o candidato apresentou melhor desempenho? Por quê?

Fori em INFORMÁTICA porque ele acertou 42 das respostas

- 2) (0,6) Um aparelho custou 700 dólares após um desconto de 30% no preço de tabela. Nestas condições, qual o preço desse aparelho na tabela?
- o preço do aparelho na tabela é de 700 dólares*
- 3) (0,6) João fez um empréstimo de R\$ 750,00 no Banco Raspa Tudo. Depois de 4 meses pagou ao banco R\$ 810,00. Sabendo que o cálculo foi feito usando juros simples, qual foi a taxa mensal de juros?

- 4) (0,6) Um caminhão basculante tem dimensões: comprimento 3,20m, largura 2m e altura 1m. O número de viagens que deverá fazer para transportar 55 m^3 de areia é:

a) 6 () : b) 7 () : c) 8 (X) : d) 9 () : e) 10 ()



- 5) (0,6) Um cubo e um prisma quadrangular regular têm a mesma área total. Se a aresta da base e a altura do prisma são, respectivamente, 5 cm e 11 cm, a aresta do cubo é:

a) $6\sqrt{3}$ () : b) $5\sqrt{3}$ () : c) $3\sqrt{3}$ () : d) $5\sqrt{6}$ () : e) $6\sqrt{3}$ (X)

- 6) (0,6) Um pedaço de cano de 60 cm de comprimento e 20 cm de diâmetro interno, encontra-se na posição vertical e possui a parte inferior vedada. Colocando-se 16 ℓ de água em seu interior, a água:

a) ultrapassa o meio do cano () : b) transborda () : c) não chega ao meio do cano () : d) enche o cano até a borda (X) : e) atinge exatamente o meio do cano ()

- 7) (0,6) Uma esfera possui um círculo máximo de área $25 \pi \text{ cm}^2$. Considere $\pi = 3$ e calcule o volume dessa esfera.

12 passos para estudar melhor

- 1. Prepare o ambiente:** isso estimula a absorção do conteúdo. Cadeira macia, mesa arrumada, cômodo em silêncio... Descubra o ambiente mais confortável para você.
- 2. Planeje o estudo:** caso exista muito conteúdo para absorver, divida em partes que totalizem 50 minutos cada. No final desse tempo, pare e mude o seu foco de atenção: estique o corpo, beba um copo de água...
- 3. Defina o que você quer:** sua mente será muito melhor utilizada se forem definidos os objetivos para cada tema.
- 4. Faça um registro:** anote com cartões coloridos, leia em voz alta ou copie o que acha mais importante. Busque o que facilita a memorização do conteúdo.
- 5. Faça associações com o conteúdo:** construa associações do que foi aprendido com suas experiências da vida. Isso facilita a utilização do cérebro e de toda a capacidade que ele tem para que o estudo seja eficaz.
- 6. Ouça música:** escolha uma preferida e coloque ao fundo para ouvir enquanto estuda. O importante é dividir a atenção e captar
- 7. Coloque foco no seu futuro:** ao término dos estudos, perceba o quanto será valiosa essa informação e como quer utilizá-la mais para frente.
- 8. Limpe a mente:** caso haja outro assunto lhe preocupando, faça uma lista rápida do que é prioridade antes de começar a estudar. Manter a mente vazia é muito produtivo.
- 9. Durma bem:** a qualidade do sono é importante para a qualidade do estudo. Mantenha a mente descansada para absorver mais.
- 10. Visualize a evolução da semana:** no final de 7 dias, registre as evoluções que conseguiu e como foi produtiva a semana. Anote o que teve maior facilidade e o que exige maior envolvimento.
- 11. Pense nos seus ganhos:** estudar pode ser algo muito gratificante se existir a consciência do que isso proporcionará. Pense em curto, médio e longo prazos.
- 12. Relaxe:** saber a hora de parar e buscar uma atividade relaxante é uma ótima atitude para alcançar suas metas.

Consultoria: Márcia Dolores Rezende é psicóloga e diretora do Instituto Saber. Site: www.institutosaber.com.br

Trabalho de Filosofia, Ensino Religioso em parceria com o SOE.

DICAS PARA TRABALHAR COM A MEMÓRIA

- Durma bem: para manter a saúde do cérebro e fixar as informações
- Coma bem: boa alimentação faz o sangue fluir melhor, irrigando mais o cérebro
- Repita em voz alta ou mentalmente, o que precisa ser lembrado
- Emocione-se: quando há emoção envolvida, dificilmente os fatos são esquecidos
- Associe: faça associações para que as informações sejam lembradas facilmente
- Exercite-se: exercite sua memória, assim sensibilizará e ativará o cérebro com mais facilidade
- Atenção e concentração: atente para os detalhes das informações.

FONTE: www.uol.com.br

EXERCITE SUA MENTE!

www.coquetel.com.br © Revista COQUETEL

Programa de Band apresentado por Daniel Bork	Alvo de propaganda política	(?) Churrasco, casal de TV por assinatura	Tapete para corredores	Humorístico no qual Janio Laranjeira interpreta o João Pilessano
Neyron Maciel, no "Zorra Total"				
			Mecaca, em inglês	
Milton (?), apresentador do "Direito Tempo"	Espele com ar pela boca			Utilize, empresa
Produto interno bruto (PIB)	Vertente: felicidade			R
		Estabelecimento comercial		
Etapas do processo seletivo do ator				Eu Sei que Vou Te (?), música de Tom Jobim e Vinícius de Moraes
		Fio de serenas de Camavari		
Tô (?), símbolo dos EUA	(?) Castro, a Angélica de "Senhora de Ipanema"		(?) Barri-cade agremiação o "Vide Show"	
		(?) Parque sinuista 154, em romanos		
(?) e Renner, dupla sertaneja	N	Naococido (?) Romualdo compositor		Sitaba do "casar"
Pis que atravessa Rússia e Cazaquistão			logosin Sítire Serviços (algia)	
Partim de templos japoneses			Combustível de autotêmbora	
Paola (?), atriz de "Cama de Gato"				E

BANDO 01/01/2011 - 10h47 - 10/11/2011

6.11. Registro fotográfico de atividades em sala de aula



6.12. Entrevistas

ENTREVISTA 1

Tânia: Como você avalia a aprendizagem dos alunos com déficit intelectual nas turmas com as quais você trabalhou?

Eu cheguei aqui já com o trimestre em andamento. Nas poucas aulas que eu tive perante esses alunos, eu sinto pela pequena carga horária, dificuldade de interagir com esses alunos. Sinto dificuldade mesmo. Assim como você precisa interagir com qualquer aluno, com esses alunos talvez tivesse que ter uma interação de uma qualidade diferenciada, e eu não estou sentindo este espaço.

Tânia: Quando tu colocas a questão da interação com o aluno no momento do ensino, qual a tua idéia sobre a importância da interação no momento da avaliação da aprendizagem?

Se for pra fazer um diagnóstico do teu trabalho feito, de como o aluno conseguiu se desenvolver intelectualmente, se você não interagir com esse aluno, quando você trabalhar você está trabalhando o que, está diagnosticando o que? Algo que você nem conseguiu fazer? Tem que haver certo tempo em torno desse aluno para que isso seja mais bem feito, e eu acho que isso na minha componente curricular em especial, com uma carga horária de um período por semana, eu tenho essa dificuldade. Talvez se fosse uma carga horária maior, eu não posso afirmar isso, mas eu tenho a impressão que sim. Muitas vezes um aluno faz uma pergunta, você vai responder para aquele aluno, mas na verdade, no geral as turmas não correspondem. A pergunta não diz respeito ao conteúdo, mas é uma pergunta pessoal, então você para o que está fazendo pra atender apenas aquele aluno, e quando você retoma já passou certo período de tempo. A questão temporal, em minha opinião, é muito importante no educar e no interagir. Com o tempo pequeno às vezes fazemos magia na sala de aula.

Tânia: Consegue falar de algum momento de magia na sala de aula?

Eu não conseguiria te falar desse ano, mas em situações as vezes você consegue. Mas principalmente eu gostaria de colocar o seguinte: às vezes quando se está a mais tempo trabalhando uma componente curricular com uma turma, no primeiro ano você tem certas dificuldades, no segundo ano parece que você já sabe aquele roteiro do que não deu certo. Isso com alunos que não trazem muitos problemas, com nosso aluno padrão. Com alunos com problemas diferenciados, professor precisa ter uma boa formação, não só na parte teórica, mas também ver que problemas terá e como superar, isso num primeiro momento. Depois que eu passei o problema eu não posso voltar atrás, não nesse ano, mas no próximo eu poderia.

Tânia: Nesse curto tempo que tu estás nessa escola, atuando com alguns alunos que apresentam déficit intelectual, te ocorre algum momento na sala de aula em que você teve uma intenção, direcionou uma atividade ou uma explicação em relação a esse aluno? Pode me contar desse momento, se ele aconteceu e como você percebeu se ele aprendeu alguma coisa? Vou dizer a verdade. As minhas aulas, pelo curto espaço de tempo e pela quantidade de conteúdo, eu tenho achado as minhas aulas extremamente explanatórias e expositivas. Por exemplo, estou trabalhando com a segunda série agora, e tenho dois períodos, então o tempo é maior, do que quando tenho um período, que passa muito mais rápido. A dificuldade disso é que o pessoal não lê. Se por exemplo o aluno tem deficiência visual, eu tenho que ler para ele. Eu não estaria explanando em voz alta, o que ele pode acompanhar, mas ele próprio poderia fazer o seu trabalho em casa, ler e refletir. E eu vejo isso com muitos alunos que não tem esse problema. O aluno não lê, o conteúdo é vasto e o tempo é pequeno, como você faz nessa situação? Eu tenho tido problemas com isso, pelo curto espaço de tempo, não consigo me aproximar das situações mais especiais. Se eu tivesse materiais para todos os alunos, porque muitas vezes o aluno não tem um livro pra levar pra casa, então é importante o governo ver a questão do livro para o aluno poder levar pra casa. Em casa o aluno pode abrir o livro, ler,

fazer exercícios, conviver com o livro. Ficando na escola, se quebra a política do livro didático. O governo está gastando tanto, mas não está funcionando. E me preocupa a questão da inclusão, por exemplo, se tem livro em braile pros alunos.

Tânia: Como você concluiu o trimestre, você conseguiu observar alguma aprendizagem nesses alunos com déficit intelectual e como você percebeu essa aprendizagem?

Em termos de aprendizagem, há uma semelhança entre eles e a maior parte dos alunos. Se você for fazer algumas perguntas diretas em sala de aula, sobre economia de Santa Maria por exemplo, muitos alunos saberiam responder, e alguns dos outros alunos que não tem nenhum problema não sabem. Eu estive conversando com um rapaz que tem deficiência visual, e vi que ele tem noção de muitas coisas, e apresenta uma maturidade muito maior do que outros alunos. Já o caso daquele menino autista é diferente.

Tânia: Se você tivesse que me dizer o que ele aprendeu nas tuas aulas e o como ele aprendeu, você teria condições de contar alguma coisa?

O caso dele é o mais problemático. É muito pouco tempo, e em alguns dias ele falhou nas minhas aulas.

Tânia: E nesse pouco tempo você teve alguma intervenção em relação a ele?

Eu noto as vezes que ele está totalmente aéreo, e não sei como chegar nele. Se eu escrever no quadro ele escreve. Se eu paro de escrever, tenho problemas para chegar nele. No caso dele, ele consegue apenas perceber a questão concreta mais próxima possível, e tem coisas que ele vai escrever no caderno, que se ele não tiver uma capacidade de abstração, fica difícil de compreender.

Tânia: Tu conseguiste perceber em algum momento da aula, que ele revelou alguma noção dessas que tu falaste que são importantes na tua disciplina?

Não. Tem aulas que ele copiou e tem aulas que ele estava aéreo.

Tânia: Em termos de prática de avaliação, que proposta partiu do professor para a turma? E como foi a participação desse aluno?

Esses trabalhos ele não entregou. Eram perguntas sobre o conteúdo dado. Tinha um material que era um Xerox, e do caderno, aonde dali vinham as perguntas. Eram perguntas muito simples, pelo curto tempo.

Tânia: Qual foi a tua idéia sobre essa proposta de um aluno que está sobre a tua responsabilidade na disciplina de historia realizar um trabalho de avaliação com o auxílio de uma educadora especial?

Para mim, orientar é apontar, facilitar certos caminhos. Então se uma pessoa está preparada para orientar, é proveitoso. Nós temos alunos com problemas, mas muitas vezes não temos pessoas para cuidar desses problemas de forma particularizada.

Tânia: A particularização do atendimento ao aluno é algo importante na avaliação?

Eu acho que sim, não apenas para a avaliação, mas também para haver uma real recuperação na aprendizagem de outros colegas. essa recuperação ocorre no mesmo tempo em que está se processando o trimestre.

Tânia: Com relação ao aluno com déficit intelectual, esse momento em que o aluno realiza a tarefa com a intenção de o professor olhar o que o aluno está fazendo, você considera que o educador especial seja capaz de orientar o aluno, por exemplo, na tua disciplina?

Se for pra fazer o aluno aprender a lidar com certos conceitos, eu acho que pode ser de grande valia. Qualquer ciência se baseia em conceitos e categorias, e depois na relação entre eles.

Tânia: Como você vê a possibilidade do próprio professor da disciplina realizar essa orientação, esse momento de intervenção, de ser o professor a interagir com o aluno num momento diferenciado, numa atividade diferenciada?

Com a parte do meu conhecimento, eu me sentiria seguro, mas quanto à parte de conhecer os problemas cognitivos, eu não me sinto preparado.

Professor de História 3º Ano Ensino Médio

ENTREVISTA 2

Tânia: Eu gostaria que você falasse como realiza a avaliação dos alunos com necessidade especial na turma em que trabalha.

É um trabalho que foi acontecendo à medida que nós fomos nos deparando com esses alunos e se tornou uma preocupação. A minha avaliação não é diferente, mas sim o meu olhar ao corrigir. Às vezes é enviado trabalhos para a professor de Ed especial mediar, mas às vezes eles não voltam, mas enquanto os outros fazem a prova eu medio na sala de aula, então eu avalio o que eles responderam. Por exemplo, eu tenho um aluno com baixa visão então eu pegava o dedo dela e passava sobre o mapa pra ela me dizer qual era o estado, e a prova dela era ampliada. Por exemplo, o é um aluno que enquanto os outros estão trabalhando eu estou mediando com ele.

Tânia: Que necessidades ele apresenta?

Ele é um aluno que não tem um raciocínio lógico bom, ele tem “insights” e ele tem um decorar das coisas, ele é inseguro, mas apresenta poucos erros de português. Por exemplo, era pra colocar 1 se o relevo for da America do norte e 2 se for do sul. Tinha q virar a pagina e olhar no mapa, ele fazia, mas na hora de colocar ele perguntava se estava certo. Tinha uma aluna que se vc não sabe q ela tem dificuldade ela passa batido, porque ela se escora num colega e vai com ele.

Tânia: Nas atividades de avaliação propostas pra esses alunos o instrumento de avaliação é o mesmo?

Só o Da... Que tem baixa visão é ampliado, mas são os mesmos. E pra qualquer tipo de atividade eu explico primeiro pra turma e depois pra eles. Quando é na prova volta a mediação.

Tânia: No momento da prova a mediação não e feita por um professor fora da sala?

É feita por mim. Eu leio pra eles e espero eles responderem. Depois o meu olhar quando eu corrigir, algumas respostas eu considero, as que foram orais, eu coloco na nota.

Tânia: Então você vê como uma atividade quebrada em relação de o aluno realizar a prova na sala de recursos?

E esse momento da prova te fez perceber as respostas oralmente?

Isso.

Tânia: Existe algum momento no planejamento em que ocorreu fazer avaliações diferenciadas?

Eu já tive essa experiência e não foi boa, porque eles vêem que a avaliação deles não é igual a dos colegas. Eu sempre procuro também incluir alguns alunos que tem mais paciência para trabalhar com os que têm necessidades. Tem trabalhos que eles não fazem e não adianta avaliar. Eu não tenho contato com Ed especial pra ela auxiliar alunos de geografia. A gente não tem esse espaço de troca. O retorno é muito pequeno. O que eu avalio é aquilo que eu consegui construir?

Tânia: Você considera importante na avaliação da aprendizagem desses alunos um espaço de mediação entre o professor e o aluno?

Ele tem todo o instrumental teórico e metodológico pra auxiliar esse aluno. Eu vou à minha subjetividade, na minha paciência. É difícil vc estar com vinte e poucos correndo e vc mediando um aluno com mapa, questionário, ou ensinar a fazer esquema.

Tânia: O que constitui os seus momentos de observação desses alunos e as praticas de avaliação? O que você ressaltaria como positivo?

Essa mediação que eu faço com eles, eles me dão no dia a dia oralmente. Eu avalio todos os outros. A avaliação é continua. Ele tem que fazer tema, se faz ganham positivo, se não ganham caretas, isso é contado. O que eu avalio é o que eu trabalho com eles. O que eu medio tanto no exercício onde eu explico e eu vejo que eles entenderam, eu coloco um positivo. O exemplo do mapa, mesmo na insegurança ele achou o relevo.

Tânia: Você poderia disponibilizar está atividade dos mapas?

Posso. Por exemplo, eu avalio essa pratica que eu tenho com eles ali. Eu peço pra eles me mostrarem no mapa o que eu peço.

Tânia: Chegou a ter alguma proposta de pratica concreta já efetivada com todos os alunos pensando?

Os colegas aceitam os incluídos. A gente não faz distinção, mas ele também tem uma resistência pra trabalhar junto. Tem alguns alunos que gostam e ajudam.

Tânia: Nas tuas praticas de avaliação vc contempla ativas de grupo como avaliação?

Sim. Eu trabalho numa ou troa escola onde os colegas não querem aquele com necessidade. Eu pergunto pra eles se podem trabalhar junto. Mas eles já se enturmaram. É uma coisa que eu não interfiro.

Tânia: Você diz que se acaba constituindo um grupo?

Por exemplo, pra... E o... É comum se eles não estivessem ali. Ninguém quer ficar com eles. A... não, porque se vc não percebe ela passa. Mas a... É só socialização. Os colegas riem, ela produzia, mas ela tem resistência.

Tânia: A produção dessa aluna chega a se constituir numa aprendizagem efetiva?

Não, tanto que ela foi pra outra escola porque ela não tinha condições. Ela tinha insights. Mas era só isso.

Tânia: Quando vc vai realizar uma atividade com o objetivo de observar a aprendizagem de um conceito da geografia, com esses alunos vc consegue lembrar-se de alguma atividade significativa que deu certo?

Na sétima serie a gente trabalha regionalização o pai se americanos. Conceitos físicos, geográficos, econômicos. Do bric, por exemplo, eles guardaram por causa das bandeirinhas do Brasil, Rússia e china. Mas eu dizia que não era um bloco econômico, era só uma forma de regionalizar.

Tânia: Como era essa atividade?

Eu dei uma folha com as bandeiras e tinha o texto com as características de todos os pais. Eles conseguiam guardar os que estavam crescendo economicamente, por isso eles estavam se diferenciando mais. Vc trabalha com mapas, colore, tem essa parte concreta. Vc pode usar a linha em cima e embaixo, rica e pobre, vc trabalha numa linguagem mais simples com eles, vc muda um pouco a forma de explicar com eles

Tânia: Eles conseguem através dessa linguagem mediada pelo professor?

Sim eles não conseguem entender que não é a linha que separa, mas que os ricos estão acima e os pobres abaixo, por ser norte e sul. Como na sociedade que os ricos estão em cima e os pobres abaixo, vc passa essa idéia que pra eles já é alguma coisa

Tânia: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa significativa na questão da aprendizagem?

Eu acho que seriam relevantes termos espaço pra trabalhar esse aluno fora do nosso horário de trabalho. Nas duas horas que eu tenho estou no município. E que houvesse um maior entrosamento entre o Ed especial e o professor da sala de aula. Muitas vezes a gente manda as avaliações e elas não voltam. Depois eu tinha que fazer o parecer e não tinha como

Tânia: Como assim o parecer?

Eu só posso falar no parecer aquilo que eu vivenciei em sala de aula e as avaliações não retornaram. Eu acho que o educador deveria ter me mandado um bilhete, mas não houve uma resposta. No fim o aluno ficou com a nota apenas porque não veio nada escrito, não tenho o que fazer

Tânia: Como você vê esse mecanismo do parecer?

Tem uma pessoa na escola que nos da uns itens e a gente responde de acordo com o que a gente fez e ela monta o parecer. Isso é valido, porque pelo menos ela nos deu alguns parâmetros para avaliar esse aluno, mas a maior parte não. É só cobrado da gente.

Tânia: O que é o parecer pra você?

É o relato de experiência que o aluno teve. Todo o relato que o aluno normal teve, eu tenho os positivos e negativos, o comportamento. A questão formativa e cognitiva do aluno normal. Mas o aluno especial não tem problemas de comportamento. Eles ficam ali na deles. Eu ampliei a mediação q eu construo e transformo em uma nota. Eu não sei da prova deles porque não teve volta. Ele fez uma parte e levou pra terminar, mas não voltou. Ta sendo Mao único. Aquilo q eu coloco como positivo eu transformo em nota.

Tânia: Esse critério que o professor recebe pra descrever o caminho da aprendizagem do aluno na sala de aula vem da onde?

Só tem um Ed especial q faz isso e vem dela. Ela pergunta como é o aluno, se faz atividade, se demora. Ela nos da alguma coisa.

Tânia: Esse é o aspecto da reação q o aluno tem frente às tarefas na sala de aula. E quanto à aprendizagem a geografia?

É só meu

Tânia: Como é feito esse critério?

É de acordo com o que eu anotei. Ele conseguiu identificar os paralelos, países, continentes.

Tânia: É nesse sentido que vc acha q precisa ter esse espaço de troca com o Ed especial pra que essa abordagem seja trabalhada? E não existe um instrumento onde o professor possa colocar e escrever que essa abordagem foi trabalhada por ti?

Tem um documento q diz como o aluno demorou pra fazer a atividade, q instrumento eu pude fazer. Mas só a partir do ano passado e esse ano não recebi nenhum. A educadora não retornou. Daí eu não fiz nesse trimestre, mas vou ver se faço no segundo, até pique trocou de educadora especial, acho q não tem entrosamento, não sei se pelo horário. Nenhuma educadora foi esse ano mediar alguma aula na minha disciplina. Teve um ano q teve uma estagiaria sempre presente. Tem a sala de recurso. Esses alunos a gente não tem volta se eles freqüentam pique o espaço com o educador é muito pequeno

Tânia: Como se dá essas poucas trocas com o educador?

Só teve uma reunião para construção de pareceres.

Tânia: Como foi essa reunião?

Esse dia eu estava de atestado e não pude comparecer. Mas era outro educador, e a gente não sabe se ele ta indo, que dificuldades ele sente, o que ele esta falando, aquilo é o que eu vi na aula, mas e depois será que ele conseguiu fazer a mesma coisa

Tânia: Você acha que uma prova é um instrumento onde você deposita uma parcela de conhecimento pra ser trabalhado. Como vc vê a questão dessa prova ser mediada por outro profissional que não um professor?

Eu acho q seria mais neutro, pique às vezes ele vai ali com outro professor lendo e ele respondendo. É diferente de ele responder pra mim, q tenho conhecimento. Aí realmente ele vai dizer q ele aprendeu alguma coisa ou não. Eu procuro avaliar essas respostas, porque aí o conhecimento ficava solidificado. É um conhecimento que acumulou que ele conseguiu elaborar. Eu acho que precisaria de mais entrosamento. E a gente muitas vezes fica perdida, pensando se realmente acontece ou não, se o aluno esta aprendendo ou não, se ta dando certo. Mas pelo menos eu penso q ele me respondeu isso oralmente. E o meu olhar pra avaliação dele é diferente do que outras crianças. Vou olhar naquele q ta igual ao do colega.

Tânia: E se não tiver igual ao do colega?

Igual o instrumento. Se eu fizer diferente eu não vou ter nenhum outro parâmetro pra cobrar, por isso é o mesmo instrumento. Então eu tenho como comparar que ele aprendeu que ali é o equador. É uma forma que eu acho bom pra poder avaliar o que ele descobriu usando um mesmo instrumento avaliativo.

Tânia: Quando o aluno recebe esse instrumento para realizar essa atividade de avaliação vc vai fazer o que vc chama de mediação. A pergunta parte do aluno parte de ti... Como é essa provocação inicial?

