

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA
GLEISE DO SOCORRO ROSA SOARES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
DESAFIOS NA PRÁTICA ESCOLAR**

São Leopoldo

2018

GLEISE DO SOCORRO ROSA SOARES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
DESAFIOS NA PRÁTICA ESCOLAR**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Atuação: Ética e Gestão

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676e Soares, Gleise do Socorro Rosa
Educação especial e avaliação numa perspectiva
inclusiva : desafios na prática escolar / Gleise do Socorro
Rosa Soares ; orientador Iuri Andréas Reblin. – São
Leopoldo : EST/PPG, 2018.
90 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2018.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar – Avaliação.
3. Pessoas com deficiência – Educação. I. Reblin, Iuri
Andréas, 1978- , orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

GLEISE DO SOCORRO ROSA SOARES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
DESAFIOS NA PRÁTICA ESCOLAR**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Atuação: Ética e Gestão

Data de Aprovação: 23/08/2018

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Kathlen Luana de Oliveira – Doutora em Teologia – IFRS

Ao meu pai Benedito e mãe Dinair, pelo incentivo aos estudos.

Aos meus filhos, Artur e Gustavo, pelos momentos de incentivo e por acreditarem que seria possível a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
pela presença em minha vida e pelo auxílio na construção deste trabalho.

Ao Professor Dr. Iuri Andréas Reblin,
pela orientação a este trabalho.

A Coordenadora do Centro de Atendimento Educacional especializado,
Marilene Nascimento, Adriana Sousa,
pelas fontes de acesso à pesquisa de campo.

Aos e as profissionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais no
município de Augusto Corrêa-Pará.

A todos os professores e todas as professoras da Faculdades EST.

Ao meu esposo, Alan,
pelo apoio e companheirismo em todas as horas de preparação desta pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução
deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Educação Especial e Avaliação numa perspectiva inclusiva: Desafios na prática escolar” têm como objetivo investigar o papel de docentes que atuam em Sala de Recursos Multifuncional no município de Augusto Corrêa/PA, focado no processo avaliativo de estudantes com deficiência, pautando-se em fundamentos teóricos de Rosita Elder Carvalho, Maria Celina Melchior, Márcia Denise Plestch, dentre outros e outras. A pesquisa se constitui numa abordagem qualitativa, originada a partir de um estudo de caso descritivo, subsidiado pela aplicação de questionários, análise documental de atas de reuniões nas quais os professores e professoras participaram e através de relatórios de atividades destes profissionais, arquivadas no Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento, responsável pela orientação do trabalho destes e destas profissionais no município mencionado. Os dados da pesquisa apontaram que a maioria dos e das profissionais que atuam em Sala de Recursos Multifuncional apresentam dúvidas sobre o seu papel junto ao processo de avaliação de estudantes com deficiência, bem como na orientação da avaliação de estudantes com múltiplas deficiências. No entanto, ao final de cada bimestre, é dada a responsabilidade pela adaptação de provas, sendo que esta não é sua atribuição específica e sim do professor ou da professora responsável pela turma. Outro elemento relevante refere-se à falta de atividades adaptadas para estudantes com deficiência na sala de aula, descontextualizadas do restante da turma, visualizadas na ausência de planejamento adequado a especificidade de alunos e alunas com deficiência e sem uma relação com os conteúdos ministrados e com o cotidiano. Ressalta-se que os professores e professoras que atuam na sala de Recursos Multifuncional tem um importante papel no processo de avaliação de estudantes no município, através da articulação e da orientação juntos ao professor e a professora da turma sobre os recursos que poderão ser utilizados na aprendizagem dos alunos e alunas com deficiência.