A gente lê junta. Por exemplo, eu peço pra eles indicarem qual é esse continente e eles dizem (americano), porque a gente trabalhou em aula. Como... Tem baixa visão eu digo pra ela que o nosso continente é como um grande “f”, e ela passaram o dedo em cima da figura pra ver se forma um “f”, e eu perguntei qual era o continente e ela disse que era o americano. Qual é o tema deles, qual é o assunto? País e capital. Como chama isso? Então eu vou mediando por partes. Eu peço pra fazer a caracterização segundo o critério físico, que seria America do norte, central e do sul. Depois eu peço pra eles pintarem as três Américas pra ver elas divididas e eles pintam. Às vezes eles colocam um país acima ou um abaixo, mas eles pintam. Por exemplo, eu dou outro mapa, pra não ficar muita informação ela colocam xis na America do norte e bolinha na America do sul, aí eu peço pra pintar. Eles sabem que pelo critério humano são duas Américas, cada fala uma língua. Aí a questão dos oceanos eu falo pra eles na direita qual oceano? Geralmente um fala o leste, eu falo que é leste, mas na hora da mediação eu pergunto qual a professora apontou com o braço direito. Eles lembram. Eu avalio assim. Por exemplo, transformar escala gráfica em numérica eu não peço porque tem a parte de matemática. Mas eu pergunto quanto vai a um centímetro e eles olham na escala. O tipo da escala. Essa tem números ou é uma régua, como chama. Por exemplo, têm as linhas que atravessam o continente, qual é esse que através o Brasil, às vezes eles dizem que é o equador, às vezes trocam.

Tânia: Esse tipo de atividade se constitui também em questões de uma prova que eles têm que fazer na sala de recurso com um Ed especial?

Sim. Eu trabalho em aula, dei todos os critérios, e depois é a prova.

Tânia: E a tua observação a cerca da aprendizagem do aluno. Ela vem dos dois momentos, da mediação e desse momento da prova?

Vem dos dois. Primeiro vem os exercícios para aprender, depois a prova. Eu mediei essa aprendizagem e mediei à prova. Na prova eu não falo nada, só pergunto.

Professora de Geografia 7ª série

ENTREVISTA 3

Tânia: Como você realiza a avaliação da aprendizagem nas turmas com alunos com deficiência intelectual?

Eu tenho três turmas com esse tipo de aluno. Eu tenho um pouco de dificuldade de avaliar esses alunos. Eu passo a aula do dia, onde temos uma proposta de trabalho com toda a turma, nunca faço uma atividade especial pra aquele aluno. Quando eu deixo a proposta de trabalho para concluir aquela parte do conteúdo, eu vou à classe de cada um, veja o que cada um conseguiu copiar dentro daquele conteúdo, dependendo do aluno tem tudo no caderno, e outro não tem nada. Quando o pessoal ta fazendo a atividade proposta, um deles me chama, por exemplo, ele não entendeu, mas eu vejo q ele quer participar. Ele sabe q não vai conseguir fazer aquilo ali, mas eu vou ali e digo pra ele como fazer e saio dali, vou orientando a turma inteira. Depois ele me chama de novo e eu volto pra ajudar ele, mas eu sei q ele não vai conseguir fazer a atividade ate o final, mas ele ta tentando, e eu to tentando ver q ele consegue.

Tânia: Então a pratica de observar o que o aluno aprende ta sempre no dia a dia?

Sempre.

Tânia: Nessa proposta geral o aluno consegue responder as atividades completamente? O q ele responde te permite concluir algo a respeito da aprendizagem?

Tem alunos que não conseguem nada naquela proposta e tem outros q pelo pouco q apresenta da pra dizer que é um problema. Alguns até conseguem avançar um pouco, então pra ele é um progresso.

Tânia: E para o professor esse progresso é pela mesma atividade dada ao resto da turma?

Mesma atividade

Tânia: E esse aluno quando está em sala de aula é participativo, pergunta como é a participação dele?

Tem um que eu noto que é bem participativo e outros não, como um que é altista. Mas tem outro altista que é bem participativo, eles são bem diferentes.

Tânia: E essa participação do aluno constitui um critério na avaliação?

Considero pique é algo que eu to conseguindo fazer pra avaliar aquele aluno.

Tânia: Como professor de física tu e a possibilidade desses alunos aprenderem a partir da mesma proposta da turma?

Pode se disser q sim, mas eu acho q eles tão perdendo, pique se eu trouxesse uma atividade especifica pra eles, eles iriam ganhar muito mais. Então por motivo a ou b eu não consegui fazer isso, eu precisaria estudar.

Tânia: Estudar a própria necessidade ou a questão metodológica?

Estudar o q eu poderia preparar pra fazer com q ele desenvolvesse o potencial dele o Maximo possível. Isso é difícil pra mim que não sou preparada

Tânia: Tem algo que você gostaria de colocar mais a respeito de como avaliar um aluno com necessidade especial?

Eu gostaria de conseguir fazer uma melhor avaliação, coisa que eu não estou conseguindo fazer

Tânia: Com relação a pratica adotada pela escola pra avaliar esses alunos, tem algo q gostaria de colocar?

Poderia ter uma orientação melhor para os professores em sala de aula

Professora de Física 3º ano do Ensino Médio

ENTREVISTA 4

Tânia: A gente gostaria de ouvir as experiências, praticas em sala de aula quando na turma tem alunos com deficiência intelectual

Na sétima serie tem o..., às vezes é difícil q ele compreenda um exercício, aí eu sento do lado dele e explico o q eu quero com aquilo, o que quero saber dele quando a questão é auto-estima, quando é filosofia da arte, quando é alguma coisa de espiritualidade, afetividade, tudo isso é simples pra ele, eu pergunto e eles respondem oralmente pique na escrita nem sempre ele consegue o que ele verbaliza com facilidade. Ele sempre se preocupa se eu estou bem e feliz, ele elogia. Eu sempre converso com ele junto com a turma, questão do namoro, do ficar, qual a opinião dele. Ele responde prontamente, ele se integra com a turma, pede pra trabalhar com colegas, na filosofia e no ensino religioso é simples essa avaliação. Não tem uma maior profundidade que ele não conseguisse conversar. Na sétima serie trabalhamos a afetividade e auto-estima. Ele faz exercício de concentração. Ele não quer uma atividade diferente da turma. Eu tentei fazer isso e ele quer o mesmo. Às vezes eu ajudo. Às vezes ele ao quer responder, quando é mais pessoal. Tem a... Com deficiência visual, eu e ela aumentamos a copia. Às vezes ela vai e pega, aumenta como acha q deve e faz o mesmo exercício que os outros.

Tânia: Ela apresenta deficiência cognitiva também?

No meu conteúdo não. Ela acompanha. Os assuntos são muito próximos deles. Ela disse q não namora, mas quer dar a opinião dela. No vídeo ela não vê, mas ouve e debate junto. Na quinta serie tem o... q é deficiência auditiva. É mais cuidadoso. No momento q e falei eu quero q ele tenha por escrito e eu noto q ele não gosta de perguntar pra mim. Como a turma é barulhenta

fica mais difícil pra ele ouvir. Ele fala também, mas eu preciso me lembrar de ver se ele acompanhou. A avaliação dele não é com prova. É com resposta oral, se ele fez questões no caderno, se participou em aula.

Tânia: Esse critério é utilizado com o resto da turma?

Sim

Tânia: Existem outros momentos mais formais de avaliação como testes, provas?

Muitas vezes eles levam pra casa e levam uma semana, às vezes precisam de um tempo a mais ou se eles não conseguiram em casa ele retorna pra mim q eu trabalho em aula. O... Quer terminar muito rápido pra conversar. Então ele me pede pra terminar em casa. Ele sempre dá esse tempinho e converso com ele, eu prioriza isso. E só com ele. Às vezes a turma pede pra eu ficar falando e eu tenho q ouvir esse lado. Eu não gosto de falar de prova, não é um tribunal, eu não acredito em prova, é um posicionamento meu nas minhas disciplinas não cabe isso. Eles passam por um processo de avaliação na maior parte do tempo, constante, em todas as aulas, q eu considero melhor q a prova. Tem um trabalho, é sempre importante. Tem-se uma justificativa, se eu vejo q ele quer fazer o trabalho eu deixo.

Tânia: Então todo esse trabalho constitui em parâmetros de avaliação?

Na aula eu digo o q eu quero com aquela atividade, qual o meu objetivo. Se no final da aula a gente não consegue chegar nesse objetivo a gente retoma na próxima aula. Teve um trabalho q eles tinham q montar um diagrama, não tinha tempo, mas a gente ia premiar com medalhas de ouro bronze e prata, mas todos tinham seu ponto de participação. Muitos alunos não conseguiram na aula, mas eles anotaram quanto tempo levaram na aula e em casa fez no tempo restante, pra ver se conseguia fazer no tempo. E trouxeram pra aula pra eu ver o tempo. Eu disse q cada um conseguiu no seu tempo, e pra mim valeu os pontos. Teve outra menina das 53 q antes era atendida por outra educadora, e ela me exige 100% do tempo na sala, eu raramente consigo tempo pra atender outros colegas. Eu notei q quando eu pedia tempo pra ela, ela conseguia um melhor desempenho. Então ela sabia, mas não tinha segurança. Então a avaliação dela trancava nesse ponto. Um colega me perguntou como eu tinha paciência com ela. Eu disse q era como uma laranjeira, cada um amadurece no seu tempo. Então eles começaram a ajudar ela quando vira q ela me tomava todo o tempo. Um dia eu chamei a turma de uma forma mais severa, pique a turma passava do limite, então eu passei a dar umas tarefas extras, ela não trazia completa. E eu disse q não era bom deixar a tarefa incompleta e trazer duvida pra outra aula.

Tânia: E esses alunos com deficiência intelectual conseguem cumprir as tarefas?

Sim. Às vezes algumas questões eu tenho q ajudar linha por linha. O Ed especial me ajuda os familiares, às vezes eles levam o caderno pro recreio, dão dicas.

Tânia: Vc pode disponibilizar essas atividades?

Posso sim. Houve uma aula que era um trabalho meu com a ORIENTADORA em parceria com o soe da tarde, onde ele tem os 10 passos pra estudar melhor, como funciona a memória, falamos sobre isso, e do lado dessas orientações tem palavras cruzadas e eu expliquei pra eles q elas ocupariam o q eles aprenderam em historia, matemática, geografia, português, filosofia, e eu podemos juntar meu conteúdo, e que tem palavras q levariam a “não sei essa resposta professora”, então que outros caminhos me levariam a essa resposta. Tem um banco de ajuda q pela lógica eles deduzem a resposta, têm palavras q eu ajudo pique ele não tem conhecimento, às vezes eles trabalham em grupo, e eles se mobilizam muito nessa atividade, por ser um desafio. Um dia o... com palavras q couberam. Eu disse q coube, mas não era exatamente a palavra, ele disse “como vc ta bonita hoje”. Ele da risada, me abraça. Eu pergunto qual seria a resposta certa, às vezes ele não consegue, então vamos ver o dos colegas. Eu vejo como esses alunos são bem recebidos na turma. Tem o caso da outra... , ela tem sérios problemas cognitivos, não é alfabetizada, a gente foi assistir a um vídeo do Dr. Dráuzio varela, de orientação sexual, apareceu um pires de borracha e como colocar um

preservativo, ela perguntou o q é isso e eu expliquei. Ela disse q não estava tomando pílula e todos riram. Eu conversei com toda a turma, expliquei q era pra que não queria ter filhos. Mas na hora de debater sobre o vídeo ela não conseguiu produzir nada. Ela me chamava à atenção na questão da afetividade, sempre me abraçava e me perguntava se eu era mãe. Tinha curiosidade em namoro, como era casar. Se ela não falasse comigo eu não conseguia avaliar o que ela escrevia.

Tânia: E quando ao anunciar a aprendizagem, no papel de professor como é feita a comunicação da aprendizagem, o parecer?

No parecer algumas coisas eu coloquei o q eu observei no aluno, em outros eu coloquei como no roteiro da educadora, como interagi com a turma, mas eu sempre prefiro falar com o aluno em particular e falar pra sentar em dupla, ou q não entregou o trabalho em dia, pique esqueceu. Muitas vezes ele não tem autonomia, eu tenho q ficar pedindo o trabalho, então eu digo pra eles escreverem pra não se esquecer do trabalho. O aluno regular muitas vezes vai adiante, muitas vezes vê o q eu não vi. Às vezes visto ale dos colegas. Um exemplo do jogo dos sete erros, a turma achou dois erros e ele achou um só, a turma disse q às vezes, filosoficamente a gente vê um lado do nosso erro. Não vê a extensão do erro, o outro é q vê. A questão filosófica foi incendiada pela turma e ele não viu esse lado. Já a questão do texto q falava sobre o erro, aí ele escreveu. Ele falou q não gosto q fale dos erros dele, eu gosto de perceber meus erros e consertar. A turma ta muito barulhenta e isso atrapalha o aluno, ele não participa da bagunça, mas atrapalha ele. Eu tenho q alertar a turma pra isso, q o aluno precisa me ouvir, mas não Da. eu faço trabalhos com recortes, às vezes o capricho deixa a desejar, pela questão motora, não pela cognitiva. Por exemplo, um trabalho sobre drogas. Isso ajuda em alguma coisa quando a gente trabalha sobre atualizados. Tem alguns q estão em andamento ainda. Mas esse das drogas já está devolvido.

Tânia: Você pode disponibilizar esses trabalhos?

Posso sim

Tânia: Tem algo mais que você queira falar sobre essa questão da avaliação?

A questão q às vezes eu me questiono quando falo em futuro profissional, sobre mercado de trabalho, sociologia. Tem uma menina, cadeirante q gosta muito de sociologia, ela interage muito com o conteúdo. Ela aprende com muita facilidade. E agora tem a questão de q trabalho ela pode desenvolver. Não só o trabalho hoje, mas no futuro como o aluno incluído se vê. O que eles podem fazer. Tem um aluno q trabalha há dois anos, ele sempre fala sobre isso. Ele gosta do trabalho dele e adora filmes. Ele sempre debate. Mas o q vai acontecer com os outros alunos depois? Tem um aluno q desenvolve muito na pintura e ele pode trabalhar com isso. Eu tenho q refletir mais sobre futuro.

Da ecologia eles tinham q analisar as duas historias onde os contos de fadas são perturbados pelo progresso, onde o lobo mal perdeu seu espaço pique vai passar uma rodovia na floresta, ou o Tarzan perdeu seu espaço pro condomínio chega (cada macaco no seu galho). Eu perguntei pra eles quais as implicações positivas e negativas disso. Eles responderam q quando eu não me intrometo na vida do outro, não perturbo, é positivo, mas o negativo é o individualismo, quero as coisas só pra mim. Eles tinham q terminar a historia do jeito deles, e eu terminei per untando das lembranças da infância se a natureza estava presente. Eu perguntei o q eles lembravam q incluísse a natureza, vez jogava bola no campinho, subiam em arvores, daí eles conseguiram fazer. Parece q esta muito distante deles pra lembrar. Bem ao contrario do ensino medio. A questão do nome, eles colocavam muitos apelidos, e eu trouxe a origem dos nomes de origem hebraica e eles tinham q procurar os nomes, dizer quem tinha escolhido o nome, q significado tinha. Por que todas as pessoas tem nome, não era mais fácil colocar um apelido. Eles levaram pra casa e perguntaram pros pais. Eu achei bom pique eles usaram o tempo em casa pra conversar com os pais. E eu disse q daquele dia em diante não usassem mais apelidos na sala de aula. Aqui eram sentimentos, sobre o medo irracional de

pronunciar palavras grandes e complicadas, falamos sobre nossos medos. Eu usei outro recurso pra falar de medos. Um problema especifica essa doença com um nome enorme (hipopotomonstrosesquipedaliofobia) que é o medo de pronunciar palavras difíceis ou numa língua estrangeira, e do lado da saudade, daquilo q eles sentiam saudade, não houve dificuldade em realizar esse trabalho.

Tânia: Assim como eles verbalizam essas opiniões eles transcrevem pro caderno?

Às vezes eles terminam em casa. Esse era um dos desafios eles tinham que responder essas perguntas de conhecimentos gerais, transcreverem pro diagrama, isso não é rápido de responder. A concretização dessa atividade depende do quadro q depende deles terem o conhecimento. Algumas eu ajudei. As outras eram simples.

Tânia: Aqueles alunos com deficiência não conseguiam?

Não. Todos trabalhavam em grupo. Eu perguntava se todos conseguiam. depois trocamos dupla por quarteto. Alguns conseguiram por dedução completar primeiro.

Tânia: Então uma habilidade compensa uma dificuldade?

Isso. E um terceiro desafio era se eles concordavam e alguns disseram que não. E no segundo imaginem uma historia onde apareçam duas formas de agir. Eles levaram pra casa. Poderiam inventar a historia. Esse aqui foi tranquilo, como tema de casa.

Tânia: Foi uma atividade q demandou um tempo maior?

Sim. Foi em sala de aula e em casa. Eles tinham que fazer em grupo e individual.

Tânia: E os alunos com deficiência intelectual fizeram a historia? Deram a opinião por escrito?

Sim. Eles falaram a questão da maneira como eu falo com a pessoa se é com bom humor ou xingando.

Tânia: E a historia eles fizeram?

Sim. A mãe encontra com o filho. Um dia ela chama a atenção bem humorada e outro dia xingando.

Tânia: Essa atividade foi no caderno?

Não. Essa eles entregaram. Essa foi trabalhada só numa turma. Eles levaram pra casa num dia q eu não vim eu deixei pra eles levarem, pra retornarem e trabalhar conteúdo. E no ensino medio temos alunos de inclusão, pra um deles foi ampliado, o texto foi dado em conjunto, debatemos, é um texto q eu considerei lindíssimo, foi feito o seguinte exercício. Os que quisessem procurar as palavras no quadro, ou passasse direto pra questão e escreva sobre. Eu fiz outra dinâmica, passei com lápis de cor pra eles pintarem a chama da vela, eles pintaram, alguns pintaram tudo, outros só a chama, e pedi pra eles verem a cor da chama, como era e o q significava. A maioria respondeu a chama da vida, outros responderam o quanto minha vida é iluminada, outros disseram a luz do conhecimento. Os de inclusão não tiveram a menor dificuldade em pintar e falar sobre o assunto.

Tânia: Como professora responsável, vc se sente uma professora com a tranqüilidade de q o conteúdo foi trabalhado?

Eu não teria convicção, mas eu consigo ter pistas se ele consegue interagir com o meu conteúdo, com o objetivo apresentado pra turma. As palavras são um passatempo pra turma, mas também é uma maneira de se concentrar. Tem um aluno q terminava, não importa a dificuldade.

Tânia: E ele circulava as palavras sem a leitura?

Ele permaneceu em silencio, olhava pra folha, mas não sei se ele lia ou não. Eu tenho certeza que as palavras chave ele leu. Às vezes ele queria procurar de imediato, e eu dizia pra ele esperar. Tem a concentração, o raciocínio, eu perguntava “como vez fazem pra procurar”. Contanto que chegue ao objetivo de encontrar as palavras tudo bem. Eu dei a musica “bola de meia, bola de gude”, pedi pra eles transcreverem com a letra dele num papel e decorar do jeito q eles achassem melhor, recortando gravuras, e eles tinham q fazer um cartão, receberiam

uma mensagem e dariam uma mensagem, mas não saberiam pra quem. E eles tinham q responder “o q o autor diz q a gente não pode perder quando a gente cresce”, “o q da infância é tão importante que a gente não deveria perder quando cresce”, e se eles concordavam. Pra uma das turmas do segundo ano q pedi q eles dissessem qual eram a palavra mais importante to texto e uma menina disse q era a palavra “não”, pique saber dizer não é uma coisa que a gente precisa aprender. Enquanto outros falaram amor, amizade, solidariedade, respeito, alegria, bondade, ela colocou não. Eu consigo perceber o animo dos alunos nesse trabalho. E tem uma turma q eles deixaram no caderno, mas a maioria quis entregar pro outro colega.
Professora de Filosofia 7ª série

ENTREVISTA 5

Tânia: Eu gostaria que você contasse sobre a sua experiência sobre a avaliação da aprendizagem na sua turma, como é a avaliação com alunos com deficiência intelectual?

Sempre foi difícil. Há muitos anos atrás não tínhamos essa preocupação, a gente tinha teste e prova. Ao longo dos alunos fomos diversificando, fazendo outros tipos de avaliação, como trabalhos. Eu perguntei a uma professora uma vez como eu poderia avaliar os alunos, pique eles criticavam muito a avaliação, como um professor poderia dar 5,75 pra um aluno, e eu falei q o problema era ter q entregar uma nota na secretaria. Ela me disse q eu fizesse uma faixa com notas de quatro a seis, de seis a oito, eu tentei, mas não deu certo. O q me preocupa é convencer a família de que o aluno é seis ou 8 se não tem escrito nada, pique ele tirou seis e o outro 8 se não tem nada escrito, por isso sempre foi difícil. Nesses últimos anos eu procurei avaliações sem teste ou prova. Procurei na internet e achei o portfólio. Eu vi q isso começou a ser introduzida na escola também, primeiro na parte artística, depois na escola infantil, aonde vinha escrito o q o filho era capaz, e eu fiquei inventando coisas e lembrei q o nosso aluno não enxerga como nós, ele enxerga que foi quatro ou três e bota fora. Eu inventei uma pasta onde eles colocavam todos os instrumentos de avaliação e depois a correção também iria nessa pasta, e eles deveriam sempre olhar, pique a avaliação seria cumulativa. Eu sempre combino as questões q vão cair, faço um trato com eles q vai ser cumulativo. Isso não foi negociado, foi imposto. Combino com eles qual conteúdo vai cair. Mas o resto foi imposto. Assim são feitas as avaliações pra que eles não esqueçam o conteúdo. Na pasta tem identificação, índice e os trabalhos do aluno. E já ficou pra q se um dia eles precisarem guardar documentos de cursos. Quando comecei com a pasta já tínhamos alunos com necessidades especiais. Pra esse aluno se fosse nota seria bom, mas pareceres não estão entrando como nota na pasta. Isso tudo eu analiso.

Tânia: Antes de analisar eu gostaria de certificar algumas coisas. A idéia do portfólio não nasceu para esses alunos. De onde veio essa idéia?

Essa idéia veio para diversificar essa avaliação. Pra não ficar só com provas. Tudo depende das notas. Se eu fizer quatro notas valendo cinco fecha 20. Eu posso fazer a media que vai dar a mesma coisa. No som ativo eu tinha q fazer um instrumento q não à prova, então a pasta entrou como avaliação da turma.

Tânia: Essa pasta para o professor é um referencial pra dizer o q o aluno sabe ou deve saber? Eu não sou tão segura quanto a isso. As avaliações da pasta a gente corrige. Como a gente tem em media 30 alunos por sala, a gente não tem muita certeza de q a correção foi feita entendendo. Tem alunos q copiam as respostas pq sabem q tem q ter na pasta. Outra coisa q tem enfatizado são os critérios, pra prova, pra pasta. Eu fiz uma apresentação do Power põem, onde deveria constar nome do trabalho, titulo exercícios, curiosidade, turma, componentes... Isso eu coloquei como critério pra nota. Os que não tiraram nota integral, e eu explicamos q eles tinham q aprender os critérios. A gente vê concursos, entrevistas de emprego, q vc não segue o critério, é eliminado, por isso tinham q constar tudo na pasta. Quando eu recebo a

pasta com a correção da prova eu vejo q uns copiaram de outros. Isso mostra q o aluno não estava interessado e não aprendeu. Isso é a escolha do jovem, não corrigir e preferir copiar.

Tânia: A preocupação com o corrigir é trabalhar o erro?

Certamente. Quando eu coloco a prova, eu sempre falo nas coisas absurdas q aconteceram, pq eles precisam saber pra não fazer de novo. Quando é exercício de aula, eles apagam tudo. Eu digo q não, vc tem q rever tudo pra encontrar o erro e não fazer de novo.

Tânia: São alguns que participam desse momento. E os que têm deficiência intelectual participam desse momento?

Não. Essa é a preocupação q eu tenho. Esse aluno é mais quieto pq tem mais dificuldade e às vezes ele não sabe perguntar. Eu não tenho um conteúdo pra ele e outro conteúdo pros outros, e ele não tem condições de perguntar pq ele não tem acompanhado, e o conteúdo do terceiro ano não é pra eles, pq se baseia em toda uma matemática fundamental

Tânia: E essa falta de base na matemática é caracteriza somente desse aluno?

Não. De todos os alunos, mas desse aluno é maior pq ele não tem a motricidade fina pra escrever, outros q tem motricidade não tem o conteúdo matemático. Tem muito aluno q não é portador e tem essa dificuldade. Faltou base, as operações e as propriedades, a leitura dos problemas. A resolução tem dois aspectos, o treino e a liberdade de riscar, raciocinar, buscar alternativas, estratégias, isso pra ver se eles conseguem ter uma disciplina de raciocínio, montar estratégias e procurar respostas. Essa dificuldade é geral.

Tânia: Voltando ao portfólio dos alunos, ele nasceu de uma realidade generalizada e de uma intenção de diversificar o propósito da avaliação e veio a auxiliar esses alunos no sentido deles terem uma produção. Esses alunos também realizam a prova ou a avaliação é somente através do portfólio? Da onde surgiu o parecer e como o portfólio contribuiu para a diferenciação da avaliação através do parecer?

As provas eles não fazem. Eu não tenho feito avaliações diferentes. De vez em quando eu faço um trabalho bem simples pra eles, mas em geral eles não conseguem fazer. Esse era só pra responder um texto e ele fez números, esse outro do... Foi copia, ele copiou tudo, na hora de escrever um texto ele sabe colocar o nome, mas não escrever. Esses alunos que são portadores de necessidades especiais não estão sendo avaliados de acordo, pq as avaliações não são pra eles. Na pasta, eu dou o trabalho corrigido por mim e eles corrigem também, e o nosso aluno não copia a correção, eu tenho a impressão q ele não sabe o q esta sendo feito.

Tânia: Existe alguma possibilidade de programar esse momento através de outro tipo de intervenção pra esse aluno se utilizar dessa proposta de q ele tem uma produção e existe um raciocínio onde ta sendo corrigido o que ele produziu?

A possibilidade seria se eu tivesse condições de fazer um trabalho diferenciado. Eu percebi que alguns alunos aprenderam uma regra de três pra fazer porcentagem e dali não sai. Qualquer outro problema ale disso eles não compreendem. Ele não tem alcance pra chegar La. Pra esse aluno usufruir da correção e cuidar da pasta eu tinha q fazer uma avaliação especifica e ao nível da sua capacidade. Se ele me errasse corrigiria aquilo, mas teria q ter uma pessoa ao lado dele, com uma intervenção direta. Eles fazem perguntas de matemática básica, e eu não posso dizer alto pq é uma avaliação q os ditos normais devem saber, por isso tinha q ser especifico com uma prova especial. Agora eu fiz um trabalho em dupla onde tinha de 5 a 7 minutos pra resolver. Eles não gostaram. Com a nota são 30 pontos, onde é pra trabalhos e pasta, eles podem se esforçar, e mesmo q não forem bem eles tem media por causa dos outros trabalhos. Eu queria q eles trabalhassem sobre pressão, mas eles não gostam. Eles tinham maquina de calcular, lista. Mas esses alunos não tinham condições de acompanhar. Eles ficaram no grupo, ou sozinhos, mas eu queria um trabalho longo. Nosso aluno tem a mania de se achar o coitadinho, q não pode fazer provas longas. Então ao longo dos anos eu fui diminuindo o numero de questões em provas. No meu tempo a prova tinha duas folhas, hoje

tem uma só e eles reclamam. Essa intervenção tem q ser direta e aquele instrumento tem q ser pra ele.

Tânia: Essa pessoa que faz essa intervenção, uma pessoa com conhecimento com aquele instrumento?

Já que os outros alunos têm que fazer uma prova em silencio, individual, com aquele aluno eu poderia sentar ao lado, mas eu precisaria q essa pessoa me ajudasse a identificar a patologia, as dificuldades. Por isso eu precisaria sentar junto com ele pra ter essa resposta. Se eu tivesse feito isso desde o inicio do ano visto o q ele faz exatamente, eu teria condições na prova. Eu tenho uma visão de longe desse aluno, eu vejo q ele escreve pouco, faz errado, enquanto tem vários me chamando.

Tânia: Então esse momento de interação é positivo e pode ser feito pelo professor da disciplina, mas contando com o Ed especial?

Sem duvida. O Ed especial tem q nos dizer o quanto o aluno tem de possibilidade. Eu escuto muito sobre potencial. Mas o q é potencial? Ele tem potencial lógico, outro pra escrever, outro pra pensar. É como inteligência pra dança calcula desenho. Por isso esse aluno tem q ser bem caracterizado pra gente poder trabalhar. Eu pedi pro... Fazer um desenho de sólidos e planos, mas não foi ele q fez. Ele me mostrou, mas eu acho q não foi ele. Eu vejo a letra do trabalho, mas não era dele. Eu pedi pra ele desenhar um boneco e os sólidos. Mas eu vejo q o traço dele não é seguro e o desenho ficou no caderno dele. Ele pode ter feito junto com alguém. Isso desestimula.

Tânia: No inicio você colocou a presença do numero, do dar nota e falou de uma conferencia sobre a quantificação numérica. Durante a conversa a gente viu que o aprendizado deles não é numérico.

A escola pede que a gente registre os conteúdos trabalhados, as flexibilizações curriculares, o método e organização didáticas, e descrever os recursos e estratégias de avaliação desse aluno, mas eu não tenho conseguido fazer isso. Um professor me deu a liberdade de fazer apenas um relatório, ela me entregou uma folha com perguntas básicas, e depois de conversar com outro professor aceitaram apenas um relatório. Nele diz como o aluno se comporta na aula, quando a gente vai ao caderno ele não tem condições de acompanhar a aula, não copia tudo. Verbalizar nos faz enxergar o q não enxergávamos antes. Eu coloquei se ele to muito preço na aula, sobre os trabalhos. Um deles ele leu uma parte. O outro foi com um papel pra falar nas formulas, onde eram as áreas, mas ele não acertou. Isso eu escrevi. Se ele participa ou não, se Le ou não. Eu não coloquei conteúdos.

Tânia: Nesse relatório, a parte do conhecimento da disciplina da matemática, ele contemplou?

Não.

Tânia: O portfólio contempla o conhecimento que ele adquiriu?

Não. Porque ele não entrega a correção. Um deles entregou os trabalhos, mas não tem as correções. Então eu penso que ele não tem idéia, não tem conhecimento. Ele sabe que a avaliação da pasta é com as correções e q ele não vai ser avaliado com números. Eu não sei ate aonde ele usa isso pra não entregar as correções.

Tânia: Essa idéia do parecer surgiu por quê?

Não sei te dizer. Eu acho que tem a ver com a lei

Tânia: Tem a ver com a dificuldade de dar nota?

Deve ser tudo nesse sentido. Se tu fores trabalhar com o aluno com prova, ele não faz as questões. Então se tu fores dar um o numero vai ficar com nota baixa. Se esse instrumento entrar no critério da escola, ele vai rodar todos os anos, por isso dão só os pareceres.

Tânia: Mas antes de existir o relatório com o que o aluno aprendeu, ele fazia os instrumentos e ganhava a media da escola, não era assim?

É verdade. Quando começaram a incluir esses alunos, a gente dava media. A gente ficava discutindo o que iríamos fazer, dávamos sete e pronto, só pra ele ser aprovado. A gente entendia que ele não tinha condições de ir pra serie seguinte e nem acompanhar a mesma serie de novo. Esse aluno tem a capacidade limitada. Essa capacidade tem que ser avaliada por um professor especial.

Tânia: E essa professora saberia a parte do conhecimento específico da matemática?

Talvez não do ensino medio, mas deve saber a matemática básica. Perguntamos pra um professor especialista: esse aluno tem conhecimento das operações básicas, propriedades, interpretação de problemas? A maioria não faz. Se a maioria não faz nada disso, como nós vamos querer ensinar pra ele um conteúdo de ensino medio, q é um conteúdo abstrato? Eu posso ensinar, mas ele não vai trabalhar com calculo, a gente tem visto q ele não chegou nesse ponto. Esse conteúdo não é pra trabalhar com o aluno incluído. Deveria ser trabalhada uma matemática muito mais simples, pq a matemática no ensino medio pode ser bem trabalhosa, q vai crescendo ao longo dos anos. Quando a dificuldade é grande, é pq o aluno precisa usa truques matemáticos, coisas q não se usam o dia a dia e o aluno especial não têm essas condições.

Tânia: Tem alguma coisa que a senhora gostaria de dizer, de deixar registrado na nossa conversa? Tanto a questão da avaliação quanto da inclusão traz o desafio, uma preocupação do professor então gostaria de ouvir o professor quanto a isso.

São coisas novas. A própria pasta, o portfólio, eu comecei no ano passado. Eu não tenho muita certeza de tudo ainda, do q ta sendo bom ou ruim para o aluno normal. Eles acham bom pq não tem prova e eles vão ganhar uma nota boa sem prova, outros pq ficavam olhando a matéria, outros verbalizaram bem, pq é nota q ajuda na media, sem prova. Eles acham q é uma nota q eles ganharam pra passar sem estudar, pq na prova tem q estudar. O aluno portador de necessidades especiais, eu to vendo q a pasta não ta acrescentando muito pq ele não traz a correção. Vou ver pro próximo trimestre pra fazer outro trabalho. Pq estes trabalhos, eu comecei com sondagem, verificação e avaliação, fazia isso em cada tópico, com a sondagem eu queria mostrar pra eles q eles precisavam estudar. Com a verificação eles precisavam corrigir. E a avaliação valia nota. Com isso eu queria também me resguardar parte da recuperação paralela da escola. Se eu vejo q eles não foram bem à sondagem, e na verificação também não foram bem, e vão pra avaliação para fazer a prova. Pro nosso aluno acho q tem q ter um instrumento diferenciado, e insistir q eles busquem a resposta e coloque na pasta, essa é a minha preocupação com alunos incluídos. Se eu tivesse um filho nessas condições eu iria querer entre os demais alunos, mas também entre alunos somente especiais. Mas eu acho q isso não é suficiente, pq em alguns momentos ele vê q não conseguiu, então tem q ter momentos com seus pares. Ele tem muito pouco tempo com professores especialistas. O nosso aluno ta indo para o ensino medio com muitas falhas na matemática. Se eu vejo isso eu vou de classe em classe ajudando todos, gerenciando a conversa, pq quando se juntam eles perdem a concentração. Eu não tenho dado a atenção q gostaria. Às vezes eu me programo, mas os ditos normais me perguntam tanto.

Tânia: Você tem esses materiais?

Eu tenho, mas temos que devolver.

Tânia: Olhando essa escrita do aluno, haveria possibilidade de dizer a partir dessas respostas se ele tem aprendizagem a respeito de algum conteúdo da matemática?

E poderia dizer que ele não aprendeu porque essa folha era só pra um texto, e depois tinha um trabalho de matemática. Ele misturou tudo. Numa outra tinha uma questão de porcentagem apresenta o numero de questões certas e totais. Ele não fez.

A pergunta era em qual matéria ele apresentou melhor desempenho e por quê? Foi em informática porque ele acertou 42 respostas.

Ele analisou apenas as respostas certas. Ele teve um raciocínio matemático, ele pegou o número de respostas certas q tinha mais e colocou q era o melhor desempenho, mas ele nem reparou q o total de questões era diferente. Se vc tem 20 questões e acertou 14, se vc tinha 40 e acertou 32 é outra, tem q fazer a porcentagem. E ele só olhou as questões certas. Vc pode perceber q ele tem a noção de maior e menor, mas não de proporção.

Tânia: Então se o aluno investir no seu estudo pode resultar em aprendizagem?

Com certeza. Uma das coisas que precisa é a vontade de aprender. Isso foi falado pelo psicólogo. Sem isso não se faz nada, e não se disciplina. Tem que se concentrar, tem que pensar. Às vezes o problema é maior e exige mais. A mídia hoje coloca a falta de preparo do professor como a principal razão do RS não estar mais no topo das medidas que estão sendo feitas. Mas ninguém fala que hoje nosso aluno tem que trabalhar agora, pra ajudar a sustentar a família, e outros precisam pra comprar as coisas que eles querem.

Professora de Matemática 3º Ano Ensino Médio

ENTREVISTA 6

Tânia: Como você tem realizado a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual, nas turmas em que você trabalha?

O R... a gente teve problemas no início, ele tava querendo assumir o lado masculino e as gurias não queriam trabalhar com ele. Você tem que trabalhar com a turma e tirar de sala. E com ele aconteceu isso, era tudo como ele queria. No início a avaliação era na sala de recursos. E eu dizia que se ele queria igualdade que ele fizesse a prova na sala junto com a turma. Num primeiro momento, mas é claro que quando eu vou corrigir eu converso com ele, até porque eu não entrego à prova porque a maioria acaba zerando a prova. Mas eu dou junto pra não fazer a diferença. É a igualdade, mesmo sabendo que ela tem dificuldade. E aos poucos a gente vai adaptando, eu converso com eles e a avaliação é feita por essa conversa, pela atividade em sala de aula

Tânia: E em que se constituem essas atividades em sala de aula?

São trabalhos de apresentação, por exemplo, eu peço que eles leiam livros, façam pesquisa, tragam os trabalhos e apresentem em sala de aula. Como são atividades em grupo, eu procuro colocar os alunos com necessidades especiais junto com alunos mais acessíveis, que consigam trabalhar melhor. As meninas não queriam trabalhar com ele, mas a gente conseguiu outro grupo, e ele conseguiu fazer o trabalho, apresentou depois ele quis fazer sozinho, depois fez em casa. Agora na última avaliação eu dei a prova pra ele levar pra casa, e ele trouxe uma semana depois. Então primeiro foi junto com a turma, depois eu o deixei ele ir pra sala de recursos. Mas o resultado foi diferente. Ele tem uma dificuldade de lembrar, ele faz a prova hoje e ele tem um bom desempenho, mas uma semana depois ele já não sabe mais. Então eu já não me preocupo mais

Tânia: Esse resultado que vem é a prova em branco ou são produções q não contemporizam a questão da prova?

Às vezes ele traz a prova sem responder, mas na maioria eles tentam, mas totalmente fora da realidade. O... por exemplo não sei o que fazer. Ele copia tudo, eu já falei com o pai pra saber o que fazer. Às vezes você dá algo pro aluno e ele faz, interpreta de alguma forma que pode prejudicá-lo.

Tânia: E em termos de sistematizar alguma aprendizagem na literatura pro aluno autista?

Fica difícil. Eu dou atividades, ele copia, mas eu não consigo ver a reação dele. Ele não tem resposta.

Tânia: Toda a avaliação vem do olhar do professor sobre o que o aluno consegue. Como fica esse olhar sobre a aprendizagem deles?

Aí vem às atividades na sala de aula, às vezes ele lembra às vezes não. Eu pego o momento que ele lembrou. Se a gente fizesse a avaliação como no ensino médio, se eu cobrasse desses

alunos, a gente teria que ter uma turma somente de alunos especiais. Então o mínimo que ele consegue eu considero como aprendizado. Numa hora pode vir à tona. Você da uma aula, uma atividade, palavras cruzadas, onde tem que ler um texto, fazer associações, uma busca direta. Tem que interpretar, e eu não consigo com alguns em alguns momentos. Eu vou perguntado, lendo, discutindo com eles, falando sobre personagens, eu vou lendo e ele vai dizendo. Mas tem que ser imediato, se passar um tempo ele já esquece.

Tânia: Pra ele chegar à resposta ou sistematizar algo que contemple a questão de uma prova depende de uma condução?

E vai sugestionando e chegando ao caminho, ele consegue chegar.

Tânia: Existem momentos de avaliação em grupo?

Quando o grupo trabalha ou o professor tá ajudando ou alguém tá auxiliando ele não tá ajudando. Eles gostam mais de atividades de apresentação. Se for numa prova, não sai.

Tânia: Você disse que tem um aluno que sempre pede pra fazer a prova na sala de recursos, como é essa dinâmica?

Tem o apoio da Ed especial. Eu dou a prova e ela auxilia. É claro que às vezes, ela auxilia, mas não tem aquela trajetória q à gente faz, tem que conduzir ele pra resposta

Tânia: E do ponto de vista do conhecimento específico da disciplina, existe alguma diferença entre as respostas que o aluno dá quando é o professor e quando é o Educador especial?

Eu acho que a sala de recurso, a resposta vai conduzir, até pela falta de conhecimento específico, é onde se dá a diferença. Quando é na sala de recurso eu procuro conversar com o Ed especial antes e dar o gabarito.

Tânia: Já que a qualidade daquilo que o aluno consegue realizar numa prova em que o próprio professor apóia é diferente de quando é na sala de recursos. O que no entender do professor seria necessário acontecer pra que a qualidade fosse à mesma?

Cada sala deveria ter um Ed especial, se o governo quer uma inclusão de qualidade, deveria ter um Ed especial cuidando desse aluno. Só que nisso ele ora acompanha um, ora outro e nem sempre ele está no mesmo horário nosso.

Tânia: Seria bidocente?

Sim. Aquele professor acompanharia o aluno. Nas turmas da segunda série temos 30 alunos, e conseguimos dar meia hora de aula, e quando eu os vejo estão ali sozinhos. Ou então um sistema de monitoria que seria bom. Tem um aluno que tem baixa visão, ele é bastante exigente, e vc tem q dar atenção pra ele, senão ele reclama. Tem outro que faz as atividades dos outros, parte do Xerox eu não trago mais pra ele, eu ensino ele a buscar material, ir atrás.

Tânia: Qual a tua idéia a respeito da prova feita na sala de recursos? Que possibilidade do próprio professor fazer isso na sala de recursos? O que precisaria acontecer pra isso?

Teria que ter tempo pra isso, porque com a carga horária que se tem atualmente não há condições. São turmas de 39 alunos, eu tenho duas segundas séries, com estagiários, e agora um aluno desistiu. Mas voltando aos trabalhos de antes, eu peço pra ler alguma coisa, livros, aí perde um pouquinho o sentido da literatura por causa dos resumos. Eu cobro bastante deles essa parte da criação. Mas eles não conseguem, eu tenho que dar pontos.

Tânia: Quando falamos de aprendizagem, a gente sempre tem que de alguma forma anunciar o q o aluno aprendeu. Como é feito com esse aluno?

Com parecer à gente coloca isso. Mas é estranho, porque como eu vou dizer que ele não adquiriu esse conhecimento? Então a gente vai colocando atividades que ele conseguiu desenvolver. Então se promove para a próxima série levando em consideração a dificuldade, os trabalhos. Se pra ele foi um esforço pra ele adquirir aquele conhecimento, foi aquilo que ele conseguiu naquele ano

Tânia: Como é construído esse parecer?

A gente faz e passa pras Ed especial. No próprio conselho de classe a gente comenta

Tânia: E esse parecer que cada professor faz fica registrado?

Eu mando escrito para o professor. Em alguns eu preenchi e outros não, uns eu sistematizei tudo numa questão só. A gente comenta, converso bastante, eu passo as informações pra ela. Em alguns até respondi essas questões

Tânia: Você acha que essa modalidade de parecer e não de nota, da onde surgiu essa idéia e como vocês estão vendo isso?

Foi numa reunião que ficou decidido isso, com todos os pareceres. Eu defendi, porque acho complicado dar nota, já que a gente não consegue. É muito mais fácil descrever com palavras do que dar nota. Acho que mudaria com relação ao deficiente visual

Tânia: O que você mudaria?

Eles reclamam, eles querem nota, porque ele consegue fazer atividade, tem raciocínio. Mas a escola vai atender esse deficiente de que forma? É com braile ou não? Eu acho que a escola tinha que sistematizar isso.

Tânia: E esse aluno poderia ser avaliado por nota?

Isso. Só que este ano eu não passei quase nada por braile, porque como é parecer eu acabei adotando esse método. Mas eu acho que os de visão podem ser com nota

Tânia: Então a questão da nota remete a um padrão igual e o aluno tem q dar conta de todo o conteúdo?

Depende de o professor dar o material. No parecer você coloca uma informação que na nota você não consegue. Você tem que adaptar a nota ou o parecer. Mas na nota eu tenho que dar um valor, e no parecer é mais fácil de explicar, que ele não tem um desenvolvimento cognitivo. Aí perguntam como aquele aluno que não sabe escrever chegou à terceira serie? Mas no parecer você consegue explicar melhor o porquê.

Tânia: Essa opinião é tecida muitas vezes não ao aluno com necessidade especial, e independente do aluno ter a deficiência visual ou não

Claro. Com o aluno é muito maior a tua carga, a tua responsabilidade, porque você ta promovendo um aluno. E tem situações que na hora da nota você não consegue se vir livre. Mas o com não necessidade é mais fácil, você consegue dar conta, e se ele o quer da conta.

Tânia: Mas a vontade de saber ele tem?

Algum tem. Tem um que vai à aula pra brincar, conversar com os colegas. Tem outro que quer saber, quer ir atrás, mas não tem de onde tirar, ele se interessa. O... Vem La do interior vem La do interior e tinha que sair mais cedo e todos implicavam. Aí tem que explicar que é uma necessidade, então como não vai faltar? Tem outro que nunca faz no dia, então eu dou um prazo e marco pra pegar pronto. Ele tem um ritual. Ele tem que levar pra casa. Ele não faz, nem que eu ajude.

Tânia: Tem mais alguma coisa que você gostaria de colocar?

A dificuldade. Se tivesse um Ed especial mais presente em sala de aula, o aluno não ficaria perdido. Na aula tem que acalmar a turma, fazer a chamada, dar conteúdo, para e sentar pra conversar com eles. É pouco tempo. Eu acho um martírio pro... Ficar sentado uma manha inteira numa sala de aula, eu acho desumano, sai um professor e entra outro e ele é o mesmo, você não sabe se ele ta bem, se ta alegre ou triste, porque ele não se manifesta. O... Interage, o... pergunta, você responde,mas um tempo depois você pergunta e ele não sabe mais. O. Conseguiu que alguém explicasse um capitulo do livro porque ele não consegue, então seria melhor um programa diferenciado. Eu tenho duvidas se isso é inclusão. Quem é o incluído nessa historia? Numa turma de 42 alunos você não consegue atender a todos, são tantas realidades e vc não sabe o q fazer para aquele aluno em particular. Eu não consigo trabalhar o conhecimento que esse aluno poderia trabalhar com a turma. Eu trabalhava com teatro e as turmas eram bem menores e era muito mais fácil e você consegue trabalhar mais, e eles aprendem muito mais.

Tânia: Você considera o teatro como uma possibilidade de ver e movimentar a aprendizagem do aluno?

Claro, quando tem atividade que aproveitará dos trabalhos o desenvolvimento é bem melhor.
Professora de Literatura 3º Ano Ensino Médio

ENTREVISTA 7

Tânia: Como você tem realizado a avaliação da aprendizagem dos alunos com déficit intelectual?

Dentro da proposta que eu tenho pra trabalhar, cada um na sua serie, dentro do que é essa proposta eu procuro sempre incentivar o aluno a fazer, mesmo sabendo da necessidade que cada um tem, do que aquele aluno pode chegar, até onde ele pode ir. Eu dou a proposta e não fico em cima, pq não é só ele, mas olho diferente pra ele, como vou avaliar, o q ele alcançou, se ele entendeu o q eu queria. Eu olho em cada um se tem condições. O... , mesmo q vc de ele não responde o q vc quer, mas da maneira dele ele tenta, mas não da muito resultado. A ... era perfeita, tudo q vc faz ela se supera, em compreensão, até mesmo no desenho, ela faz às vezes melhor q o colega. Ela sempre entregava o trabalho quando eu chegava ao colégio.

Tânia: E a proposta que você apresenta é a mesma? Em que consiste a proposta?

É a mesma. Depende do que eu quero trabalhar. Trabalhar cor, linha, forma, figuras geométricas. Pra eles terem a noção do q é nesse sentido. Esse ano eu to fazendo um trabalho junto com o professor de literatura, onde ele tinha q ler e desenhar. O... Fez, ele fez do jeito dele, e entendeu a proposta

Tânia: Como surgiu essa idéia do livro do jeca tatu junto com o professor?

Por que a proposta da escola era trabalhar interdisciplinarmente. Então a gente fez essa relação, embora o meu processo seja mais lento. Agora trabalhamos a semana da arte moderna, pegamos poemas do Villa lobos, onde eles lêem e interpretam através do desenho

Tânia: Como você avalia esse aluno nessa atividade?

Por que dentro da poesia, que fala do mar, estrela, sonhos, se ele conseguiu representar alguma coisa, um coração por exemplo. No momento q ele faz isso, não precisa nem desenhar uma figura humana, e ele conseguem. Diferente do... O... É perfeito, mas ele faz rápido pra terminar rápido. Coordenação motora, equilíbrio, não foge pq às vezes eu trabalho com limites. Se vc ta pintando e tem q pintar num único sentido e tem q ficar bonito, vc não pode fazer uma miscelânea.

Tânia: Pra avaliar esses alunos, é feita a partir de uma proposta?