Palavras-chave: Avaliação. Inclusão. Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

This paper, entitled “Special Education and Evaluation in an inclusive perspective: Challenges for school practice” has as its goal to investigate the role of teachers who work in the Multifunctional Resources Room in the municipality of Augusto Corrêa/PA, focused on the evaluative process of students with deficiencies, based on the theoretical foundations of Rosit Elder Carvalho, Maria Celina Melchior, Márcia Denise Plestch, among others. The research is constituted within a qualitative approach, originating from a descriptive case study, complemented by the application of questionnaires, documental analysis of the minutes of the meetings with participation of teachers and through activity reports of these professionals, filed at the Marilene Nascimento Center for Specialized Educational Service, responsible for the orientation of the work of these professionals in the aforementioned municipality. The data from the research pointed out that the majority of the professionals who work in the Multifunctional Resource Room present doubts about their role in the process of evaluating students with deficiencies as well as about the orientation of the evaluation of students with multiple deficiencies. However, at the end of each bimester the responsibility for adapting the tests is given to these professionals, being that this is not their specific attribution, rather, it is the responsibility of the teacher responsible for the group. Another relevant element relates to the lack of activities adapted for students with deficiencies in the classroom, decontextualized from the rest of the group, visualized in the lack of adequate planning for the specificity of the students with deficiencies and without relation to the contents ministered or with daily life. We point out that the teachers who work in the Multifunctional Resources room have an important role in the evaluation process of the students in the municipality, through articulation and orientation with the teacher of the group about the resources which can be used in the learning process of students with deficiencies.

Keywords: Evaluation. Inclusion. Students with deficiencies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	INCLUSÃO ESCOLAR, DIREITOS E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	19
2.1	Princípios de direito e igualdade na educação especial	21
2.2	Inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência: da legislação à construção da cidadania.....	26
2.3	Modelos de educação inclusiva no âmbito escolar	35
2.4	Currículo e adaptação na avaliação de estudantes com deficiência.....	37
3	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	41
3.1	Modalidades de avaliação da aprendizagem	43
3.2	Formas de apresentação dos resultados da avaliação no âmbito escolar.....	47
3.3	A avaliação de alunos e alunas com deficiência e a legislação	49
3.4	A avaliação na prática pedagógica de profissionais que atuam no AEE	51
3.5	A alteridade como desafio na avaliação de estudantes com deficiência	53
4	PERCORRENDO CAMINHOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORREIA-PARÁ	57
4.1	Breve delineamento da pesquisa.....	57
4.2	Trajetória metodológica.....	57
4.3	A educação especial no município de Augusto Corrêa.....	59
4.4	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	62
4.5	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEM).....	66
4.6	Resultados da pesquisa.....	68
5	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação de alunos e alunas com deficiência suscita diversas discussões, uma vez que, são várias as questões que despontam sobre o seu caráter, o que provocou o interesse em estudá-lo, num contexto onde as escolas numa perspectiva inclusiva precisam se organizar para atender as necessidades de todos os alunos e alunas, cabendo aos professores e professoras, o papel de agente primordial nesse processo. Neste contexto de mudanças, a escola, os e as docentes acabam tendo dificuldades em alocar práticas de orientações de políticas inclusivas, visto que, em meio à necessidade de construir novas práticas avaliativas, ainda se deparam com um sistema que concebe as notas como principais registros de aprendizagem de estudantes.

Dentro desse panorama contraditório, os alunos e alunas com deficiência são submetidos a diferentes formas, modalidades e instrumentos de avaliação que mensuram sua aprendizagem, suscitando muitas dúvidas acerca de como avaliá-los. É certo, que a presença de estudantes com deficiência provoca a ruptura de práticas tradicionais e impulsiona a escola a estar aberta, às diversas características e necessidades destes sujeitos. Há de se considerar que, o processo avaliação está atrelado à concepção de educação e às finalidades do processo educativo.

Neste sentido, a pesquisa tem objetivo de investigar o papel do professor e da professora que atuam na Sala de Recursos Multifuncional no processo de avaliação de estudantes com deficiência. A fim de atingi-lo, a pesquisa apresentou como problemática a seguinte indagação: Como é realizada pelos professores e pelas professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, a avaliação de estudantes com deficiência?

A pesquisa apontou como principais hipóteses, a concepção de que a avaliação de estudantes com deficiência pauta-se nas: habilidades e competências de alunos e alunas com deficiência, identificados pelos e pelas profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, após a realização de um estudo de caso.

Outra hipótese é a de que, a avaliação ocorre apenas como um elemento de promoção de estudantes de um ano escola para outro, de forma burocrática e sem critérios que consideram a especificidade e aprendizagem destes estudantes.

Na trajetória metodológica, expõem-se a opção pelo estudo de caso, a escolha da observação participante, a aplicação de questionários e a análise de documentos com registros docentes, como fonte de obtenção de dados. Os resultados obtidos apresentam-se através dos Relatos Escritos de docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, contidos nos questionários aplicados, nas atas de reuniões do Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva (local onde os e as docentes reúnem-se, recebendo acompanhamento pedagógico) e documentos que registram a prática pedagógica destes e destas profissionais nas escolas ao final de cada semestre, encaminhadas ao setor de Orientação Pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento - Augusto Corrêa-Pará, os quais evidenciam elementos sobre o papel e as práticas de avaliação dos e das profissionais, no processo de avaliação de estudantes com deficiência.

O critério de escolha pela temática em estudo deu-se em virtude da experiência como docente na área da educação especial e de informações sobre o trabalho que o Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva realiza na orientação de docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

Serviram como base teórica para a análise desta pesquisa, estudos sobre o contexto histórico da educação especial e inclusiva, envolvendo legislações e principais debates sobre a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar, bem como estudos na área de avaliação da aprendizagem, visando compreender a ação de docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, no processo de avaliação destes estudantes. Pautados na revisão da literatura baseando-se em autores e autoras como Moacir Alves Carneiro¹, Rosita Elder Carvalho², Maria Tereza Esteban³, Jussara Hoffmann⁴, Carlos Cipriano Luckesi^{5,6},

¹ CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

² CARVALHO, Rosita Elder. *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

³ ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

⁴ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

⁵ LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem na Escola*. In: José Carlos Libâneo, Nilda Alves (Org.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 433-451, 2012.

Maria Tereza Eglér Mantoan^{7,8}, Maria Celina Melchior^{9,10}, Enicéia Gonçalves Mendes e Cícera A. Lima Malheiro¹¹, Maria Denise Pletsch^{12,13}, Leonardo Boff¹⁴ e Brenda Darke.¹⁵

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução e da conclusão. No segundo, têm-se reflexões sobre o contexto histórico e atual da inclusão de estudantes com deficiência, apontando os principais paradigmas que implicam no desenvolvimento de práticas inclusivas e conseqüentemente na avaliação de alunos e alunas. No terceiro, são trazidos conceitos sobre avaliação e as modalidades que se configuram na prática escolar, bem como as formas de apresentação de rendimento da aprendizagem de estudantes, em consonância com legislações que tratam da avaliação na educação especial numa perspectiva inclusiva e na prática do trabalho docente.

No quarto capítulo, apresenta-se o contexto da pesquisa, a trajetória metodológica, notas sobre a educação especial no município pesquisado, os serviços de apoio pedagógico especializado e o recorte sobre as especificidades do trabalho dos profissionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, seguido da apresentação dos resultados da pesquisa.

A pesquisa permitiu tecer vários conhecimentos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, e ainda sobre o papel de docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, numa perspectiva

⁶ LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

⁷ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Orgs.) *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

⁹ MELCHIOR, Maria Celina. *Da avaliação a construção de competências*. Porto Alegre: Premier, 2003.

¹⁰ MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação Pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

¹¹ MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. *O professor e Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. EDUFBA: Salvador, 2012.

¹² PLETSCHE, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e de deficiência intelectual*. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

¹³ PLETSCHE, Marcia Denise. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Curitiba: Educar. n. 33, 2009.

¹⁴ BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letra viva, 2000.

¹⁵ DARKE, Brenda. Deficiência e Inclusão. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.). *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010.

inclusiva, considerando que temos um vasto caminho a percorrer, no que tange a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos e todas as alunas, valorizando as especificidades destes sujeitos.