Pra toda a turma, não faço diferença. Eu vou avaliar se eles entenderam a mensagem, um trabalho limpo. Não é sujo pq pisa em cima, mas sim aquela folha limpa, com a proposta feita. O meu olhar é o mesmo pra qualquer aluno, não faço diferença, dou atenção, mas não fico o tempo todo em cima, pq eles tem q se sentir iguais aos outros. Eles sentam em grupo, trabalham.

Tânia: Esse aluno entende essa orientação ou ele precisa que você explique novamente?

O... as vezes precisa, porque você nunca sabe se ele compreendeu. No primeiro ano do... , a gente trabalhou os índios, e ele tem o calendário por estações, e eu mostrei o calendário, com as divisões do ano, e eles tinham q fazer o calendário da vida deles, com coisas boas e ruins. E foi interessante, pq o... Sentou com os colegas e perguntavam pra ele o q tinha acontecido nos meses e ele foi representado com desenhos, então como não valorizar. Tem algumas coisas q te emocionam quando vc vê o trabalho, por isso eu não faço diferença, pq ele entende. Se ele leu o poema q fala de amor, em estrela, e ele representou, ele entendeu, e eu avalio isso, nem q seja um único objeto.

Tânia: Esse livro do jeca tatu está com o aluno?

Ta comigo

Tânia: Você poderia ceder pra gente fazer um estudo?

Eu vou avaliar agora nesse trimestre. Eu tenho todos eles guardados comigo, mas num outro momento sim. Quando pela primeira vez a gente fez a historia eu não sei se o... Prestou

atenção, ele escreveu uma historia, ele achou q tinha q escrever a partir daquela historia, então eu conversei com ele e ele compreendeu a proposta.
Professora de Artes 7ª série e 3º ano Ens. Médio

ENTREVISTA 8

Tania - Professora como é realizada a avaliação da aprendizagem na turma em que tem alunos com deficiência intelectual? Como é que como regente na disciplina de inglês tu consegues observar a aprendizagem desses alunos, como é avaliada essa aprendizagem?

O primeiro ponto é observar se ele têm ou não facilidade de ouvido para a língua estrangeira, né, e a partir de então eu sempre adaptei o conteúdo, exercício a ele, dentro do que eu estava dando na turma, alguma coisa eu destacava para que ele respondesse né. E em geral dava certo. Não tive muita dificuldade assim, de achar que não conseguiriam fazer. Por exemplo, se eu estava dando “simple present” né, então ele tem que saber que na terceira pessoa ele vai usar “s” ou “es” com determinados verbos no afirmativo. Então eu adaptava para ele, procurava uma situação, mesmo que fosse um texto, alguma coisa e destacava o “simple present” e juntando outros exemplos para ele fazer né. Com alguns tinha que fazer oralmente só pra mim, né. Claro que as vezes era meio complicado. Quando eu dava o trabalho para todos fazerem eu tinha que atender aquele aluno né, individualmente ali e ele fazia muitas vezes só oral, eles me respondiam oralmente só. Não conseguiam escrever as coisas, se atrapalhavam. Muitas vezes eu pedia que repetissem, né, as tarefas também, pra fixar bem ou pra ele ter mais tempo para fazer. E, não era muito fácil, mas eu consegui né. O que eu gostava também de fazer era de explicar para eles e encarregar um outro aluno. Nos terceiros anos eu conseguia isso, principalmente com os deficientes visuais. Eu encarregava outro aluno de trabalhar com eles, mas eles sempre faziam essa parte oral daí né. Os textos geralmente que eu fazia para esses deficientes visuais eram em braile, mas as vezes não chegavam a tempo para eles né, então eu tinha que pensar numa forma de eles fazerem aquela tarefa naquele momento e depois complementar com o texto que viesse né. E eu percebi assim que, se o aluno, geralmente eles não perguntam muito né, eles não fazem muita pergunta. (eles são mais fechados). Eles são mais fechados. Não sei se eles tem medo, né, de alguma coisa. Menos claro o Carlos que te falei. O Carlos esta sempre preparado para coisas novas, pra testar a gente, perguntar mais. Mas os outros parece que não. Inclusive o ... Eu acho que o Darvelan é um aluno, até falei para as gurias lá do audiovisual lá, não do audiovisual, como é do departamento dela, (da sala de recurso) da sala de recurso, que ele seria um candidato a ganhar uma bolsa de estudo, porque ele vai terminar agora o ensino médio né. E ele tem muita facilidade em inglês. E ele diz que não, que ele não tem, mas ele têm. Ele sabe muito. Só que parece que ele tem medo de expressar isso. De mostrar que ele sabe né. Ele diz não eu não sei nada de inglês, eu não sei. Mas eu já tinha percebido ano passado quando eu dei aula no começo do ano para o segundo ano e agora de novo este ano. Ele é bom e para ele seria muito bom né, que ele continuasse. Ele é um desses alunos que tu explica e ele pega no ar e te dá a resposta em seguida. Ele tem boa memória. Grava bem o vocabulário, a tradução né.

Tania - E quando, por exemplo, a turma tem uma avaliação mais generalizada, com todos, no caso de uma prova, como é que fica a questão dos alunos que têm uma deficiência intelectual? Como é esse momento da avaliação?

Ai tem que fazer. Talvez eu falhasse nisso daí. Mas eu deixava que eles tentassem fazer sozinhos. Quando eu via que estava muito complicado ai eu ia, dava uma ajudinha, assim, explicava individualmente para ele né. Inclusive a gente encontra bastante resistência, porque

tu ta explicando pra ele agora no momento do trabalho, do teste, da prova e eu não posso te perguntar tal coisa né. Eu dizia, não tu procura ai, vê se tu acha no teu dicionário. E pra esses alunos eu dava um atendimento individualizado para aquele momento.

Tania - Mas eles realizavam a prova então sempre na sala de aula junto com os outros.

Sim. Sim.

Tania - Ta. Nesse momento assim que tu chegava junto ao aluno e explicava, como era as respostas do aluno em relação a essa atividade? Ele conseguia concluir. Ele tirava as conclusões e se ficava tranqüila com a aprendizagem dele? Como professora tu conseguia perceber que o aluno tinha entendido?

Sim. Menos com esse aluno, o autista. No terceiro ano que com esse eu não. Eu me sentia angustiada, pois parecia que ele não estava me entendendo, né. Mas os outros eu consegui. Eu acho que satisfiz.

Tania - E com esse aluno autista, ele conseguia por exemplo responder as questões da prova?

Não. Não respondia, só se algum colega sentasse com ele. Porque ele só copiava. Então por exemplo, o aluno que ficava sentado com ele. Como era o nome daquele menino. Não me lembro. Não vem ao caso. Ele sentava do lado dele, fazia as dele e o só copiava.

Tania - Esses alunos, com essa dinâmica, assim de receber um atendimento mais diferenciado no momento de realizar uma prova. Tem alguma outra característica diferenciada para eles em termos de nota. Em termos assim, de como o professor então, esclarece o que o aluno aprendeu ou não aprendeu. Como é isso?

Fazer o fechamento das notas

Tânia - É isso. Como é que é?

É bem angustiante.

Tânia - E como vocês fazem?

Eu ultimamente estava ficando mais angustiada ainda. Eu avalio de acordo com todos os trabalhos do trimestre. Eu tinha um período por semana e eu conseguia fazer três trabalhos. Neste trimestre, que eu trabalhei este ano eu consegui fazer três trabalhos. Então eu verificava, ah, esse trabalho aqui ele não foi tão bem. Neste ele foi um pouco melhor. Quem sabe eu não estava muito bem. Ou eu não consegui me fazer entender e a partir daí, né, era elaborado.

Tania - Era atribuído uma nota?

Eu colocava nota no meu controle né. Mas o que a gente tinha que dar era um parecer né.

Tânia - Como é essa pratica de dar um parecer. Para quem que vocês dão esse parecer. Como vocês fazem esse parecer.

O parecer é dado por para cada um dos educadores especiais responsáveis por aqueles alunos né, por exemplo, se for o deficiente visual, a professora Lisete. Então a gente descreve tudo o que o aluno, os objetivos que ele atingiu né. Atingiu tal e tal, tal. Consegue ler, consegue entender, consegue traduzir. Tem dificuldade em associar né, em relacionar. Assim.

Tânia – Ta. Ai esse parecer vocês, no teu caso seria o parecer no ponto de vista do inglês, né.

Sim.

Tânia – Ta e todos os professores das outras disciplinas fazem a mesma coisa. E isso sai algum documento, isso fica registrado de alguma forma.

Eu acho que é encaminhado ao aluno, quando eles recebem a nota do trimestre. Quer dizer, os pareceres do trimestre. Os alunos em geral recebem as notas e eles recebem parecer.

Tânia – então esse parecer resulta das observações que cada professor faz e entrega para a educadora especial.

É isso mesmo.

Tânia – Então ta. Tu tem alguma experiência significativa, que tu tem agora assim, na tua mente. Algum fato em momento de avaliação, alguma atividade mais específica que tu gostaria de comentar.

Eu acho que a gente. Eu tive muitos momentos assim que me marcaram com esses alunos. Ultimamente eu estava ficando assim mais sensível quando eu ia para a sala de aula né. Então eu acho que as coisas que mais me marcaram foram a tentativa do nosso aluno do primeiro ano, o Carlos né, que ele tem uma sensibilidade muito maior e ele quando desiste de fazer alguma coisa e a gente chega nele, não vamos tentar mais um pouquinho, eu te ajudo aqui. Ele consegue né. Então isso ai pra mim foi. Ter trabalhado com este aluno este ano foi uma coisa que me marcou. Eu acho que foi assim o encerramento da minha carreira e marcou tanto. Porque eu sinto um carinho especial por ele. Acho que ele é uma pessoa especial, né. Porque ele esta passando por tudo isso e, além disso, ele quer saber. Ele quer saber mais ele quer procurar mais. Então as tarefas que. Eu sempre me sentei do lado dele e ajudei a fazer tudo e ele sempre respondeu. Mesmo quando ele dizia eu não consigo; eu não consigo. Chorava me abraçava, chorava juntos e ai fazíamos a tarefa. Acho que foi uma das coisas que mais me marcou este ano.

Tânia – Então ta professora. Obrigada
Professora de Língua Inglesa 3º Ano Ensino Médio

ENTREVISTA 9

Tânia: Conversando com os professores sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual tomei conhecimento que existe uma participação do educador especial que atende cada um desses alunos na pratica de avaliação exercida pela escola e pelo professor em sala de aula existe uma participação bem efetiva do educador especial. Gostaria então que você relatasse essa atividade e como então é realizada essa avaliação dos alunos que você atende.

É existe também a participação mesmo nossa. Existe a participação talvez possa situar em duas formas: uma delas é orientando os professores de como é que eles podem mediar a avaliação que eles estão realizando quando o professor mesmo realiza a avaliação. Então a gente pega o professor que realiza a avaliação e a gente mostra, mostra não, diz quais seriam as melhores formas, lendo a prova, replicando alguns aspectos, palavras que talvez não tenham significado para o aluno, que ele não tenha entendido. Então esta é uma das formas então. Falando para o professor como ele pode favorecer né o trabalho com o aluno e também mostrando, orientando o professor de como a gente pode fazer uma prova diferenciada para o aluno. Uma prova, avaliação diferenciada para o aluno. Aqui até tenho medo de utilizar o termo redução de questões, mas muitas vezes o que eu oriento. Oriento que o professor procure enfatizar os conteúdos prioritários, os conteúdos principais, os objetivos principais para o aluno e aquilo que seria secundário deixasse. Então reduzir o numero de questões na prova. Fazer no caso, quando o aluno tem questões de correlação. Correlacionar a primeira coluna com a segunda, ou seja, assim, orientação de como elaborar as provas e orientação de como o professor mediar essa prova aos alunos. Então são esses dois tipos de orientações que da aos alunos e também, desculpa aos professores, e também reuniões a gente procura também falar. Poucas as reuniões que a gente faz, na verdade deveriam ser bem mais, mas a gente, de modo geral a gente fala aos professores de como é que este processo devera ser trabalhado. Mas, então isso é feito em reuniões né, salientando que são raríssimas que nós temos, inclusive esse ano tivemos só uma e de modo geral a gente faz “tet a tet”. Ou seja, eu vou lá falo com o professor de geografia, depois vou lá, falo com o professor de língua portuguesa, ou visse versa, o professor me procura também. Muitos professores, a gente tem uma procura muito grande dos professores nos pedindo orientações de como fazer esse processo de avaliação dos alunos. Bom tu também me perguntaste.

Tânia – Só um pouquinho antes. Falaste agora que estas trocas com o professor, educador especial e professor, elas são feitas num “tet a tet” quando vocês procuram ele, eles procuram vocês enfim. Tenho ouvido também por parte dos professores isso, que eles procuram o educador especial em momentos né, na escola. Esse momento dessa troca ele já é um momento instituído, formalizado. Um dia, um espaço. Tem um espaço, tempo definido ou isso ainda esta acontecendo informalmente dentro das possibilidades da escola.

Ele acontece informalmente. Nós não temos formalizado esse espaço. Mas ele é informal. Nós temos assim, só pra dizer como é o nosso tipo de trabalho. Assim, nós damos dois dias é destinado ao atendimento educacional especializado ao aluno na sala de recursos e dois dias é destinado ao apoio ao professor e ao aluno. Então eu tenho dois turnos né, que eu vou a escola, onde que eu disponibilizo destes dois turnos, não é nada formal, mas eu disponibilizo destes dois turnos para que, não é para dar apoio ao aluno na sala de aula e pra também, este espaço pode ser utilizado para essa troca de informações e essa orientação para os professores.

Tânia – Esse apoio na sala de aula, ele se constitui de uma espécie de ajuda do educador especial ao professor e ao aluno durante as atividades, naquele momento que elas estão ocorrendo.

Sim. Funciona no meu caso né, não posso falar pelos outros, mas no meu caso eu trabalho como se fosse uma bi-docência. Sento, fico sentada do lado do meu aluno, é claro que eu fico com o olhar centrado nele. Mas o que eu faço, eu procuro ajudar esse professor em todas as atividades que ele esta desenvolvendo. Se ele esta passando um calculo e eu entendo esse calculo eu vou ajudando aos demais colegas né, vou ajudando o professor. Naquilo que for necessário, eu estou ali para ajudar o professor e ajudar os alunos que estão na sala de aula

não centrando, saliento, ao meu aluno. Eu fico sentadinha do lado dele, eu fico observando ele, olhando ele é claro se ele também estiver necessitando eu sento ao lado dele e faço. Mas assim como eu sendo do lado dele eu sento do lado do João, da Maria de todos os colegas.

Tânia - Alguns professores falaram, cogitaram, que eu ajudasse agora, a questão de uma ação que vocês chamam de mediação no momento da avaliação. E essa mediação, ela é feita segundo alguns professores, os professores fazem em sala de aula quando não é possível, eles encaminham para a sala de recurso, pra que o aluno realize a prova na sala de recurso. Como é isso?

É assim, tem muitos professores que não conseguem fazer na sala de aula. Porque tem que atender aos demais alunos, daí esses professores acabam que atendendo no contra-turno ou em algum período que tenha disponibilidade esse aluno, se faz essa mediação. E quando não há essa disponibilidade do professor de atender esse aluno, ou ele também não está, não digo preparado, mas ele não se sentir, não é essa palavra que eu quero utilizar, preparado. O professor muitas vezes não se sente a vontade, não sente que tenha conhecimento suficiente, tem um certo receio de fazer essa mediação ele nos encaminha. Então tem esse professor que tem esse receio, tem o professor que não tem, que é a grande maioria, esses aí são raríssimos, os que tem receio. E tem uma grande maioria que não tem mesmo espaço tempo pra fazer essa mediação. Aí o que eles fazem, encaminham para nós, professoras da sala de recursos multifuncionais. E daí lá a gente faz essa mediação. Agora tu gostaria que contasse como é feita.

Tânia – Assim ó. É isso aí. Como acontece isso lá na sala de recurso então.

Eu procuro sempre trabalhar individualmente com o aluno porque as vezes assim, quando é uma prova do terceiro ano, normalmente é o mesmo professor, como eu tenho três alunos. Então eu procuro marcar individualmente e quando o professor entrega a prova eu já peço para ele, porque eu tenho bastante dificuldade, acho que todas nós temos, porque são várias áreas, então vem conhecimento específico das áreas né. Então o que eu faço, leio essa prova, peço para o aluno ler, ele vai responder, normalmente a gente costuma pesquisar no próprio caderno, deixa ver o que mais a gente faz, pesquisa no caderno, muitas vezes a gente pesquisa no Google também, nosso amigo, inclusive a informática. E assim vai, ele vai desenvolvendo as questões. E também, tem muitos professores que deixam aberto, entregam a prova para a gente, entregam resumo do conteúdo, e solicitam para que a gente faça uma flexibilização naquela prova. O que eu acho bem complicado, pelo fato de não dominar o conhecimento específico da área. Mas já foi, já teve um caso de ter feito esse processo. De ter elaborado todo o instrumento avaliativo.

Tânia – E o professor, o educador especial, quando vocês reelaboram esse instrumento ele volta para o professor com uma produção do aluno certamente em cima dessa reestruturação do instrumento. Como o professor avalia. Como o professor observa a aprendizagem do aluno, a partir daí, deste instrumento flexibilizado. Como ele recebe isso.

Olha, todas as situações que eu já vivenciei foram bem recebidas assim. Os professores ficaram bem gratos, por que de certa forma, até nem, é tão difícil dizer é teu compromisso, isso é outro compromisso. De certa forma, seria mais viável se o próprio professor fizesse isso, mas ele por questões de não ter tempo, por não ter conhecimento específico da área de educação especial ele delega essa função para nós educadoras especiais. Então ele se sente

grato por ter feito essa, por nós educadoras, eu educadora ter feito esse processo de re-elaboração de instrumentos.

Tânia – Ta. Também tomamos conhecimento que na escola existe uma prática de expressar resultado diferente para esses alunos. Então assim como esses alunos não fazem somente esta prova. Ai, outra coisinha que eu queria te perguntar. Alguns professores não fazem prova. Que outros, alguns deles

Vários professores, inclusive, existe um numero bem expressivo de professores assim, que não tem utilizado a prova formais, aqueles instrumentos formais com toda turma, não só com os nossos alunos. Então assim o que eles utilizam: trabalhos avaliativos, discussões, produção de texto, produção de quadro, de tela, deixa eu ver o que mais, trabalhos, apresentação de Power point, criação de musica, ou seja, existe uma infinidade de instrumentos que estão sendo utilizados pelos professores para observar habilidade, competência e conhecimento do aluno que não seja somente o instrumento prova. E que daí é claro não recai em nossa sala de recursos, eles já fazem todo trabalho com os alunos em sala de aula normal.

Tânia – Bom, esses alunos também são avaliados como os professores contam através de um parecer descritivo. Tu poderias nos contar um pouquinho sobre essa idéia desse parecer. Como isso surgiu né, e como é realizada então essa construção.

Esse parecer, essa idéia de parecer surgiu olha, deixa eu tentar fazer um resgate na minha memória. Mas eu acho que já uns seis anos por ai, será que não. Eu acho que é. É uns seis, cinco anos atrás começou a idéia de nós elaborarmos pareceres, é uns seis anos, pareceres para os alunos nas disciplinas. Deixa eu só explicar, como é, fazer um aparte aqui.

Tânia - Ta. Fique a vontade.

Todos os alunos da educação especial tinham parecer feito somente pela educadora especial, mostrando o nível de desenvolvimento, se estavam silábico, pré-silábico, ou seja, fazendo um parecer da educadora especial, como ele era na sala de recursos, escrevendo as habilidades e competências que a professora observava na sala de recursos. Agora depois de uns cinco, seis anos, começamos nós educadoras especiais do Coronel Pilar, a pensar né, como esse parecer poderia ser mais, descrever mais as habilidades, como mostrar mais o conhecimento do nosso aluno, a evolução do nosso aluno, daí se pensou na idéia né de fazer o parecer por disciplina. Um parecer, cada professor elaborar um parecer na disciplina e depois.

Tânia - Esse parecer então surgiu em função da idéia de melhor explicar, de melhor dizer

Melhor mostrar o processo, a evolução deste aluno.

Tânia – Ta certo. Com relação a esse parecer pedagógico que a educação especial vem se preocupando em dizer né, o desenvolvimento do aluno. Essa preocupação da educação especial preocupou assim pela observação dos relatos dos professores e do documento da escola que é o regimento, preocupou os professores assim, no sentido de como dar nota a esses alunos, então eu percebi que no regimento escolar os alunos são avaliados não por notas, não recebem, são avaliados por essa experiência toda de atividades diferenciadas, de atividades onde participa ativamente o professor, o educador especial e o aluno. Mas aqui isso é expressado não através de notas, mas através de parecer, ai eu pergunto agora, como é que

esse parecer é construído diante dessa realidade de um educador especial e muitos professores em cada uma das diferentes áreas, diferentes disciplinas.

Taninha, nós temos um instrumento, não é onde cada professor recebe, não é, um instrumento solicitando a evolução destes alunos. Ai este instrumento tem, seria interessante talvez tu anexar ele no teu trabalho, onde ele pede a descrição dos objetivos do professor por bimestre, dos conteúdos pro professor para o trimestre, da forma como foi feita a avaliação, como foi trabalhado esse conteúdo metodologicamente e quais foram as flexibilizações necessárias e a evolução do aluno nesta disciplina, com relação esse processo. Então esse instrumento, cada professor recebe e o professor descreve, a evolução, todos esses itens que eu comentei contigo, ele descreve como, o que foi o conteúdo, o objetivo, o acesso, a metodologia e o que o aluno conseguiu, de cada um de nossos alunos. Bom de posse disso, depois que o professor faz, realiza, finaliza esse instrumento ele entrega para nós, educadoras, e nós sistematizamos ele num parecer. Então o parecer descritivo tem a parte onde é comentado da educação especial e depois específica de cada uma das disciplinas que o aluno possui.

Tânia - Então é possível disponibilizar este instrumento onde vocês, onde cada um dos professores das disciplinas registra as suas atividades, descreve ali e os pareceres dos alunos, é possível disponibilizar isto pra mim?

Acredito eu que sim. Teria que falar com a direção da escola. Mas assim, ao meu ver não há problema nenhum, temos todos eles organizados numa pastinha né, todos os instrumentos que os professores nos entregam, não é, e tem também o parecer descritivo do aluno com cada uma das disciplinas também, que a gente entrega aos pais, então os alunos, quando os pais vão buscar o boletim, o pai deste aluno recebe o parecer descritivo do aluno e também, o pai conversa com os professores e conosco da educação especial.

Tânia – Então a diferenciação está, consiste no fato de que o aluno não recebe uma nota e tem uma descrição de sua aprendizagem.

Detalhada da aprendizagem.

Tânia – e isso assim, contempla os professores, os pais e os alunos?

Ba Taninha, agora tu pegou uma questão bem complexa, pelo seguinte, eu também esse ano fiquei muito receosa, porque veio uma moça de fora que esta fazendo também, trabalha na secretaria da educação, não sei se cheguei a comentar contigo. Ela veio me entrevistar com relação a que a gente tinha na escola Coronel Pilar a experiência com a terminalidade específica. E daí, ela disse que ouviu falando numa palestra anteriormente, e que ela gostaria de ver como é a experiência, e eu fiquei muito em duvida. Ba, vem uma pessoa de fora pra ver nossa experiência e eu digo, eu não sei se nós estamos no caminho certo. Eu tinha um ponto de interrogação muito grande assim, porque a terminalidade específica, até o ano passado eu tinha idéia de que era até a oitava série. Não tinha essa idéia ainda, clara de que a terminalidade específica vai nos anos finais, no ensino médio e tem também na universidade, no ensino superior. Ta e daí foi a partir do parecer 251 que me clareou essa idéia. Então como eu estava falando entao, eu tive a clareza foi este ano, foi com a chegada, ainda bem que eu tive acesso a esse parecer antes mesmo de chegar a visita destas professoras que vieram de Capão do Leão, da secretaria municipal de Capão do Leão para conhecer a escola Coronel Pilar e ver como era efetivada. Elas queriam ver os nossos boletins, como era o registro, como eram os pareceres e como é que era todo esse processo. E daí eu tive acesso ao parecer 251,

onde ele de certa forma me deu um pouco, um pouco não, uma boa firmeza de que nós estamos caminhando no caminho certo, né, que nós estamos fazendo o processo certo. Porque eu tinha um ponto de interrogação bem grande e ainda tenho alguns pontinhos de interrogação, mas que vamos deixar eles pra lá.

Tânia – Bom, tu estava falando que os pareceres contemplam pais, alunos e professores. Vou ser específica assim: eu tenho uma aluna, a Camila, que ela não se satisfaz com o parecer, ela gostaria de receber nota que nem seus colegas. A mãe dela também. Já um aluno meu, o Leonardo do terceiro ano do ensino médio, ele gostou do parecer, ele leu, achou diferente dos colegas, dos professores, dos colegas, mas ele gostou de ver o que; a onde estão as dificuldades dele, a onde estão, qual foi a evolução dele. Ele achou mais completo. Ele leu o parecer, eu li pra ele na entrega e ele leu também, analisou e ele achou completo e gostou mais do parecer. Então assim, há pros e contras, uns gostam, outros não gostam. E tem professores que gostam e tem professores que não gostam. Tem professores que não acham justa a questão das notas como nós comentamos anteriormente, e tem professor que não acha necessário a descrição do parecer.

Tânia - Acha que poderia ter uma nota.

Acha que poderia ter uma nota. Então é uma questão bem complexa mesmo como eu estou te dizendo. Então a gente vai ter que entrar num. Então assim, o professor também se questiona a respeito da validade da nota como resultado da aprendizagem para esse aluno. Então tem professores pelo que eu entendi, há professores que questionam a validade da nota como resultado da aprendizagem do aluno com necessidade especial e acreditam no parecer. E outros então, acham que determinados alunos poderiam ser avaliados como os demais assim, ter, digamos assim, a sua medida através de nota e não através de parecer.

Tânia - O juízo no caso né.

Isso, e assim como há alunos que gostariam de ter a nota como eu te disse, e não for diferente, eu gostaria de ter a nota, a nota me dá uma base de eu saber como eu estou em relação aos colegas. Ou seja, a questão do vermelho, ver se recebeu vermelho se não recebeu vermelho. Tem a noção de quantidade, então assim, no meu ponto de vista assim, agora vou emitir, eu acho que seria interessante ter os dois.

Tânia – Bom, interessante isso. Essa experiência que tu estas me relatando, ela trás atividades muito, muito particularizadas né, acerca de cada um dos alunos e necessitam de muita troca, de muito diálogo, de muita interação entre o professor e o educador especial para que aconteça todo esse entendimento né, do que seja a necessidade do aluno. O conteúdo que o professor tem que trabalhar e depois avaliar tudo isso. E pelo que tu me explicaste essa é uma atividade pedagógica complexa, permeada de muito diálogo. Esses espaços de diálogo, de troca, de preenchimento de formulário, de momento de sistematização do professor, como é que é isso? Existe isso instituído ou isso também acontece em momentos menos

Ai Taninha, infelizmente acontece em momentos menos, não tem nada instituído. Instituído não, todo o processo

Tânia - Em momentos informais, menos formais eu quis dizer.

Isto. O parecer, a gente normalmente pega os instrumentos, leva para casa, se redige, como a gente não tem tempo na escola acaba finalizando em casa, final de semana né, as vezes algum tempinho, período que sobra no colégio e assim vai, não tem nada.

Tânia – E antes deste parecer chegar no aluno e no pai o professor daí tem conhecimento desta sistematização feita pelo educar especial? Como é.

Ai Taninha, este é assim. Tem professores que tem conhecimento, porque tipo assim ele escreveu, eu tive um pouco de duvida naquele processo vou lá, mostro para ele e ele olha e vê se é exatamente aquilo que ele quis transcrever, que ele quis escrever. Então, tem professores que tem e tem professores que não. A idéia inicial, mas como é um grande numero de professores e dificulta o processo era que cada professor lesse né e assinasse. Então agora como a gente esta fazendo: quem é que vai assinar estes pareceres, quem que esta assinando, é nós educadoras especiais e a coordenação.

Tânia – A coordenação pedagógica da escola.

A coordenação. Mas a idéia era que cada professor assinasse, lesse e o educador especial. Mas infelizmente em função de ene problemas, tempo, numero grande de professores, rodízio de professores na escola, que não bate com o horário meu, não deu para viabilizar este processo. A idéia era essa. E acho que seria interessante ser assim, o professor ler, ver e coisa assim. Porque muitas vezes pode haver um problema de transcrição daquilo que o professor escreveu e daquilo que eu vou colocar no papel.

Tânia – Teria mais alguma coisa que tu gostarias de esclarecer a respeito de toda essa nossa conversa. Alguma coisa que tu acha ainda, que não se evidenciou através da nossa conversa né, nessa questão assim de avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Teria alguma coisa assim a partir desse seu olhar da educação especial. Teria alguma coisa que tu acha importante ainda relatar?

Ai Taninha, é que assim, eu acredito que não assim. Mas esse tema que tu pegaste, avaliação, é um tema complexo também, demais assim, então teria muita coisa que eu gostaria de falar, mas que agora não vem à mente no momento assim. Mas eu acho que seria muito interessante tu pegar instrumentos de avaliação diferenciados nossos né para. Eu acho assim tudo o que tu conseguir mostrar, visualizar.

Tânia – Tu diz instrumentos que os professores fizeram.

Isso, que os professores fizeram.

Tânia – E vocês têm algum com vocês para disponibilizar

Ai assim oh, eu tenho alguns que eu peguei com os professores.

Tânia - Mas se vocês tiverem de posse na sala.

Eu tenho alguns, poucos, poucos, mas tenho. Mas eu acho que é uma forma de mostrar, assim, porque, de mostrar os instrumentos. Eu acho que seria interessante mostrar o nosso instrumento de avaliação que é dado aos professores. O nosso parecer.

Tânia – Instrumento de registro.

Isso, instrumento de registro

Tânia - Esse tu vai disponibilizar né

O parecer.

Tânia – O parecer.

Alguns instrumentos diferenciados de avaliação. Tipo trabalho no Power point, As provas diferenciadas, aquela que é feita para o aluno dito normal e o aluno nosso, né o aluno.

Tânia – E tu terias algum instrumentos desses que pudesse

Acho que teria mais que pedir para os professores.

Tânia – mas se de todo modo, se tu tiveres algum deposito contigo, até esses Power point, esses alunos fazem. Se puder disponibilizar, ficamos né, bem agradecidos.

Deixa eu ver.

Tânia – Por essa experiência.

Acho que posso sim. Mais nada.
Educadora Especial Ação

ENTREVISTA 10

Tânia – No trabalho que a escola desenvolve com os alunos com deficiência intelectual se percebe uma preocupação com a aprendizagem. E a avaliação dessa aprendizagem é realizada com a participação do educador especial. Então eu gostaria que tu nos contasse como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos que tem deficiência intelectual e esses que você trabalha.

Eu não percebo uma participação muito efetiva da educadora especial na avaliação da aprendizagem. Porque ainda nós temos que, eu penso que, futuramente nós teremos essa participação mais efetiva. Mas, porque na verdade o que os professores querem é a mediação, que nós façamos essa mediação e o que deveria ser construído, um instrumento pelo professor né, já que essa avaliação é ver conhecimentos acadêmicos e o educador especial seria mais um suporte.

Tânia – E como os professores estão, a expressão, a palavra mediação, ela veio já na fala de alguns professores e agora na tua também, da outra educadora, da mesma forma. Como acontece? O que vocês estão chamando de mediação no momento de avaliação?

Pode ser uma simples leitura, que as vezes é só lido com o aluno ou então o resgate, ou então, seria um facilitador entre o instrumento e o aluno.

Tânia – E esse instrumento, que o aluno faz com a mediação, né, com o apoio pedagógico, pelo que eu estou entendendo essa mediação pode ser um apoio pedagógico do educador especial, no momento do aluno realizar a atividade? E esse instrumento, ele é construído pelo educador, pelo professor, como é isso?

De avaliação, é um instrumento de avaliação.

Tânia – É

Pelo professor

Tânia – E esse instrumento, como a escola realiza essa dinâmica assim de instrumento vir até você? Do diálogo com o professor, como é essa dinâmica de trabalho?

Quando nós vamos em sala de aula. Algumas vezes nós vamos em sala de aula e o professor diz, olha nós vamos fazer avaliação em tal dia, o aluno pode ir na sala de recursos fazer contigo, ou então, na hora do recreio, geralmente na hora do recreio são feitas pequenas reuniões, conversas informais, mas que acabam sendo uma extensão de nosso trabalho, porque é um momento em que nós encontramos os professores e eles podem conversar conosco.

Tânia – Essas atividades, esses instrumento de avaliação que são realizados na sala de recursos, eles são no mesmo momento em que o restante da turma esta realizando atividade em sala de aula. Como é isso?

Em alguns momentos sim, dependendo do aluno. Eu tenho um aluno do terceiro ano, que ele reivindica fazer avaliação em sala de recursos. O que eu tenho observado: nos anos finais, mais ou menos no caso dele, na oitava série ele precisava de maior apoio, né, de algumas explicações. No primeiro ano também. No segundo ano eu percebi que ele queria usar a condição dele para ele ter mais apoio, com que eu estudasse, fizesse, o que eu vejo hoje, ele busca a sala de recursos porque muita coisa chama atenção dele. Acaba que o movimento de um colega, sendo um estímulo para ele deixar de prestar atenção no trabalho dele para cuidar o que o colega esta fazendo. E ele senta na sala de recursos, baixa a cabeça e faz. Então é só o espaço físico pra esse menino, rapaz, vai estar sendo o suficiente. Claro, nem todas, depende da área do conhecimento.

Tânia – Sim. Além desses instrumentos que o aluno vem fazer na sala de recursos né, com o acompanhamento do educador especial, ele é sempre uma prova, é sempre em forma de uma prova ou tem outros instrumentos?

Não. Geralmente o que o aluno vem fazer em sala de recursos é a prova. Só que as vezes ela é uma prova com consulta e o professor diz, pode olhar no livro. E mesmo olhando no livro tu consegue perceber como esta essa aprendizagem. Porque, quando ele sabe localizar no livro o conteúdo, ou ele não sabe localizar, mas ele usa os exemplos que o professor deu e então nós percebemos como esta esse desenvolvimento.

Tânia – Mas daí quem percebe o desenvolvimento nesse momento da realização da atividade é o educador especial.

Sim.

Tânia – Mas e como o professor fica sabendo?

Através de relato.

Tânia – Esse relato é oral? Vocês tem alguma espécie de registro desses momentos de relato assim?

Temos. Nós temos um instrumento, onde é o professor, porque nós esquematizamos o parecer, eles são avaliados e essa avaliação ela é escrita, o parecer pedagógico. Geralmente é o professor que nos preenche, escreve como é esse desempenho do aluno em sala de aula e o nosso, eu procuro assim, sempre que eu vejo isso positivo, quando tem alguma coisa que não seja, que o desenvolvimento não seja tão significativo eu procuro o professor logo após a avaliação e relato como foi. E claro com essas surpresas, e tem surpresas maravilhosas que realmente conseguiram mostrar o que eles aprenderam eu procuro logo em seguida falar com o professor da disciplina. E isso os professores ficam felizes também. Não é. Não seria o papel do educador especial, porque não temos esse conhecimento das disciplinas dos alunos que nós trabalhamos. Não tem como abarcar todo esse, de todas as disciplinas. Mas nesse momento que esta a inclusão lá no colégio eu percebo que há uma forma de parceria, se nós não fizemos isso, nós perderemos a parceria com os professores e eu acho que quem perde também são os nossos alunos.

Tânia – Existem professores que, por exemplo, se predispõe a eles fazer essa atividade de mediação de uma prova com o aluno?

Sim, nós temos.

Tânia – E eles fazem isso no horário da aula, junto aos demais alunos ou como que é?

Não. Geralmente não é no mesmo horário, porque eles relatam que pode atrapalhar a concentração dos demais alunos.

Tânia – Ai eles, é outro horário, outro espaço físico que pode ser a sala de recursos.

Que pode ser.

Tânia – Tu falaste que eles recebem um parecer pedagógico, né. Esse parecer pedagógico é o resultado, é a expressão da aprendizagem que não é em forma de nota, então, é isso?

Sim.

Tânia – Ta. E como é construído esse parecer?

Onde os professores descrevem os conteúdos que eles trabalharam no trimestre, o que eles fizeram, como foi as metodologias utilizadas para a turma e o que eles fizeram de diferente para o aluno com necessidade educacional especial e o desempenho desse aluno perante as atividades apresentadas.

Tânia – Nós estamos pontuando a questão da avaliação da aprendizagem nos anos finais, então, são vários professores. Então essas colocações, essas descrições vem de vários professores. E esse parecer então.

Ele fica sistematizado pelo educador especial.

Tânia – A ta. Então o educador especial é responsável pela sistematização. E como é que, vocês têm instrumento então, instituído para registrar todo esse trabalho do professor que dão suporte para a sistematização de vocês?

Sim. Porque nós temos que ter um registro, um documento na verdade, onde se comprove, da onde o educador especial tirou, da onde ele pesquisou para sistematizar, porque não foi o que o educador especial somente observou. Então ali é um momento de mostrar de nós sermos essa parceria essa, o que de fato aconteceu durante o trimestre. O desenvolvimento deste aluno, algumas vezes o professor faz junto com o educador especial o parecer.

Tânia – E depois desse parecer ser sistematizado, antes de ser entregue aos pais, os professores tomam conhecimento da sistematização, quer dizer, da finalização desse parecer?

Não. Foi um pedido que eu fiz à supervisão da escola mas ainda não tive respostas, porque os professores precisam saber o que esta escrito.

Tânia – Todos os professores preenchem com tranquilidade esse documento de registro das atividades, das metodologias, do que eles observaram sobre o aluno, eles preenchem isso com tranquilidade?

Não. Com tranquilidade ainda não. Existem vários fatores que eu acredito que impeçam os professores, um deles é o tempo realmente, pela carga horária que eles tem que estar frente ao aluno, muitas turmas, e então, no primeiro trimestre, nós tivemos um numero significativo de professores que não entregaram ainda os pareceres e nós estamos.

Tânia – Os pareceres que você diz, no caso, são as informações para a construção do parecer. Seria no caso o parecer de cada um, setor, disciplina.

As informações para a construção, de cada setor sobre aquele aluno, que é o olhar do professor sobre aquele aluno. O que me tranquiliza é que eles não sistematizaram, não escreveram no papel, mas conversar com cada professor, ele sabe como esta aquele aluno perante ao conteúdo, aos objetivos para aquela turma. Eu encontro eles menos ansiosos que um tempo atrás, pelas conversas que nós temos, nós tivemos reuniões também a um tempo atrás, mensal, uma vez por mês, hoje nós não temos esses espaços, mas são professores que nós conseguimos ter esse contato, eu já vejo o grupo de professores disponíveis para esse olhar, para essa avaliação, mesmo com turmas grandes, as vezes eles nos relatam que os alunos incluídos não são os problemas, outros alunos ditos normais, conforme a gente ouve, outros alunos ditos normais, são, tem mais problemas com relação a aprendizagem, com o comprometimento em sala de aula. Com a realização de trabalhos, atividades.

Tânia – Essa idéia da construção de um parecer e não de nota para expressar a aprendizagem desses alunos assim, como essa idéia se desenvolveu, como essa idéia se construiu?

Essa idéia surgiu a partir de um pequeno grupo de professores, que perceberam que uma nota, e eu estava presente na reunião, onde surgiu, então não foi o educador especial, que seria melhor então, escrever sobre o desenvolvimento desse aluno, do que simplesmente uma nota, né, um número. E a direção da escola colocou no regimento, alguns professores não concordaram, como não concordam até hoje. Eu acredito que ele complemente, o parecer descritivo pedagógico ele complemente muito do que uma simples nota. Porque ali é como ele pode ser observado, como ele se desenvolveu, pode ser escrito melhor, ele complementa. Mas outros professores pensam que não.

Tânia – Existem então professores que pensam que deva ser nota?

Sim. Até por termos alguns alunos que acompanham tranquilamente, então eles se pegam a esses alunos que acompanham, que não precisariam ter parecer, né, seria uma atividade a mais que o professor realmente tem que fazer.

Tânia – Seria uma burocracia para o professor, ele encara como isso. Nessa dinâmica assim, de avaliar por parecer você percebe que mesmo que não tem algo escrito. Nesse movimento de dialogo que você tem com os professores para a construção desse parecer, você percebe que existe investimento dos professores em práticas na sala de aula voltadas para os alunos com necessidade especial? Práticas diferenciadas.

Existe. Quando tem a procura o interesse do educador especial, o professor se sente estimulado a fazer algo diferente também. Não seria o ideal, mas eu percebo que existe, os professores estão engatinhando, que existe esse movimento de fazer diferente. Porque eles percebem que determinadas metodologias tem que ser flexibilizadas para os nossos alunos por ele ter então uma deficiência intelectual.

Tânia – Dessas flexibilizações. Dessas propostas alternativas que os professores fazem com o objetivo de atender as necessidades dos alunos, teria alguma experiência significativa que tu poderia disponibilizar para a gente, contando ou algum instrumento escrito ou alguma coisa assim? Algum material elaborado pelo aluno?

Sim. As vezes tem texto que o aluno foge do tema sugerido pelo professor, quando vai escrever e o professor vai avaliar a intenção do aluno, a construção dele, outros, os professores pedem sugestões para nós, né, como, me ajuda porque eu não sei como eu vou avaliar. Não acompanha os conteúdos, me ajuda, pensa, me ajuda, pensa comigo, como nós poderemos fazer, como por exemplo trabalhar histórias em quadrinhos na língua portuguesa através né, também da construção dos desenhos. Então tem, eu penso, na escola nós temos ótimos colegas. Eles tem boa vontade em trabalhar diferenciado. Nós conseguimos com algum tempo de trabalho sensibilizar os nossos colegas para que eles olhem para os nossos alunos e o relato de uma das nossas colegas é que eu brigo muito pelos meus alunos. Talvez por me fazer presente em sala de aula né, eu já me fiz muito presente em sala de aula, de buscar, de quando nós fazíamos mais as mediações das provas, de ir aprender com os colegas, de dizer, olha eu preciso que tu me ensine para eu poder mediar uma prova. Não é simplesmente entregar o gabarito para o aluno e sem fazer com que ele através de exemplos de material concreto. E para fazer isso eu precisava conhecer, dominar aquele conteúdo, para poder tentar flexibilizar exemplos concretos naquele momento que o aluno precisasse. Já me disseram que eu brigo muito por eles, e é uma maneira que nós temos também de fazer com que o nosso colega olhe diferente. Perceba que aquele aluno, naquele momento ele precisa de

outras estratégias e que ele está ali não é por um número, não é por ocupar espaço físico. Mas ele é um aluno do colégio, que ele precisa sim ser estimulado para a aprendizagem.

Tânia – É essa preocupação que tu tens assim, em relação digamos, a oferecer ao aluno um exemplo, uma estratégia, onde ele consiga perceber o que ele tem que aprender através de uma forma diferenciada do que está posto no instrumento de avaliação, ali, na prova ou trabalho, enfim, em uma atividade que o professor solicite. Essa preocupação existe entre os professores no momento de construir as alternativas de avaliação. Vocês percebem que isto existe no professor? Essa preocupação em buscar essa alternativa, em pensar uma estratégia diferenciada.

Eu acredito sim que tenha boa vontade, que eles sabem dessa necessidade, mas eles ainda usam a questão da falta de tempo, de ter outros alunos. Mas eles conseguem ter essa disponibilidade de até mesmo ter esse espaço de falar conosco. No momento em que eles chegam para falar conosco já é uma mudança, já é saber que tem uma equipe e não só ele em sala de aula. Mas que também nós estamos, então, eu já vi mais, em outros momentos, professores mais comprometidos em construir outros materiais, mas nós temos sim.

Tânia – Essa interlocução com o educador especial ela acontece informalmente nos espaços conforme a dinâmica da escola permite ou existem espaços já instituídos para esse, para essa troca, para esse encontro de educador especial com professor.

Neste momento nós utilizamos esse espaço de conversa durante o apoio pedagógico em sala de aula, se o professor, por exemplo, dá um exercício para os alunos fazerem sempre eu busco falar sobre a aprendizagem dos meus alunos e nas horas do recreio tem um período que os professores, na sala dos professores que eu encontro esses professores. Em alguns momentos agora, como a sala de recursos multifuncional ficou no primeiro andar térreo facilita muito a entrada dos professores na sala de recursos. Então eles entram, conhecem o espaço e nos procuram com mais facilidade.

Tânia – Tu gostarias de nos relatar alguma experiência de avaliação de aprendizagem realizada em alguma disciplina? Alguma experiência significativa que tu tenhas percebido que impactou numa experiência positiva para que o aluno revele sua aprendizagem, seu desenvolvimento?

Em avaliação diferenciada?

Tânia – É alguma experiência dessas de avaliação. Não necessariamente que esteja diferenciada, mas algum momento dessas tantas atividades, dessas tantas horas de mediação que vocês fazem com os alunos, né, de troca com os professores. Existe alguma experiência que foi realizada com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos, o que tu acha significativo relatar nesse momento.

Foram muitas experiências significativas, porque eles, muitas vezes, realmente nos surpreendem. E, essa tua pesquisa é anos finais né, mas eu vejo uma experiência que o grupo do terceiro ano, contava muita coisa do segundo do ensino médio, que os alunos em trio, vieram nosso aluno com deficiência intelectual e dois, um com baixa visão e um cego. E o nosso aluno com deficiência intelectual, resolveu marcar um encontro durante o meu atendimento de sala de recurso. Não é o objetivo, mas ele fez isso, eu sabendo que ele não tem acesso a internet na casa dele, não seria um erro se eu fizesse isso, e eu recebi na sala de

recurso e foi uma experiência para mim rica, porque onde eu tinha um aluno que precisava de um estímulo, tinha os outros dois alunos também com vontade, respeitando o aluno e era como se eu tivesse três adolescentes brincando comigo, nós, eu ajudando na pesquisa na internet. Foi uma experiência rica.

Tânia – E a experiência, a pesquisa era sobre.

Era de biologia, sobre frutas. Nós utilizamos então o monitor maior, mas mesmo assim o aluno com baixa visão não conseguiu pela fonte e nós íamos aumentando, mas o meu aluno com deficiência intelectual também tem baixa visão. Esse um aluno ele ia, os outros acompanhavam então através, com atenção e eles iam, olha o que isso é importante, não é, vamos. E eu mandei por e-mail, fiz uma cópia para o aluno com deficiência intelectual, mandei por e-mail para os outros dois alunos, porque eles tem acesso a internet, ao e-mail e que depois, isso foi no final do semestre, eles iriam apresentar depois, na volta as aulas, depois das férias. Eu achei muito interessante essa experiência, porque eu não tinha trabalhado com esse dois alunos em sala de recursos. De conversar, de conhecer, de ir em sala de aula sim, mas não de trabalhar em sala de recursos.

Tânia – E essa pesquisa solicitada pela professora de biologia, ela foi somente para esses três alunos ou ela foi para toda turma?

Não, foi para toda a turma. E eles decidiram se escolheram. E eles assim, estavam tranquilos com relação ao grupo, pensaram em material, como iriam apresentar, porque era para entregar o material escrito e também eles seriam avaliados oral.

Tânia – E o que eles produziram para entregar escrito?

Ali foi um recorte e cola, né uma cópia, mas eram coisas deles. O que eu percebo no laboratório de informática é que os outros, que os adolescentes de forma geral fazem. Ele não queria, meu aluno não queria nem ler, não vamos, ai como foi lido. Ai eu disse não, aluno atendido aqui na sala de recursos, tem que no mínimo saber o que esta escrito no papel para entregar ou então eu não ajudo a fazer. Então eles digitaram, o Robson, ele tem a dificuldade, porque ele não domina a informática, os outros dois em função da baixa visão, eu ajudei em algumas coisas, copiando e trocando alguns parágrafos, mas nós tínhamos pouco tempo para a realização, porque depois logo em seguida, viria outro grupo.

Tânia – E na forma de apresentação dessa pesquisa para a turma, que idéia eles tiveram, o que eles fizeram?

Eles não tinham. Eles pensaram em levar as frutas, porque nessa tinha o nome da salada, que tipo de fruta, né, o que eles poderiam apresentar. Eu não acompanhei a apresentação em sala de aula. Mas eles sim, estavam pensando, tiveram varias sugestões, idéias de como eles iriam fazer em sala de aula. Eu achei aquilo muito interessante, eu gostaria de estar lá, eu não sei se eles já apresentaram. Porque nós não conseguimos acompanhar tudo, em todos os momentos. Mas eles tinham sim, pensado em como seria essa apresentação. Se preocuparam sim com isso.

Tânia – Essa parte escrita que eles produziram, na sala de recursos poderia ser disponibilizada?