Para que de fato, possamos construir uma sociedade pautada na valorização do outro, Boff afirma que “escutar a voz do outro é mostrar consciência ética”.¹⁶ Tal afirmativa está relacionada ao tema da pesquisa em estudo, ao investigar o papel de professores e professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, no processo avaliativo de estudantes com deficiência, no município de Augusto Correa-PA, visto que, a inserção de crianças e jovens com deficiência no âmbito escolar tem sido palco de muitas práticas discriminatórias.

Portanto, esse trabalho tem como intuito, contribuir para o fomento da Ciência da Teologia, ao buscar relacionar um tema bastante relevante nos dias de hoje que é “Educação Especial e Avaliação Numa Perspectiva Inclusiva: Desafios na Prática Escolar” com as reflexões de estudiosos da área da Teologia, haja vista que, os sujeitos com deficiência são marginalizados e com acesso restrito à educação, tendo sua voz silenciada na sociedade. Nessa circunstância, escutar a voz do outro significa ser sensível ao próximo, reconhecendo que somos filhos e filhas de um único Deus que criou cada pessoa à sua imagem e semelhança, colocando em cada um e uma de nós uma característica específica. São as diferenças que constituem a individualidade das pessoas e são estas que nos complementam. Para tanto, o convívio com pessoas com deficiência nos leva a refletir sobre “o respeito à diversidade e o reconhecimento do pluralismo da criação de Deus”.¹⁷

¹⁶ BOFF, 2000, p. 86.

¹⁷ COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010. p. 5.

2 INCLUSÃO ESCOLAR, DIREITOS E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão escolar na atual conjuntura constitui-se como parte do processo de inclusão social a nível mundial, preconizando a efetivação da garantia de direitos a todas as pessoas, independente de sua condição social, cultural, financeira, física, religiosa, intelectual, assim afirma, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o princípio da não discriminação e o direito de toda pessoa à educação em igualdade de direitos. Tal processo, nos leva à construção de um novo modelo social, onde a ética¹⁸ e a cidadania, buscam fundamentar uma nova maneira de pensar e viver coletivamente.

A educação no Brasil tem como obrigação, prover condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido, garantindo a aprendizagem escolar, o exercício da cidadania, por meio da “implementação de uma educação inclusiva no ambiente escolar, que provê o acesso e a participação de todos os alunos”.¹⁹

Para tanto, faz-se necessário à garantia da efetivação de uma educação inclusiva no interior das escolas, inferindo não somente uma mudança de atitudes dos sujeitos que dela fazem parte, mas também uma redefinição no sistema educacional, considerando que este precisa assumir um compromisso com os e as estudantes, em especial aqueles marginalizados e aquelas marginalizadas e invisíveis para a sociedade capitalista com os alunos e as alunas com deficiência.

A inclusão escolar não está associada somente a garantia de acesso e permanência dos e das estudantes com deficiência na escola, visto que, seu conceito é mais abrangente, onde considera a escola com espaço aberto, que tem o dever de valorizar a individualidade e a diferença de cada aluno e aluna, que dela faz parte. Garantir a efetivação da valorização às diferenças e potencialidades de cada sujeito no interior das escolas, constitui-se num processo lento do sistema e

¹⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. rev. ampliada. Nova Fronteira. Rio de Janeiro: 2001. p. 300.

¹⁹ LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 08.

desafiante, principalmente, no que concerne à educação especial, como retrata Carvalho:²⁰

Historicamente a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrentes de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que tem integrado o alunado da educação especial [...] socialmente são percebidos como enfermos e incapazes.

Ao discorrermos sobre a citação da autora, exposta acima, observaremos que a educação especial não nasceu sob legislações educacionais, conforme destaca estudos de Plestch²¹ que enfatizam que os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil surgiram com os institutos Meninos Cegos, atual Benjamin Constant e Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos como atos isolados.