Sim

Tânia – Também assim os pareceres dos alunos que tu tens eu gostaria de avaliar como também, se tiver mais alguma outra pratica que chegou até as tuas mãos e da qual você participou da atividade juntamente com o aluno, se você quiser disponibilizar.

Eu vou ver o que eu tenho, posso te mandar por e-mail.

Tânia – Obrigada professora.
Educadora Especial Aposta

ENTREVISTA 11

Tânia – Bom, eu gostaria professora, que você me contasse como você faz a avaliação da aprendizagem dos alunos que tem deficiência intelectual nas turmas em que tu da aula de biologia. Então eu gostaria assim, que nessa nossa conversa que fosse contando como você tem avaliado os alunos com deficiência intelectual no conteúdo de biologia.

A primeira coisa que eu faço é conversar com as gurias, né, com as educadoras especiais para saber o que ele é capaz de fazer, o que eu estou fazendo, o que chega até ele. Porque eu não tenho essa noção. A gente, em nossa formação não teve isso, olhando, ou me disser que tem uma deficiência de tal tipo, não me resolve nada dizer isso, porque eu não sei o que significa isso. Então eu sempre falo com a educadora especial, assim oh, o que ele tem condições de assimilar, se é o visual, o falado, ou se não é nada. Então primeiro eu faço essa parte, a de falar com ela, para ver o que é possível fazer e daí em sala de aula no caso da parte que tem deficiência intelectual eu não faço nada especial com eles. Na questão das avaliações que a gente diferencia, mas em sala de aula, eu não tenho como fazer essa diferença porque tenho os outros trinta. Então na questão em sala de aula, de fazer com eles, de ir na mesa deles, de tratar de outra forma eu quase não faço nada, né. Claro, muitas vezes alguns que a deficiência é muito fraquinha tu até pergunta: ta entendendo, quer que eu repita, da para ir na mesa. Mas para aqueles que conseguem alguma coisa. Para aqueles que aparentemente a gente não atinge, para aqueles ali, na aula não, na aula não tem tratamento especial.

Tânia – E ai, como você faz para avaliar, para olhar o que ele sabe o que ele não sabe?

Pois é, daí que eu digo, ai eu conto com as gurias, que daí as gurias me dizem, não, ele faz associação, ele consegue tal coisa, ai a gente desvia o conteúdo para aquele ponto dele. Como a gente fez no caso do Fred, com a questão das telas que era uma habilidade que ele já tinha, então a gente utilizou a pintura em tela, que é uma habilidade que ele já tinha, a gente desenvolve isso.

Tânia – Ta. E daí como foi essa idéia? Conta para nós como foi essa idéia da pintura em tela e qual era o conhecimento envolvido?

Era a gente saber se ele tinha noção do que era uma tela, porque a gente levou acho que uns dois trimestres ou quase isso, falando de citologia, e a citologia tem um monte de detalhes, um monte de coisa dentro da célula e funções e tal, mas daí falei com a educadora, e ela, não para a deficiência dele, ele não consegue assimilar esse monte de coisa da célula, ele não consegue assimilar. Então vamos pedir o básico para ele. Daí a gente pensou nas habilidades que ele tinha, porque o Fred tem a questão da musica, tinha a questão do teclado que ele

trabalha, tinha a questão da tela que eu sabia que ele pintava, daí que veio a idéia de pedir alguma coisa em tela, dele pintar a tela. E a gente não sabia em que nível ele estava. E eu acho justamente se tu olhar assim, poxa tem muito pouco daquele monte de coisa que a gente viu, mas foi de certo o pouquinho que ele conseguiu atingir.

Tânia – Então a partir dessa atividade foi possível pra ti como professora enxergar o que o aluno aprendeu.

Enxergar que no mundo dele, ele sabe que existe a célula. Então nós achamos na época que era o limite dele, do que ele podia entender, do que ele podia tirar de proveito daquilo ali.

Tânia – Além dessa pintura em tela, houve também parece uma construção, com maquete, alguma coisa assim.

A gente teve. Em todas as turmas eu fiz a construção de moldes. (isto). E daí a gente avaliou também com as professoras especiais, a gente avaliou o que cada um tinha condições de fazer. Daí no caso o Fred, foi a questão da pintura. Eu no caso, aqueles dias falei do ..., né, eu não tenho certeza se era o .. ou aquele menino que era colega dele. Aquele outro menino alto, bem altão assim que tocava na banda. Eles eram da mesma sala os dois, lembra? (ai era, não) Era um bem alto, agora ele saiu da escola, (...). Isso ...agora fiquei na dúvida se foi o ...ou o ...que fez. Um deles fez, conseguiu fazer o molde da célula, ele pegou um isopor redondo e conseguiu colocar as estruturas ali dentro, pintou e tal, ele conseguiu fazer. E até te disse que era o..., mas depois que desliguei o telefone fiquei pensando, foi naquela turma, mas tinha dois naquela turma, o ...e o..., ai bateu a dúvida.

Tânia – Mas os dois tinham deficiência intelectual. Ambos tinham deficiência.

Exato.

Tânia – E assim partiu, houve necessidade, nessa questão do molde, tem cores específicas para determinar a parte que compõe a célula? E ele usou isso adequadamente? Como foi isso, essas informações para construir esse molde, como foi esse processo.

A gente deixou mais a critério dele para ousar, porque eles tinham livro, podia consultar o livro, mas não foi assim, como vou te dizer, foi bem primário mesmo, se ateu dentro da deficiência dele, foi bem primário o que ele conseguiu fazer. Mas eu acho que foi outro que a gente conseguiu mostrar para ele que existe uma estrutura que tem esse nome e que lá dentro tem varias outras estruturas. Eu acho que o que a gente conseguiu passar para ele foi essa idéia de que ela existe né.

Tânia – De que ela existe e comporta e comporta outras coisas.

Exatamente. Só falando lá no quadro ou desenhando e rápido como a gente faz ele não teria condições de entender.

Tânia – E os outros tiveram condições de entender.

Os outros tiveram e eles não teriam. Então eu acho que para entrar no mundo dele alguma coisa do ano, daquele conteúdo foi fazendo os moldes, que ele conseguiu fazer. Saber que essas coisas existem. Eu tenho outro artista aqui na escola, na quinta série, que ele não

conseguiu se alfabetizar. Então imagina tu lidar numa quinta-série com uma criança que não é alfabetizada. Tu não têm. Não adianta mandar ele escrever, escrever no quadro, ele não copia. O que a gente desenvolveu daí, aquela questão da habilidade manual de desenhar e daí a gente fez tudo voltado para isso. A gente da desenhos para ele ligados a ecologia, cada assunto que a gente esta trabalhando, a gente procura envolver ele. Trabalhamos com cadeia alimentar, que é a cobra, o sapo, o gafanhoto, a planta, e a gente colocava isso para ele pintar. Então foi uma coisa que a gente notou também que entrou na cabecinha dele foi que existe essa relação. Ele conseguiu entender que um se alimenta do outro. Ai ele se deu conta que existe isso na natureza.

Tânia – Através do desenho.

Através do desenho. Como ele não podia escrever nada, a gente achou, ai foi, essa parte até foi uma luzinha que me deu assim, ai eu digo não, vamos ter que cobrar alguma coisa dele, né. Até pela função dele ser agitado e tal, a gente começou a fazer assim, a trabalhar dessa forma, mostrar para ele com o desenho.

Tânia – Tu estavas falando da questão assim, do conteúdo e da educadora especial, como é isso?

Como assim?

Tânia – Do quanto é complicado avaliar o aluno com deficiência intelectual na questão do conteúdo, na questão da formação da educadora especial.

Porque a ajuda que eles têm nas salas especiais, os horários que eles vão para a sala especial, a educadora não tem conhecimento do conteúdo, ela estudou, quando ela estudou lá na adolescência. Então é complicado ela saber, ela ajudar ele é complicado. E para nós é complicado saber até que ponto ele aprende.

Tânia – E como vocês têm resolvido isso? Como tu tem resolvido isso até agora?

Isso é justamente o que eu acho que só na conversa com a educadora que a gente chega nesse ponto. Eu dou um exemplo simples, tal conteúdo, pros alunos ditos normais eu desenvolvo dessa maneira. Esse aluno poderia captar o que disso. A não, falado não adianta, de tal jeito não adianta. Elas vão me dizendo. Ai a gente vai achando estratégias para fazer. A gente acha junto estratégia porque na questão conteúdo eu não posso contar com a educadora especial. Ela não tem como dominar todas as disciplinas que o adolescente tem. Então eu tenho que achar a solução no mínimo, bom do que ela esta me falando que ele capta. O que é interessante, o que ele consegue ver, o que ele consegue saber, como ele assimilaria isso né. Se a memória não vai muito longe, se ele não memoriza uma coisa mais instantânea, mais. Então é com a educadora que a gente conversa.

Tânia – Existem outras atividades assim, além da pintura da tela, do molde. Existem outras atividades que tem recorrido para avaliar os alunos?

Ah tem. Até não tanto no ensino médio, mais no fundamental a gente, eu consigo usar mais. A gente usa muita, conversando, como eu te disse com a educadora, achar, a poxa ele é do visual, ele gosta mais da musica, ele desenha, tem habilidade com o desenho. Então como a biologia, a ciência no caso no ensino fundamental, a ciência é muito desenho, então a gente

pede para eles desenhar, representar. Então durante o tempo que eles estão fazendo aquilo ali, eles estão assimilando um pouquinho. A gente fez na sexta série, tinha as partes da planta e tal e a gente tinha numa turma, casualmente três com deficiência intelectual. Então a gente juntava esses três e eles desenvolviam. Uma não podia escrever porque além da deficiência intelectual tinha deficiência nas mãos. Então ela não podia desenhar. A outra já tinha uma habilidade com as mãos e o comprometimento mental era maior. Então a gente juntou elas e conseguiu desenvolver um bom trabalho, com cartazes e elas conseguiram entender. Porque a gente fica falando ali as partes da raiz, do caule, função. Elas colocando no papel aquelas meia tarde que se envolviam elas estavam aprendendo alguma coisa.

Tânia – Além dessas atividades com a intenção de avaliar, ou olhar o que eles estão aprendendo do conhecimento que tu ensina na disciplina de biologia no médio. Existem atividades, por exemplo, que os alunos realizam na sala de aula ou fora da sala de aula em que tu usa com o objetivo assim de observar a aprendizagem?

Não, na questão do intelectual é complicado. Como tu diz, o visual, de ver lá a gente consegue. Eles apresentam trabalhos. Eles fazem comentários, mas o intelectual é mais difícil dele demonstrar alguma coisa em sala de aula. Eu creio que seja feito, e ele tem um comportamento diferente em sala de aula. Eles se sentem diferentes. Eles sabem que são diferentes. A coisa da igualdade completa não existe. Eu acho então que eles podem até saber um pouco mais, mas eles mesmos, que não demonstram isso. Eles não passam isso para a gente. Raramente que tu vai, mas assim, daí bem individual, te chame e tira uma dúvida, daqueles que não tem tanto comprometimento, ele chama e tira uma dúvida. A gente tem uns lá no Pilar, que não são tão comprometidos. Mas não, na questão turma. Na questão, até já fiz apresentação de trabalho, eles entram no grupo mas na hora H eles desistem.

Tânia – E assim, quando é trabalho em grupo eles se constituem como turma, como grupo diferenciado em cada aula, ou a interação.

Não, fica mais. Assim, eles tem pessoas certas com quem eles vão sentar para fazer, mas sempre sem querer se manifestar. Sem querer se colocar perante a turma. Eles não impõem nada. Eu tenho a impressão de que eles se acham mesmo inferiores e que eles. Eles vão para um grupo, ficam no grupo, mas eles não tem uma participação muito efetiva. Alguns raramente, lá na escola a gente tem o Robson. O Robson procura fazer.

Tânia – Qual a deficiência do Robson?

Pelo que eu pude ver, é o primeiro ano que estou pegando ele, parece bastante grande. Ele tem muita dificuldade.

Tânia – E como tu tem resolvido a questão da aprendizagem dele?

Ele tem, eu não sei se eu tenho ali as avaliações que a colega conseguiu modificar, minhas avaliações que ela conseguiu modificar.

Tânia – Como é essa modificação da avaliação?

Simplificando ela. Colocando ele em contato com as palavras, os nomes que envolvem a biologia. Ai depois colocando algumas perguntas sobre isso.

Tânia – Ai essas atividades que você diz a colega, é a educadora especial (sim). Ai isso seria a prova que no caso a turma faz, ele também faz.

Ele também faz. A primeira, segunda eu acho que ele fez a mesma. Ai depois nós conversamos e ai mandei com antecedência para ela, ela modificou, perguntou de uma maneira mais simplificada para ele para funcionar. Mas eu no caso específico dele eu ainda não conseguia a ter essa noção exata do que ele assimila.

Tânia – essa idéia de o aluno fazer a prova com a educadora especial, ou contigo, ou com recurso diferenciado, como livro. Eles podem usar o livro?

Podem. Eles podem usar. Eu acho bem interessante isso. Eu acho que eles dependendo da educadora, dependendo de como ela auxiliar, eu acho muito útil. Porque a gente não tem como chegar, a gente não tem, não sabe, a parte que tu podia atingir, já fez e em sala de aula. Ai se tu não conseguiu daquela forma, alguém pode ajudar, consiga entrar no mundo dele. Alguém pode ajudar de outra forma.

Tânia – Ai seria, inclusive, num momento a parte da sala de aula?

A parte é. A questão, eu vejo agora a inclusão de uma outra forma. Eu vejo ela como necessária. Mas ainda eu acho que na sala de aula, ainda esta complicado. Em função daquele compromisso da gente com o restante da turma, como tu diz, com o conteúdo, que a gente tem. Então, a gente deixa a desejar porque a gente não pode se dedicar para eles. No momento, em separado, se a gente tivesse tempo, ai sim. E eu acho que a educadora especial tem mais tempo para isso.

Tânia – Na tua idéia, tu acha que seria importante e valido um atendimento mais individualizado?

A sim com certeza.

Tânia – Mas isso no entanto é difícil em função do restante da turma.

Eu acho que até o nosso tempo, vou ser bem sincera, se eu tivesse por exemplo, duas horas semanais, que eu pudesse ficar com ele, e conhecer ele melhor, e ver a potencialidade dele, ai seria tudo. Duas horas por semana, em vez de aula em sala normal, ficar com ele para poder conhecer ele melhor. Porque na sala de aula não tem como.

Tânia – E esse conhecer seria através de atividades?

E através do contato meu com ele. Porque na sala de aula não tem como. Em função de ter mais trinta. Então tu não pode dar atenção para ele. Eu acho que na sala de aula é para ele ter o convívio social. E alguém como a educadora tem que começar a tirar alguma coisinha dali que ele possa levar para a vida dele, junto com a gente no caso, nas avaliações. Algo que ele possa levar para a vida dele. Eu acho que na sala de aula, até o próprio convívio, tem, sou um pouco receosa, nessa questão do convívio. Que alguns convivem muito bem, e outros não convivem, porque a turma não é tão receptiva assim, né. Então até isso fica um pouco. Eu já sei da necessidade de eles estar em sala de aula. Eu acho necessário, neste sentido eu acho que é muito bom, mas eu ainda acho que a gente não consegue dar atenção e envolver eles como a

gente queria fazer. Eu acho que eles perdem um pouco nessa questão. Eles poderiam render, né, trabalhar melhor, dar um resultado melhor, se a gente pudesse estar mais perto.

Tânia – O próprio professor.

O próprio professor.

Tânia – De cada disciplina. Tu entendes assim, na tua idéia, o aluno tem o potencial, o professor enxerga esse potencial, mas não há tempo.

Não há tempo de fazer isso, porque eu tenho os outros me esperando para dar as atividades. E no ensino médio tem toda cobrança, professora o conteúdo, o conteúdo. Então tu não tem tempo de olhar para aquele aluno. Não tem tempo de fazer isso. Ai quando enxerga um pouco mais. Ai quando as gurias me dão a avaliação que elas fizeram. Ai eu vejo o que ele escreveu. Esses dias teve um menino que fez um texto. Não me lembro qual deles. Pedi para escrever um texto. Esse eu acho que eu tenho guardado. E ali que eu conheço um pouquinho melhor.

Tânia – E como foi essa questão, essa atividade do texto?

Essa não foi idéia minha, essa foi idéia da educadora. Ela pediu para ele, essa eu tenho o material ali, posso até te passar. Não sei porque ela pediu, chegou na idéia do texto. A gente estava trabalhando. Ai só olhando ali. Nós estávamos trabalhando com as doenças. Era negócio de vírus, bactérias não sei o que. E ela teve a idéia do texto. Mas eu não, essa idéia do texto não foi minha. Ai depois ela me entregou no material o texto junto. E eu achei bem interessante a produção do texto. Achei uma idéia boa.

Tânia – No caso para ti como professora de biologia, neste texto que o aluno construiu, ele demonstrou conhecer a questão das doenças, aquele básico que tu passou com a turma toda na sala?

Não. Eu acho aquela idéia assim. Sabe que existe. Eu acho que a grande maioria deles é isso. Tomam conhecimento de que a coisa existe. Não da para cobrar mais do que isso, eu acho, deles. Sabem que existe. Que existe a doença e tal, mas não dá mais do que isso. O nome da doença. Como pega. Eu acho que a gente não consegue.

Tânia – A parte da memorização ficaria difícil?

Eu acho que é muito difícil.

Tânia – Bom, além dessa experiência do texto então que tu podes disponibilizar para nós o texto do aluno.

Sim esse eu tenho. Nem entreguei para o aluno nem para ela, então eu tenho ele ali. Até as provas, aquelas com caça palavras eu tenho guardado.

Tânia – E essas provas. Pelo que eu estou podendo ver, tu abres mão da prova em favor de outras atividades que o aluno demonstre o que aprendeu.

Não adianta a prova com alguém lendo no livro, mostrando para ele copia aqui, faz isso. Isso não adianta de nada. O pouquinho que ele pegar, eu acho que já é útil. Aquela experiência que

a gente teve aquele ano com Fred né, aquela história que o pai dele contou do peixe. Aquilo ali, poxa, eu achei, valeu um ano de ele estar na escola, já valeu.

Tânia – Tu podes contar essa história para nós?

Essa história do peixe, que a gente. Olhando para o Fred, tu acha que ele não assimila nada, que ele não pega nada, do que esta, do que é trabalhado, do que esta a volta dele. E daí o pai dele contou a história de que ele pegou um peixe congelado que estava na cozinha, que foi tirado para fazer almoço, e ele pegou o peixe e colocou na piscina. Foram procurar o peixe, e o peixe estava dentro da piscina. E o pai dele, pelo que entendi, o pai dele ficou muito feliz com isso. Foi um aprendizado. E eu achei bárbaro também, porque quando ele trabalhou esse assunto na escola, quando que a professora iria pensar que atingiu ele de alguma forma. Que mostrou para ele que peixe tinha que estar na água, né. Onde foi o momento em que ele entendeu isso. Qual foi a situação de aprendizagem que fez ele botar o peixe na água. Então eu digo, poxa, eles estão pegando alguma coisa, em sala de aula eles estão pegando. O pouquinho que eles peguem já é bom. Então agora, a partir daquele fato do Fred ali. Porque o Fred tinha sido meu na quinta, na oitava e eu realmente entrava, naquela época eu entrava e saía da sala e eu nunca tomava conhecimento do Fred. Me chamou atenção uma vez que ele fez um desenho para mim. Em que ele me desenhou, desenhou ele, ele me desenhou numa folha, e daí a menina me entregou lá que ele tinha desenhado. Ai me dei conta, poxa, o Fred, sabe que eu existo. Que lá no autismo tu não tem noção, pelo menos não somos educadoras especiais e a gente não tem noção. Ai comecei a me dar conta, poxa, eu entro e saio todo dia, eu faço alguma diferença para ele. Em que momento que eu toco ele? Ele e os outros. Uns eu já consigo ver, como eu vejo do Fred. Esse menino da quinta série também, ele tem problema de autismo. A gente já consegue ver que algumas coisas chamam a atenção. E a gente tem que achar este furinho. Aonde chama a atenção? No que, foi no visual, foi no afetivo. Onde foi que tu chamaste a atenção, que tu ganhou ele, que tu conseguiu entrar lá na cabecinha dele. Então eu acho que é isso que a gente tem que descobrir. Em que momento a gente faz isso. E cada especial tem a sua entradinha.

Tânia – Cada aluno é diferente.

Cada aluno é diferente. É que cada um pega um pouquinho do seu jeito. De alguma forma. Então isso, a minha construção começou mais em função do Fred. Eu comecei a observar ele, o episódio esse do peixe, foi uma coisa que me marcou. Nem sei se foi eu quem trabalhou isso, ou quem foi, mas ele aprendeu isso. Numa situação em que todo mundo dizia, o Fred não aprende, poxa, ele aprendeu uma coisa bem interessante.

Tânia – E hoje ele é teu no terceiro ano do médio, concluindo o médio.

Exatamente. E eu comento com as gurias aqui, que foram dele. Tem umas que ainda são revoltadas com essa coisa de inclusão. Mas o que era aquilo e não sei o que. Batem boca, porque o Fred nunca me disse nada. O Fred não era nada, na sala de aula não interagiu. Ai eu disse, gurias o que seria do Fred se não fosse a escola. E ai as gurias comentam, e os outros que querem aprender, qual a oportunidade que tem se tem um incluso na sala. Eu já consegui mudar a minha visão. Eu já acho assim, que eles tem tanto direito de estar ali, quanto um aluno superdotado, assim como eu acho que os bons alunos, superdotados, eu tenho que dar o máximo de mim para eles, eu acho que eu também tenho que dar o máximo para aquele que não é superdotado. Entende, essa visão que eu estou conseguindo ter. que eles estão ali na questão convívio social. Que eles estão ali para aprender alguma coisa, pode ser um

pouquinho assim, pode ser mais, depende da condição de cada um. E eu acho que é nossa obrigação também fazer isso. Atingir ele de alguma forma, nem que seja um pouquinho.

Tânia – Então para ti a avaliação da aprendizagem deles não é necessária uma prova?

Não. Não é necessária. Nem pode ser um prova exatamente como a gente aplica com os outros. É alguma coisa que a gente consiga captar dele, que ele entrou naquele assunto, de que pelo menos deu. Que a cabecinha dele parou por algum momento para pensar naquilo ali. Essa coisa da célula, né, essa coisa dos desenhos ali, o menino pintando a cobrinha, o sapo, certamente ele fez alguma associação. Ele tem que ter feito uma associação. Porque tinha uma flechinha do sapo né para a cobra, da cobra para o gavião. Alguma coisa fica na cabecinha dele. Da essa idéia. E o que nós queremos é a idéia da cadeia alimentar, é a idéia.

Tânia – Então o teu critério para avaliar o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir contigo é aquela idéia básica de que as coisas existem e de como elas são.

Sim. De como elas são. E talvez em alguns, tu conseguia colocar para o que serve, que não tem tanta deficiência, tu conseguia atingir isso. Oh, isso existe, que legal, mas para o que serve, mas o que a gente faz com isso. Alguns tu consegue chegar neste ponto dependendo da deficiência.

Tânia – Nesta questão por exemplo, dos parasitas né, que é do terceiro ano agora ouve assim possibilidade de trabalhar com os alunos a questão dos cuidados, dos cuidados e da vida pessoal que a gente tem que ter para não contrair, para a gente não contrair enfim as verminoses. Houve possibilidade de trabalhar esse alcance com eles?

Tu diz só com os especiais, não.

Tânia – Com toda turma e com esses alunos com deficiência intelectual. Eles conseguiram entender esse lado da vida pratica?

É. Na realidade o que eu coloco para os meus no geral é sempre isso. A gente até trabalhou verminoses também e eu comento com eles, eu não quero que ninguém saiba que tal verminose com nome tal que pega de tal maneira, de saber ciclo, sabe. Eu não me preocupo mais com isso ali, já passei para outra fase da educação. Claro a gente teve tudo isso na faculdade, a gente sabe que existe tudo isso, mas eu acho que o aluno não precisa tudo isso. Ele precisa saber justamente isso. Os cuidados, ele precisa saber como pega, como não pega. Não precisa saber o nome delas. Precisa saber que existem, que são pegadas de tais e tais formas, é isso que eles precisam saber.

Tânia – E isso o aluno com deficiência intelectual aprende?

Ai é mais complicado. Não sei, dependendo da deficiência eu acho que alguns aprendem. Eu acho que se tu pegar alguns tipo o

Tânia – Nessa experiência desse ano, o que eles te revelaram nas atividades? Que aprenderam?

É eu, nós fizemos essa atividade diferenciada. Eles foram muito bem nessa atividade.

Tânia – Qual foi essa atividade?

A parte escrita. Modificamos a pergunta.

Tânia – Como era essa?

Fazendo a questão do caça palavras. A questão do texto, da para entender que eles tem uma noção. E eu acho, claro que não é a mesma noção que os outros tiveram, mas eles conseguiram entender, que existe perigo na coisa, tu entende, é aquele bem básico mesmo. Como se fosse uma criança que nem ela. Ai é perigoso. Tal e tal coisa é perigoso, mas não mais que isso.

Tânia – Bom, e realizado toda essa parte prática, que vocês observam diretamente. Tu observa a aprendizagem do aluno, existe por exemplo na forma de anunciar o resultado do que ele aprendeu, é diferente também, parece que vocês trabalham com a avaliação expressa em forma de parecer. Como é isso. Daí como tu trouxeste isso na tua disciplina, nesta questão da construção do parecer?

Essa construção, como lá na escola a gente tem varias educadoras e cada uma tem uma forma de trabalhar, o que eu tenho feito é a ficha aquela de revisão e vendo essa questão de se ele conseguiu aquele mínimo. Se ele tomou conhecimento. Eu coloco isso,

Tânia – Naquela ficha, naquele material.

Exatamente, que ele tomou conhecimento e tal. Mas é que o pessoal eles perguntam muito assim, se na questão do objetivo atingiu. No objetivo da disciplina não vai ter, mas no objetivo pequeno que teria para ele, vai ter. A questão da integração. A questão dele se centrar, saber o que esta fazendo ali, enfim. Eu acho assim. Que o parecer ele deixa um pouco a desejar porque nós não temos muito conhecimento técnico para fazer isso. A gente nunca teve nada a respeito.

Tânia – O que tu acha que seria necessário ter no parecer?

Para a gente poder descrever melhor e até se comprometer mais com esse aprendizado dele. Eu acho que fica muito vago o parecer como esta hoje em dia, sabe. Alcançou, não alcançou. Interage não interage. Ai bota lá os conteúdos que a gente desenvolveu, que recursos que usou. Eu acho que a gente tinha que ter um pouco mais de conhecimento do aluno para a gente poder mostrar a evolução dele.

Tânia – Na tua idéia, o professor deveria nesse parecer então, dizer a evolução do aluno?

Dizer a evolução. Só que é como eu te falo, assim oh, não tenho como fazer isso nos moldes que está agora. Nessa correria de carga horária máxima, tu poder sentar com ele separado, não tenho condições de fazer esse parecer. O máximo que eu posso fazer é isso, preencher a ficha e dizer para as gurias aquele básico ali. Mas o que eu acho que é o ideal, o que eu queria era poder ter mais tempo com ele e notar essa evolução. O que eu posso dizer, não ela fez uma avaliação diferenciada pelo que a gente conversou antes e ele foi bem nessa avaliação. Agora o quanto foi atingido mesmo, teria que ser no dia a dia para mim ver.

Tânia – Ta. E nessa ficha. Nesse documento tem espaço para o professor poder dizer isso, o quanto o aluno atingiu daquilo que ele ensinou? Nessa ficha existe esse item?

Eu acho que não. Fala em objetivo. Uma outra coisa, ai não sei qual a expressão que usam, mas tem uma das questões que fala isso, o quanto ele. Mas é muito complicado a gente. Eu faço isso em função das avaliações que eu pego, diferenciadas ou não. Em função disso que eu consigo fazer esse parecer. Mas ele não é tão verdadeiro como eu acho que ele poderia ser. Ele poderia ser mais exato. Eu poderia observar mas a evolução dele. Ele atingiu, mas teria que ser conversando.

Tânia – Mas essa ficha daí vai para a educadora especial e ela.

Pelo que eu entendi ela transcreve, modifica com o restante dos outros colegas. E ela emite um parecer único.

Tânia – Ta. E esse parecer único ele retorna para os professores? No caso ele retorna pra ti, ou ele vai direto para o aluno e para o pai? Como é?

Eu nunca vi parecer final. Eu nunca vi de nenhum. No final do trimestre eu nunca vi. Mas também não posso te dizer assim oh, não sei se ele é apresentado para todo mundo. Porque como eu não frequento a reunião da quinta-feira, eu não sei se ele é mostrado na reunião.

Tânia – E assim. Tu acha que é importante que o professor tivesse esse retorno?

Eu acho importante que a gente pudesse fazer isso. Que a gente pudesse ter esse parecer geral. Até para saber se na história, na matemática o que ele atinge. Porque de repente a professora de matemática conseguiu uma maneira de trabalhar com ele que eu comparando posso usar alguma coisa semelhante na disciplina. Eu acho que essa integração das áreas em função dele, eu acho que era bem importante que a gente conseguisse isso.

Tânia – E tu acredita que através de um momento formal que o professor pudesse conversar com o aluno, registrar o que ele observou, conversar com a educadora, registrar essa ficha e posteriormente então em conjunto aos demais professores analisar.

A melhor coisa. É o ideal. A gente se ajudar e ver o que está dando certo. Com quem que esta dando certo e o que esta dando certo, mas para isso é preciso sentar. Mas como eu te disse, eu não consigo ter a noção exata. Tenho de alguns como Fred, porque já tem anos e eu acostumei com ele e peguei o jeitinho dele. E os outros é complicado, tu tem um ano, e no outro tu já não tem. E o ano corrido, ai não da para. Mas o ideal era isso. É a gente dispor de um tempo, eu, ele e a educadora ou eu e ele só para poder conhecer melhor e poder indagar dele e saber alguma coisa. Que eu acho por exemplo, no caso do Robson. O Robson tem um potencial maior, mas ele não fala em sala de aula, ele não se manifesta na frente da turma, mas eu noto que ele tem aquela ansiedade, aquela coisa de querer né. Então eu acho que se eu sentasse com ele, ele iria me falar muito. Me da a impressão de que ele aprendeu mais do que eu estou imaginando, mas não seria escrevendo, seria conversando, em alguma observação que fizesse, alguma coisa que me contasse do que ele viu na televisão, do que ele viu em algum lugar. Eu acho que ele tem esse potencial, mas eu não posso desenvolver esse potencial. Não tem como. Não tenho um convívio mais direto.

Tânia – Daí no caso o que não te permite é o tempo. É o numero efetivo de horas aula na turma.

Exatamente. Não se ficasse duas horas semanais reservadas só para eles ia ser perfeito. Duas já iria chegar. Em duas aulas eu trabalho o conteúdo em sala ai duas aulas, duas horas eu poderia descobrir o que ele esta se apoiando. E até eu criar forma de avaliação, até eu poderia cria essa forma. Que nem esse menino da quinta, como a gente conseguiu. Eu conseguia descobrir isso, porque eu tenho estagiaria na turma, e daí eu fui trocando uma idéia com ela, a gente foi conversando, falando com a nossa educadora ali, ai a gente chegou a essa conclusão, poxa, ele aprimora mais a questão da mão, da pintura e a gente atinge ele de alguma forma.

Tânia – Nessa sua idéia de criar, de que tu poderias criar a forma de avaliação, tu entendes que seria. Que esse criar é criar com os outros colegas, criar com a educadora especial é criar a partir desses momentos?

Eu acho que com os colegas seria mais adiante um pouquinho. Seria criar por enquanto com a educadora. Porque eu tive uma experiência aqui ano passado com essas meninas que estavam na mesma turma e eu e a educadora pensamos, ah, a deficiência de uma é numa área. A da outra em outra e a gente reuniu elas e começou a fazer esse trabalho. Então eu, ela e as meninas deu, a coisa ficou muito legal. Ai lá pelas tantas eu cheguei a conclusão, poxa, eu vou ver com a turma isso, porque elas saiam muito da sala. Porque a educadora vinha no dia em que eu estava dando aula. Então elas saiam muito da sala para ir na sala de recursos e tal. Ai eu poxa, mas a turma não esta sabendo muito bem porque elas saem. E era quinta série é tal, ai elas vão sair. Ai todos sabiam que elas saiam mas não sabiam o que elas iam fazer. Ai me veio a idéia, não eu vou mostrar para eles o que elas estão fazendo. Ai a gente já tinha visto, raiz, caule, folha, uma coisa assim, umas três ou quatro partes e ai eu peguei os cartazes que elas tinham feito que eu não tinha mostrado para eles e nem dizia o que elas iam fazer. Ai eu peguei os cartazes e mostrei para a turma. Oh, pessoal, as gurias fizeram, olha aqui. E só fiz isso, só mostrei os cartazes e para minha surpresa a turma inteira aplaudiu. E não eram desenhos maravilhosos, era representando uma raiz, colocando o nomezinho das partes, né. Elas colaram, fizeram um cartaz para cada coisa e a turma inteira, mesmo sem ter muito preparo para isso, a turma inteira aplaudiu elas. E eu, sabe quando fica surpresa, poxa, é uma maneira de interagir. Então quer dizer, a gente com o tempo podia inserir elas nos grupos né, para fazer trabalhos, elas podem fazer os cartazes, elas poderiam evoluir dentro da sala. Então eu ainda acho, para mim pelo menos a barreira do especial, ela já está, já tirei a metade dela. Mas eu acho que em sala de aula eles encontram muita resistência, frente ao grupo, um grupo de alunos, um grupo de professores também. Mas eu digo assim, na sala de aula eu noto que se a turma tivesse mais consciência e ajudasse eles poderiam dar um retorno bem melhor.

Tânia – Professora, eu posso contar então com o texto, com as palavras cruzadas, com as provas desse material?

Eu tenho guardado.

Tânia – Posso. Obrigada então, obrigada professora.
Professora de Biologia 3º Ano Ensino Médio

ENTREVISTA 12

Tânia – Professora, como você faz para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

Primeiramente eu sou a professora ..., professora de química da escola ... Na minha formação eu não tive esse, nenhuma forma que nos explicasse ou até alguma parte teórica que nos mostrasse como trabalhar com estes alunos. Ai durante a minha caminhada em contato com esses alunos então eu tenho realizado dentro da parte de química, não provas escritas com eles que eles não tem essa condição. Mas, eu tenho feito com eles na parte de química com os alunos da primeira série que tem algum, eu trabalho mais a parte da tabela periódica visualmente, para que eles tenham pelo menos, algum conhecimento necessário dentro dessa tabela periódica que eu vejo que é mais interessante para um aluno com essa deficiência. Eu não trabalho com segunda série e terceiro ano a gente tem apenas um que é o Felipe, é Felipe o nome?

Tânia – Não. Com deficiência intelectual é o Robson, o Leonardo e o nosso aluno autista que tem alguma coisa.

É. O Robson na parte de química do terceiro ele consegue realizar a parte escrita então eu tenho diminuído, tentando com ele muitas vezes para fazer essas atividades e dentro dessas atividades que eu tenho tentado passar para ele é praticamente o conhecimento dos compostos da química orgânica que eu vejo que seria interessante ele saber. O que que eu faço. Então quando vou trabalhar por exemplo com acetona, eu trago pra ele, converso com ele, mostro onde a mãe dele usa, onde é usado e mais teoricamente do que na parte escrita.

Tânia – Então esse trabalho no caso com esse aluno, ele, você faria uma espécie de (aula prática) crivo assim no conteúdo, sobre aquilo que você imagina

Eu elenco que seja importante aquilo que ele poderia na verdade entender, porque tem determinados conteúdos na química orgânica que até para aquele outro aluno, que não é especial, ele também tem uma dificuldade. Então para o aluno especial eu faço uma avaliação do que é interessante do que ele realmente vai precisar. E tenho feito nesse sentido.

Tânia – E como você analisa daí momento, você tem algum critério pré definido assim, pra ti ver se ele aprendeu, se ele não aprendeu. Você estabelece alguma coisa?

Sim. Ai depois que eu trabalho com ele separado, ai eu realizo para ele uma prova na parte escrita, porque o aluno do terceiro tem essa condição, já esse conhecimento comigo inicial do primeiro. Ai na terceira série ele faz a parte escrita. Então, eu elenco também tudo aquilo que é necessário e também aquilo que eu passei para ele e tenho tido uma excelente resposta desses alunos. Da para ver que eles compreenderam mesmo.

Tânia – E essa parte escrita, como eles se apresentam? Que tipo de instrumento, que tipo de produção o aluno faz

Ele escreve. Ele escreve. Ele escreve texto.

Tânia – Sozinho, ou como é isso?

Sozinho. Porque ai eu coloco, eu coloco o nome da substancia e peço para ele descrever. Ele consegue identificar.

Tânia – Bom os alunos. A gente sabe que os alunos, enfim eles fazem como produção uma prova muitas vezes né, e dessa prova surge uma nota que é o que diz o que o aluno sabe e o que o aluno não sabe. Como fica com esse aluno que lhe entrega essa produção escrita? Como fica essa parte de anunciar a aprendizagem dele, de dizer que ele aprendeu, que ele não aprendeu e inclusive de dizer assim oh, que não, que não houve pra ele toda, todo conteúdo, não houve acesso a todo o currículo. Como fica essa parte?

Pelo menos eu julgo que aquilo que o aluno consiga realizar a partir daquilo que eu trabalhei com ele e se ele realiza setenta por cento daquilo que eu consegui passar para ele. E ele consegue gravar isso, eu acho que já é o suficiente.

Tânia – Naquele instrumento.

Naquele instrumento que ele tem condição

Tânia – E como vocês fazem para no caso, pra apresentar para os pais esse resultado? Como os pais ficam sabendo disso?

Eu mostro para os pais a parte escrita deles, sempre mostro a parte escrita para os pais deles.

Tânia – Eles recebem uma nota por isso?

Eu. Olha, assim oh. Na escola eles pedem para fazer o parecer, mas assim oh, além do parecer eu acho que é necessário uma nota, até porque se ele trabalhar matemática ele sabe quantitativamente. Então eu acho interessante ele também saber quantitativamente aquilo que ele reproduziu-se, o quão importante ou não, e quanto que era.

Tânia – Então tanto no parecer quanto a nota. Você acha as duas coisas importantes. E nesse parecer, como é feito esse parecer? Você descreve, como é feito?

Eu descrevo tudo o que o aluno. As dificuldades que ele tinha anterior e depois a medida que ele foi avançando, o quanto que ele melhorou. Eu coloco desde o início até o desenvolvimento dele.

Tânia – Ta. E esse parecer escrito ele é entregue aos pais, como é?

É entregue para a direção. É entregue ao pessoal que trabalha com essa parte. Para a educadora especial.

Tânia – Ta, e teria alguma experiência assim, alguma, algum fato que tu gostaria de relatar? Em sala de aula alguma situação de aprendizagem que tu tenhas percebido nessa pratica que tu faz com o aluno.

Muito. Tenho muito.

Tânia – Conta uma pra nós.

Tenho muitas. Mas o Fred é um aluno autista. Ele foi meu aluno na primeira série e agora de novo no terceiro ano. Então foi muito interessante, porque eu fui trabalhar com ele química orgânica que é uma coisa diferente. E o Fred como autista não tem nenhum tipo de, não expressa de forma verbal o que entendeu ou não entendeu. Então tu realmente fica sem saber.

E o interessante é que o Fred, o autista, então quando eu fui trabalhar química orgânica com ele, então, desde o início eu tenho uma maneira de comunicar, que é bater na mão dele. Então a gente se dá tapinha quando eu chego, quando eu saio, me encontro com ele no corredor. No primeiro dia de química que eu fui trabalhar com ele, aí dei o tapinha na mão dele e quando foi a segunda aula, que era no outro dia, o Fred correu e trouxe a tabela periódica para mim que era da primeira série. Então isso realmente para um aluno autista, eu fiquei maravilhada.

Tânia – É mais ou menos como a história do peixe, o pai tirou o peixe em casa para entregar na fase..... , jogou dentro da pia

Ai perguntei depois para ele. Se ele tinha dado. Ele disse que não, que ele foi procurar a tabela periódica para trazer para mim. Então

Tânia – Professora, por conhecer um pouco do teu trabalho eu tenho observado que você realiza atividades de viagem né, visitar museu, inclusive o museu da PUC. O aluno com deficiência intelectual, ele vai junto?

Vai junto, acompanhado da mãe e do pai, e a gente sempre procura ficar juntos com eles até pra explicar para eles verem que não é só a teoria as vezes, que a gente passa para eles, que dentro da pratica também se pode aprender. E a gente vê que o interesse desses alunos é impressionante. É muito maior as vezes que o dos outros que não tem a deficiência.

Tânia – Muito obrigada.

Obrigada

Professora de Química Ensino Médio

ENTREVISTA 13

Tânia – Professora C... de Espanhol, né, eu gostaria que tu contaste para nós como você realiza a avaliação da aprendizagem com alunos com deficiência intelectual?

Bem eu vou tentar ser o mais clara possível. É um assunto que requer bastante cuidado até, porque a gente, eu pelo menos não sei ao certo como fazer isso e é uma questão que nós temos que aprender ao longo das aulas, né. Elas vão acontecendo e as coisas tem que se ajustar né, de forma que consiga um trabalho bem positivo. Quando eu falo que tem que se ajustar, porque não se vendeu, acredito que para muitos dos meus colegas também, não tiveram essa formação de como avaliar o aluno com necessidades especial. Já é difícil avaliar um aluno, porque só já é um campo muito complicado, muito amplo, porque todos somos diferentes e deveria ser uma avaliação para cada aluno. Um tipo de avaliação para cada aluno, daí barramos também na questão do tempo, porque não temos tempo para isso. São em média trinta alunos em cada sala de aula, e o professor tem que cumprir tantas horas frente a aluno e acaba sobrando pouquíssimo tempo para pensar individualmente cada aluno, aluno por aluno, como que é que eu penso que deveria ser a avaliação. Bem, mas especificando a questão dos alunos com necessidade especial intelectual, né, eu não tenho o habito de entregar uma avaliação formal para este aluno e dizer para ele isto é uma avaliação e tu vai estar sendo medido, os teus conhecimentos estarão sendo medidos através disto daqui. Ele nunca sabe quando a atividade, o exercício é avaliativo. Porque eu digo para ele que tudo o que realizamos em sala de aula é avaliativo. Então eu não chego para o aluno X e digo hoje é dia de prova para todos os teus colegas, inclusive para ti. Eles sabem que ele é portador de uma

necessidade especial, ele tem consciência disso. E eu procuro também entregar alguma coisa para ele, mas não digo para ele que isso também é avaliativo e vale tanto. Não, eu entrego as atividades, sempre diferenciadas, normalmente trabalhando vocabulário básico do idioma. Então, com o aluno com necessidades especiais, eu procuro, intelectuais né, eu procuro trabalhar o vocabulário e que ele consiga construir algumas coisas com aquele vocabulário. Então eu não especifico gramática, verbo no pretérito, no futuro, não, eu não faço isso com ele. Faço em sala de aula, ele presta atenção, ele aprende o que ele sabe e ele coloca no papel, nas atividades o que ele consegue fazer com aquele conhecimento entre aspas, que ele aprendeu. Primeiro exercícios, lógico e em cima desses exercícios eu procuro ver o que eu poderia cobrar dele para considerar avaliativo. Apesar de que o exercício também é avaliativo. Então o que eu costumo fazer, Taninha, para ser bem clara, é trabalhar o tempo com esse aluno e a evolução que ele tem durante esse tempo. Se ele está comigo um mês, como ele chegou no primeiro dia de aula, e quando se passou um mês, passaram-se trinta dias como que ele está?. Este tempo e esta evolução se ele teve ou não é o que eu vou considerar na avaliação. Eu falei um mês, mas normalmente são três meses, porque se trabalha trimestre, né. Então no início do ano letivo é mais difícil, porque o aluno, primeiro a gente tem toda aquela questão de conhecer o aluno e acaba sobrando pouco tempo. Então o primeiro parecer do ano, do primeiro trimestre é um pouco mais complicado, eu não conheço muito bem, a não ser aqueles alunos que já estavam trabalhando comigo em anos anteriores. Mas eu tento fazer isso. Eu trabalho vocabulário básico, eu peço para ele o vocabulário básico como: aí tem os exercícios de sopa de letras, é aquela mescla, caça palavras que eu uso muito isso com ele, e coloco palavras ao contrário para ele também se dar conta que ele precisa buscar também aquela palavra escrita correta estando ela de trás para frente, de baixo para cima ou na diagonal. Então não são exercícios muito fáceis, caça palavras exige uma certa lógica, porque se ele sabe que aquela palavra está de trás para frente, ele conhece a lógica que está ali, ele não vai colocar ela de qualquer jeito e isso é importante para o aluno que tem a necessidade intelectual. Porque essas coisas pequenas elas se juntam e acabam né, ajudando para que ele consiga construir as frases depois. Também tenho o hábito de usar as palavras cruzadas e ele precisa contar ali quantas letras tem a palavra tal e encaixar-las. Ah, mas tem duas palavras com o mesmo número de letras, então posso colocá-las, qualquer uma das duas aqui. Não, tu tens que ver qual a palavra que vai se encaixar aqui tendo em vista que na vertical por exemplo vai ter uma palavra que vai precisar de uma letra daquelas que você colocou, então tem que. Isto também trabalha o raciocínio lógico do aluno. Parece besteira, coisinha fácil, pequena, que qualquer criança faz. Mas o aluno com necessidade intelectual, ele demora um pouco e fica muito feliz, quando ele consegue ficar realizado porque é uma questão bem interessante para ele, ficar contando as letras, ficar encaixando, fazendo fechar uma palavrinha na outra, né. Isto é a forma com que eu costumo avaliar ele. Então essa evolução. Ele chegou no primeiro dia de aula não sabendo como fechar uma cruzadinha e terminou o trimestre sabendo fazer isso corretamente. Nossa é uma avaliação muito positiva. É a evolução que ele teve. Se ele não está acompanhando igual a turma, bem, eu não me preocupo com isso, nunca tive essa preocupação na avaliação com alunos com necessidades especiais. O conteúdo não é uma preocupação. Porque se fosse eu não conseguiria avaliar, já que ele não tem como acompanhar o restante da turma. Isso é fato. Não tem. Ele é portador de uma necessidade especial. Alguns tem, outros não tem nada disso, como acompanhar. Então eu procuro trabalhar desse jeito, ativando um pouquinho o raciocínio lógico dele, fazendo entender que esta palavra está escrita em espanhol que é a língua que nós estamos estudando né. Tentando fazer com que ele construa pequenas frases também na língua que nós estamos estudando e nunca preocupada com o conteúdo gramatical de forma nenhuma. Com ele eu não posso me preocupar com isso. Se está certo ou se está errado eu não sei te dizer. É a forma que eu encontrei de tentar fazer o aluno participar. Porque se eu vou cobrar dele o que

eu cobro do aluno considerado normal, considerado normal, porque todos nós temos nossos desajustes eu acredito nisso, né, eu não poderia avaliar Taninha. Porque ele não saberia fazer uma prova inteira como eu peço para os demais alunos da turma. Então é uma forma que eu encontrei de conseguir talvez até medir, embora eu não goste dessa palavra, mas medir um pouco do conhecimento que ele adquiriu.

Tânia – Esse medir para ti, pode ser olhar, enxergar, seria sinônimo de enxergar?

É. Porque o medir é uma palavra tão exata. Medir, um metro tem tantos. Então eu acho que sim, é mais como olhar, perceber as coisas ali.

Tânia – Ta. Os outros então fazem a prova e ai resulta numa nota?

Resulta numa nota, mas essa nota não é a única coisa que vai ir.

Tânia – E no aluno com necessidades especial, esse aluno com deficiência intelectual ele faz essas atividades que tu dissesse, diferenciadas, em que momentos é a avaliação dele, é em momentos diferentes do restante da turma, como é isso?

Não. Não. Passo sempre atividades diferenciadas em aula e nos dias de avaliação também. Ele não sabe que aquilo é uma prova. Eu não digo para ele que, porque a palavra prova já assusta. Então pode ser a mesma atividade que ele fez ontem, mas se eu chegar para ele e disser isto é uma prova, ele vai, talvez ele não vai conseguir o que ele conseguiu enquanto ele pensava que era só um exercício. Ele sabe, porque eu deixei bem claro para ele que tudo é avaliativo né. A atribuição da nota, até porque a gente não atribui nota para os alunos especiais. É parecer, a atribuição da avaliação é o conjunto de tudo isso.

Tânia – E no momento em que a turma esta realizando no caso, num dia de prova, ele também.

Ele também esta realizando atividade, outra atividade no mesmo momento.

Tânia – É paralelo?

É paralelo. Até porque as minhas provas, não são assim provas sem consulta. Não, eu sempre utilizo dicionário, caderno. Nem os outros próprios alunos sabem que aquilo é uma prova formal. Não procuro usar este termo. Porque assusta um pouco. No geral, assusta um pouco.

Tânia – Então a avaliação da aprendizagem para ti é com o objetivo de olhar, esse momento de avaliação, dessa atividade em que o aluno esta fazendo o teu objetivo é

Ver o que ele consegue dentro do vocabulário que estudamos. Então se o vocabulário é animais, vou dar um exemplo né, trabalhei com o restante da turma o vocabulário X, é animais. Com ele eu também trabalhei animais mas não do mesmo jeito. Então com o restante da turma eu levo um texto que fala sobre os animais na hora da avaliação, mas eu estou também avaliando aspectos gramaticais que foram estudados ali, com ele não. Com ele eu estou avaliando o vocabulário e o que ele consegue, conseguiu saber daquele vocabulário. Ele tem que identificar as palavras e saber, essa palavra esta em espanhol e significa cachorro por exemplo. Isto é importante para ele. Seria uma atividade de um outro modo. Mas não foge ao tema, né. O tema é sempre padrão. Sempre procurando manter o mesmo vocabulário

trabalhado com o restante da turma. Eu falo em vocabulário, porque eu trabalho muito vocabulário né. Então esse vocabulário está, o conteúdo, o conteúdo entre aspas ele está sendo o mesmo, mas diferente, né. E as vezes eu acho que esses alunos, eu vou citar um exemplo, por exemplo, tem uma menina na sete três, não me lembro qual a sétima, a Tais. Eu conheci a Tais este ano porque até ano passado ela fazia inglês. Então como este ano todas as turmas tem conteúdo de espanhol, eu fiquei um pouco assustada, quando eu cheguei na sala e me deparei com a Tais, porque na reunião que tivemos com as educadoras, foi colocado ela como uma menina portadora de necessidades especial e cognitiva né. Então eu me assustei um pouco, nossa sétima série, nunca teve espanhol antes então vai ter uma série de problemas. Então começamos o ano, tentei não levar nada diferente, tentei ver, conhecer um pouco da Tais, o que ela poderia me dar, que tipo de conhecimento, como ela acompanharia as aulas. Depois, tivemos mais ou menos ou mês, daí a Tais acabou entrando em laudo porque ela se machucou e daí me diz, tu tens que deixar algumas atividades para ela fazer. Ai me assustei mais ainda, como vou deixar, a menina nunca teve espanhol antes e vai ver um monte de atividades diferentes. Eu não vou conseguir nada diferente dela, ai um dia ela foi lá na escola, mesmo machucada ela foi para buscar as atividades e falou comigo se eu teria alguma coisa em espanhol. Sim, tenho um monte de coisa, mas eu estava esperando tu retornar. Não deixa eu levar. A Tais levou, ai um outro dia ela veio para a aula, não havia trazido né, mas eu já estava esperando por isso, perguntou se eu tinha uma cópia, tenho, ela na hora da aula, sentou e começou a fazer, fez aquilo na minha frente. Eu fiquei olhando, Tais tu, como que tu está fazendo isso, a gente não chegou a trabalhar. Não eu peguei o caderno de um colega copiei e agora estou fazendo. Então, aquilo assim, me deu uma certa satisfação, porque ela teve interesse. Porque tem alunos que tem interesse e ela fez aquelas atividades. Claro, com alguns problemas, mas todos fazem com alguns problemas e acho que o erro faz parte mesmo. E assim aconteceu com ela e já não aconteceu com o Willian por exemplo. Podendo ele inventa mil e uma desculpas para não fazer, para não participar, para não isso, para não aquilo, então são coisas que tu também tem que aprender a lidar com o aluno. Tu não pode chegar e dizer tu tens que fazer isso, fazer aquilo aqui e agora. Tu tens cinquenta minutos para realizar essa avaliação. Imagina, isso causa um problema para mim que sou considerada normal e eu fico imaginando o que causaria na cabecinha de um aluno que tem uma certa dificuldade cognitiva. Então eu não gosto de fazer isso, dizer, não tu tens esse tempo e deu, nem para os outros eu falo, eu sempre digo que eles tem o tempo que precisam para fazer a avaliação, se for um, dois, ou três períodos. Tudo bem, desde que a turma não converse e não use o tempo para brincar, fazer o que não deve. Se é para trabalhar eles vão ter mais de um período se for necessário. E assim eu faço também com os alunos especiais, porque o meu objetivo não é chegar e dizer Taninha tu estás reprovada porque soube achar a palavra pero que significa cachorro, né. Não é esse o meu objetivo. É fazer a Taninha entender que pêros significa cachorro e que ela tem condições de encontrar aquilo ali. Olha Taninha, eu não sei se faço certo ou errado, mas eu já te disse, eu não sei, sinceramente não sei, mas eu tento, tento achar uma saída para as coisas sem estar reclamando o tempo todo. Porque chegar na reunião e ficar reclamando o tempo todo que a gente não tem formação, que não tem, realmente não temos, mas vai mudar alguma coisa? Não vai.

Tânia – É essa questão da formação ela na verdade, o professor vê cada uma das disciplinas, mas não teve a formação da educação especial. E o que a gente tem visto é a pratica as vezes do educador especial e realizado atividades avaliativas junto com o aluno. Mas daí o educador especial não tem a parte da formação da disciplina, então é bastante

É uma coisa que se vai construindo, acredito né.

Tânia – Exato. Tu falaste que eles são avaliados por parecer, como é essa experiência, como é essa pratica de avaliação por parecer. Como isso funciona?

Funciona assim. Nós temos mais ou menos uma idéia de como realizar esses pareceres juntamente com a educadora especial da escola e ela nos auxilia sempre. Eu pelo menos sempre tive o auxilio, sempre que eu precisei das educadoras especiais e consigo construir esse parecer até porque eu não espero a educadora especial me dizer. Não tu tens que, pensar, olhar o aluno desse jeito. Eu olho o aluno, e vejo ele e coloco no parecer o que eu vi dele. A educadora depois ela vai adaptar de uma forma com a linguagem certa para entregar o parecer para a família ou para o aluno especial. Eu anoto ali o que eu trabalhei primeiro, o que eu trabalhei com ele, os conhecimentos desenvolvidos, o que esse aluno conseguiu me retornar disso que foi trabalhado. Mais ou menos, cito alguns instrumentos que foram utilizados dos avaliativos, e como foi, como foi o final dessa avaliação. Se foi legal ou não. Claro que não retornam, não te dão o retorno como a Ana Paula, que nem esta mais na escola, ela não acompanhava e nem queria acompanhar. Ela nunca quis que a gente sentasse ali, do lado dela e ensinasse como fazer. Ela não queria isso. Então assim como tem os alunos considerados normais que não querem aprender, tem também os alunos portadores de necessidades especiais que não querem aprender, que não fazem nenhum esforço, porque se fizessem conseguiriam. Eu tenho certeza disso, absoluta, então não da também para achar que ser portador de uma necessidade especial é uma desculpa para te fazer de vitima para o resto da vida, né, eu não entendo isso. Ser portador de uma necessidade especial, claro que dificulta um pouco, claro que terá que ter uma força muito maior, mas daí parar e esperar que os outros façam tudo por ti, eu não concordo com isso. Sabe, eu também acho que o aluno, mesmo o aluno portador de qualquer necessidade especial e tem exemplo disso lá na escola. O Daverlan que é deficiente visual e ele corre atrás de tudo o que ele quer. Então mesmo o aluno que tem uma certa necessidade especial ele tem também que se esforçar e não usar isso como uma muleta para que os outros o ajudem a caminhar a vida inteira. Ele tem que querer. E tem alunos que não querem. Não querem. Isso lógico que tem. Mas também tem aqueles que dão o máximo deles e que fazem o que podem fazer, como qualquer pessoa. Qualquer lugar Taninha, tem alunos que querem e que não querem fazer. Isso, pode não ser portador de necessidade especial, pode ser. E não é diferente com eles, não é. Eu ti coloco assim, porque você pode estar pensando ah, a Claudia é fria de pensar que ele não quer e tal, mas eu penso.

Tânia – É uma realidade. Tem os alunos que querem e os que não querem independente de existir necessidade especial ou não.

Claro. Com certeza. Isso é fato e não da para eu olhar para a menina e dizer então ta se tu não quer eu vou fazer para ti só porque você tem necessidades especial. Eu não faço isso. E o parecer dela tu pode verificar, é um parecer completamente, não houve uma evolução positiva, não houve nem se quer uma evolução. Ela estagnou e ficou do jeito que iniciou estava no final do primeiro trimestre. Depois ela saiu da escola.

Tânia – E tu poderias disponibilizar esses seus registros, o que é teu que vai para o parecer. Isso que tu escreve e alcança para a educadora especial fazer o parecer. Tu poderias

Pra ti.

Tânia – É

Claro. Sim sem problemas. Eu tenho no computador. Posso te mandar por e-mail?

Tânia – Pode.

Então tá. Só tenho do primeiro trimestre porque foi o do que eu fiz a avaliação foi do primeiro trimestre. Tenho todos eles

Tânia – É porque daí a gente analisa também. Porque nós queremos olhar, assim mesmo, como você registrou essa caminhada do aluno. E esse registro aí que tu fazes ele vai para o educador especial para ser agregado com o dos demais professores?

É ela pega os pareceres de cada disciplina e depois monta. Acredito que façam um parecer único para entregar para a família.

Tânia – E assim. Tu chega a te utilizar por exemplo, do formulário que a escola te oferece para fazer essa produção ou tu faz ela mais, de uma forma mais, falando mais em síntese assim?

Não. Eu uso o modelo que a escola disponibiliza. Construí ele aqui no computador e tento a partir daquilo ali montar mais ou menos o que foi, o que eu vi do aluno. Mas eu acho que os alunos portadores de necessidades especiais eles tem um potencial enorme. Eles tem, alguns, na verdade, todos tem. O que falta para alguns é a vontade e talvez aquela coisa de dizerem a vida inteira para ele, tu não pode, tu não é capaz porque essa pessoa é portadora de uma necessidade especial. Então ele acabou internalizando aquilo de tal forma que ele acha mesmo que não é capaz e que não precisa nem tentar porque não vai conseguir. Né, isso é uma coisa que nós temos que desmistificar. Isso é uma mentira, ele é capaz, dentro das potencialidades dele, lógico, mas ele tem grandes capacidade e nós precisamos assim,

Tânia – Tu consegues vivenciar essas capacidades nessas atividades que tu oferece para eles?

Consgo. Consgo sim, e eu acho que o professor ele tem como ajudar a educadora especial também e a família muito mais a questão do aluno tenha segurança nele, confiança no que ele faz, sabendo lógico, sempre sabendo que ele tem os seus limites. Mas que todos nós também temos os nossos limites, né, que ele é uma pessoa diferente, que ele vai crescer com algumas necessidades diferenciadas e precisando de ajuda talvez em algumas coisas mais que as outras pessoas né. Mas que nem por isso ele tenha que desistir de fazer e nem tentar. Isso é um absurdo, não se pode pensar desse jeito né. E a sociedade em geral, ela. Agora que a inclusão esta bastante forte. A questão da inclusão esta muito saliente, mas até pouquíssimo tempo atrás esses alunos eram considerados quase inúteis né, e dentro de uma escola nem se aceitava e muito menos em um trabalho. Não, não. Ele é deficiente, não pode trabalhar. Ele pode trabalhar. Nós temos exemplos aqui na escola de alunos que trabalham, o Mauricio, por exemplo, ele trabalha e ele é muito atencioso com os clientes no local de trabalho dele. Eu percebi, me encontrei varias vezes com ele e ele tem capacidade sim.

Tânia – Social e produtiva.

Com certeza. É uma diferença que eles tem né. Uma necessidade a mais, mas isso não tem como, deixar eles num canto de uma sala de aula dizendo não. Não vou nem perder meu tempo contigo, porque tu não vai aprender isso mesmo, porque a turma esta bem mais avançada e eu não posso parar o conteúdo e

Tânia – Não precisa parar o conteúdo.

Também acho que não tem que parar o que se está trabalhando. Porque se não, se fizesse isso o que estaríamos fazendo, excluindo os outros. Ai quem ficaria na forma de exclusão, os demais alunos. Tu não é para parar o conteúdo, é só para tentar de uma forma muito simples tirar alguma coisa deles, porque eles tem condições de fazer. Tem sim, muito. Tem uns que não querem. Mas ter tem.

Tânia – Então ta profe. Muito obrigada. A mais uma coisa. Teria alguma experiência significativa que tu gostaria de contar. Assim, algum fato marcante nessas atividades que tu faz com os alunos.

Ai Taninha, sempre tem, uma lembrança aqui outra ali que ficou, mas não tem nada que acho que precisasse ser citado.

Tânia – Ta bom professora. Muito obrigada.

Te ajudei?

Professora Espanhol 7ª série

6.13. Caracterização dos entrevistados

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO ³⁴	DISCIPLINA	SÉRIE	NÍVEL DE ENSINO
PROFESSORA LUAZINHA	GRADUAÇÃO COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	GEOGRAFIA	7 ^a	ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA GRACIA	GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA E ESPANHOL, COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	ESPAÑHOL	7 ^a	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSORA SOFIA	GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	FILODOFIA E ENSINO RELIGIOSO	7 ^a e 3 ^o	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSOR PERSEU	GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E ECONOMIA	HISTÓRIA	3 ^o	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSORA VETOR	GRADUAÇÃO EM FÍSICA COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	FÍSICA	3 ^o	ENSINO MÉDIO
PROFESSORA EQUAÇÃO	GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3 ^o	ENSINO MÉDIO
PROFESSORA RECRIAR	GRADUAÇÃO EM LETRAS COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	LITERATURA	3 ^o	ENSINO MÉDIO
PROFESSORA LOVE	GRADUAÇÃO EM LETRAS	LÍNGUA INGLESA	3 ^o	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSORA VIDA	GRADUAÇÃO EM BIOLOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	BIOLOGIA	3 ^o	ENSINO MÉDIO
PROFESSORA LIGAÇÕES	GRADUAÇÃO EM QUÍMICA COM ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	QUÍMICA	3 ^o	ENSINO MÉDIO
PROFESSORA IMAGEM	GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	ARTE	7 ^a e 3 ^o	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AÇÃO	GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E MESTRADO EM EDUCAÇÃO		3 ^o	ENSINO MÉDIO

³⁴ A especialização latu sensu que os professores possuem, concentra-se na sua própria área de atuação. Os professores participam de cursos e encontros em formação continuada para trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

6.14. Caracterização dos alunos

ALUNO	IDADE	SEXO	SÉRIE	NÍVEL DE ENSINO	DIAGNÓSTICO
1	14	F	7 ^a	ENS. FUNDAMENTAL	DÉFICIT COGNITIVO
2	15	M	7 ^a	ENS. FUNDAMENTAL	TGD PSICOSE INFANTIL
3	17	F	7 ^a	ENS. FUNDAMENTAL	DÉFICIT COGNITIVO
4	18	M	7 ^a	ENS. FUNDAMENTAL	DÉFICIT COGNITIVO
5	23	M	3 ^o	ENS. MÉDIO	RETARDO MENTAL
6	26	M	3 ^o	ENS. MÉDIO	TGD AUTISMO
7	21	M	3 ^o	ENS. MÉDIO	DANO CEREBRAL SECUNDÁRIO
8	18	M	3 ^o	ENS. MÉDIO	DÉFICIT DE ATENÇÃO

R E L A T Ó R I O

Nome: ██████████
Sexo: FEMININO
Idade: 9 Anos
Hemisfério Dominante: ESQUERDO
Indicação:
Terapêutica:
Data: 10/07/02
Solicitação:

A) ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS

Constante de Tempo: 0.1 s
Frequência de amostragem: 256/amostra/canal/segundo
Método de Interpolação Quadrática

B) CARACTERÍSTICAS DO EXAME

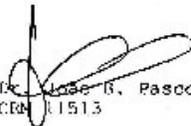
Condições Técnicas do exame: Moderadamente satisfatórias
Colaboração do Paciente: Regular
Exame Realizado em Vigília

C) RESULTADOS OBTIDOS

EEG Digital com Ritmo de base: Regular
Mapeamento Cerebral e Análise Espectral evidenciam ritmo dominante de frequência 7.0 Hz com amplitude média de 43.4 uV.
Topografia Cerebral revelou os seguintes potenciais predominantes com suas respectivas localizações: Delta 32.7 uV em Fz, Theta 67.8 uV em Oz, Alfa 28.1 uV em Pz, Beta 6.6 uV em Oz.
Gráfico da Diferença Espectral entre áreas homólogas revela simetria entre os hemisférios.
Ativação pela hiperpréxia realizada em rotina não modificou a estruturação básica do traçado.
Bloqueio visual: Não foi realizado.
Foto Estimulação intermitente manteve a estruturação básica do traçado.
Áudio Estimulação manteve a estruturação básica do traçado.

D) CONCLUSÃO:

EEG Digital e Mapeamento Cerebral evidencia atividade lenta (teta) difusa


Dr. José R. Pasotto
CRM 11513

SERVIÇO DE NEUROPSIQUIATRIA E ELETROENCEFALOGRAFIA

Dr. Claudio Cechella

Neuropediatria

Cremers 8389 CPF 175181420168

Clinica: Vale Machado, 1717 - Rm. Torre molinos - Terren

Fone: (55) 3221.9524 - 3221.9601

Res: Leo Muller, 85/201 - Fone: (55) 3221.3133

Santa Maria - RS

- ATENÇÃO -

Atenc. Amador Antonio dos Anjos [Redacted]
 Solicita-se em tratamento medicamentoso para controle
 da atividade dos 500 Potenciais de descarga e
 para o tratamento de epilepsia generalizada
 (Crampas de choro)
 Em caso de ser necessário, favor enviar
 o medicamento em embalagem original, com
 validade no tempo de 1 ano

[Handwritten Signature]
 17/07/07
 Dr. Claudio Cechella
 NEUROPSIQUIATRIA
 CRM 3085
 R. 11.500/06

RETORNAR:

IDENTIFICAÇÃO DO COMPRADOR		IDENTIFICAÇÃO DO FORNECEDOR	
Nome:			
Data:	Org. Emissor:		
End:			
Cidade:	UF:		
Telefone:			
		ASSINATURA DO FARMACÊUTICO	DATA

- RECIBUÁRIO CONTROLE ESPECIAL - 2 VIA FARMÁCIA - 2ª VIA PACIENTE

X EPILEPSIA CRÔNICA NEUROLÓGICA

Dr. Claudio Cechella
Neurologia Infantil
Cramers 8388

Santa Maria, 1 de Junho de 2003

RELATÓRIO CLÍNICO - PARECER

████████████████████, nascido em 20/1/91 e atualmente com 12 anos e 5 meses de idade encontra-se em tratamento neuropediátrico desde 22/3/95 aos 4 anos de idade em razão de crises convulsivas do tipo ausência que vinham ocorrendo há pelo menos 2 anos e das quais não estava sendo tratado.

Comprovadas clínica e eletrograficamente as crises, o menino passou a ser tratado com medicação e acompanhado em seu desenvolvimento - para isso realiza controles neuropediátricos periódicos.

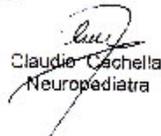
Ao longo do acompanhamento o mesmo apresentou um quadro de síndrome convulsiva ao que associou-se distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade no qual se insere a imaturidade neurológica e a dificuldade de adaptação a situação em grupo. Além disso, apresentou também respiração bucal e mal-oclusão dental com distúrbios fonarticulatórios na fala.

Desde o início do tratamento recomendou-se seguir uso da medicação instituída, atendimento especializado com otorrinolaringologista e fonoaudióloga e frequência à pré-escola e escola regular e ainda acompanhamento psicológico. Com os tratamentos especializados, uso de medicação e o passar do tempo com maturação física, o menino teve evolução favorável.

Reavaliado em maio/03 aos 12 anos de idade e cursando a 1ª série regular após 2 anos em classe especial - constatamos evolução favorável em todas as áreas do desenvolvimento mas ressaltamos os seguintes aspectos: exame neurológico tradicional mostra-se normal e simétrico - associa-se respiração bucal + mal-oclusão dental + distúrbios articulatórios na fala. Exame neuro-evolutivo, melhor mas ainda com discretos sinais de imaturidade neurológica com repercussão sobre o equilíbrio estático e dinâmico, coordenação motora fina, controle corporal e dos impulsos e por leve dispraxia buco-linguo-facial e digito-manual. Reconhece todas as cores primárias. Fala com alguns desvios fonológicos e linguagem nem sempre contextualizada. Realizou EEG em 29/5/03 - em vigília - sem anormalidades atuais.

Em conclusão: paciente apresenta ainda discretos sinais de imaturidade neurológica + distúrbio de atenção com hiperatividade flutuante + distúrbios de fala por desvios fonológicos + linguagem limitada - situações estas que, em conjunto, interferem no seu desempenho e entram sua aprendizagem.

Como recomendação sugere-se manter uso contínuo da medicação + controle neurológico periódico - 8/8 meses + manter classe regular de 1ª série com acompanhamento mais individualizado em classe. Por outro lado, em razão da falta de atenção e das dificuldades atuais recomenda-se reforço pedagógico individual, em sala de recursos.


Claudio Cechella
Neuropediatra

Vale Machado, 1717 - Térreo
Fone - (055) - 221 - 65 - 24
Santa Maria - RS



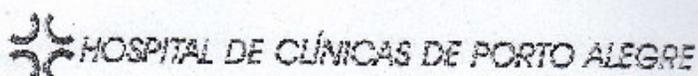
Atentados

Atento que [redacted]
[redacted] sobre los hechos
(CID- F 840) e Grupo
(CID- 6409) conculca precedencia

[Handwritten signature]
12/24/10



Dr. Jorge Dery Lainez 1850 - San Placido Cochabamba 2218 Sala 409 - Bolivia - Phone: 3344223 1850
Fax: 3344 3322 1850 - CDT 224 310 24637 - CREAFER, 1980



Porto Alegre, 03 de maio de 1999.

RELATÓRIO MÉDICO

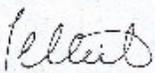
O paciente [REDACTED] 6 anos de idade foi avaliado em nosso Serviço por apresentar distorções faciais e retardo mental. O menino é o quarto filho de uma prole de cinco e seus irmãos são todos ligados. Não temos dados sobre a história da evolução gestacional. A criança nasceu de parto cesáreo de urgência devido a um descolamento prematuro da placenta. Os dados neonatais, obtidos dos registros hospitalares, indicam um recém-nascido com peso ao nascimento de 3420g. O registro informa ainda que o paciente teria tido anóxia neonatal e um quadro de hipertonia.

O exame físico durante a consulta em nosso ambulatório, revelou que o menino apresentava apenas obliquidade para cima das fendas palpebrais e déficit mental. Os estudos realizados em nosso Serviço foram todos normais.

Triagem para Erros Inatos do Metabolismo:

Cariótipo: 46, XY, 16q h+ (apenas um aumento de heterocromatina no braço longo do cromossomo 16, que pode-se traduzir como um polimorfismo populacional, sem implicações clínicas).

Com estes dados podemos hipotetizar que o quadro clínico do menino deve-se aos eventos ocorridos no período pré-natal, com consequente dano cerebral secundário à anóxia neonatal.


Dr. Júlio César Loguercio Leite
CRMERS 15170



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DE SAÚDE E MEIO AMBIENTE

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA E CONTRA REFERÊNCIA

IDENTIFICAÇÃO DO PACIENTE

NOME DO PACIENTE: [REDACTED] SEXO: _____
 FILIAÇÃO: _____ E _____
 NATURALIDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
 ENDEREÇO: _____

UNID. SAÚDE SOLICITANTE: CEMAS FONE: _____
 UNID. SAÚDE REFERENCIADA: PSIUDOPEDAGOGIA/ED. ESPECIALIZADA
 ESPECIALIDADE: _____ PROFISSIONAL: _____
 AGENDAMENTO: DATA: ____/____/____ HORA: _____ SEQUÊNCIA: _____
 SALA: _____
 ENDEREÇO: _____
 DATA DA CONSULTA NA UNIDADE BÁSICA: ____/____/____

INFORMAÇÕES PARA A REFERÊNCIA

(PREENCHIDO MÉDICO SOLICITANTE) INVESTIGAÇÃO / DIAGNÓSTICO

*Do com sintomas de ansiedade
 generalizada desde que saiu do
 emprego no mês de 20, sendo
 não sabe em
 Não intermite de*

[Handwritten signature]
 ASS. E CARIMBO MÉDICO

INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA

ENDEREÇO: _____

INFORMAÇÕES DE CONTRA-REFERÊNCIA

(OBS.: INCLUIR PRESCRIÇÃO AMBULATORIAL)

ANEXO 74

ASS. E CARIMBO MÉDICO