Na atualidade, a educação especial constitui-se como uma modalidade da educação básica, o que nos permite afirmar que temos um longo caminho a construir, não somente no que se refere à redefinição de conceitos equivocados frente à educação especial, mas envolvem princípios de igualdade de direitos e execução de práticas inclusivas.

Na concepção de Darke, “o ser humano, por ser criação de Deus, tem dignidade e direitos”²², cabe a nós o dever de colaborar com o propósito do eterno, por meio do cuidado, do respeito às pessoas, principalmente, as mais vulneráveis, neste caso, os e as estudantes com deficiência. Não podemos nos esquecer de que como seres humanos seus direitos e valores provêm de Deus e sua condição não significa que são menos importantes do que qualquer outra criança, jovem ou adulto sem deficiência.

²⁰ CARVALHO, 2010, p. 17.

²¹ PLESTCH, 2014.

²² DARKE, Brenda. Deficiência e Inclusão. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010. p. 13.

2.1 Princípios de direito e igualdade na educação especial

Wilson Engelman tece algumas considerações sobre princípios. A primeira relaciona o princípio ao “início de tudo, que é a criação viabilizada por Deus”²³, como ponto de partida para se discutir o princípio da igualdade e, posteriormente a noção de direito, enfatizando que este “é um produto da cultura de um povo, refletindo seus desejos e ideias de desenvolvimento e noção do presente e do futuro, a partir das lições que se retira do passado”.²⁴

Diante disso, veremos que igualdade e direito estão associados à conduta de normas que buscam melhorias de vida das pessoas, originando-se primeiro como princípios religiosos, sociais, históricos e morais, antes de serem princípios jurídicos.²⁵

A Constituição Federal preconiza no seu artigo 5º o princípio da igualdade, onde:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.²⁶

Na visão de Eliane Fraulob e Adriana Botendorp, o direito a igualdade decorre o direito à equidade, ou seja, de ser tratado por igual, no entanto, veremos que em alguns momentos, as diferenças individuais dos sujeitos acabam prejudicando a igualdade de acessos aos direitos. Nestes casos, o direito de ser tratado por igual perante a lei deve ser superior àquilo que nos diferencia, de modo que a discriminação não possa ferir a dignidade da pessoa.²⁷

Para que se efetive o princípio da igualdade, é preciso alcançar a todas ou pelo menos a maioria das pessoas, de maneira que, mesmo sendo diferentes, necessitam do outro ser humano para sua sobrevivência e aprimoramento. Neste contexto, a “liberdade e igualdade precisam ser vistas como horizontes, um valor a

²³ ENGELMANN, Wilson. *O princípio da Igualdade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 9.

²⁴ ENGLEMANN, 2008, p. 11.

²⁵ ENGELMANN, 2008, p. 16.

²⁶ BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1988.

²⁷ FRAULOB, Eliane de Fatima Alves de Moraes; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em aspecto complementar: uma análise da legislação. *Diálogos* Campo grande, MS, v.2, p.1-15, novembro-2011.

ser perseguido e continuamente construído e reconstruído”.²⁸ Neste sentido, “a vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes”.²⁹ Cabendo, a sociedade uma experiência de conviver e aprender com os sujeitos que apresentam uma limitação diferente dos demais e ainda o empenho de tratá-las em condições de aceitação de suas características individuais.

As preocupações em defesa de direitos têm originado diversos debates, haja vista que, “são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas entre o homem que trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que estas lutas produzem”.³⁰ De fato, a constituição dos direitos na atualidade, parte da premissa de lutas, posicionamento, respeito e ação, mas, ainda se tem dificuldade de operá-los na prática, constituindo-se palco de lutas em favor da dignidade humana.

A aquisição de direitos explicitados na Constituição Federal se aplica a todas as pessoas:

O direito de ter direitos aplica-se por certo, aos portadores de deficiência e aos superdotados (os de altas habilidades) que como qualquer pessoa devem ter respeitados seus direitos à vida, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à igualdade de oportunidade em saúde, educação, trabalho e participação social.³¹

Elizabeth Salazar pontua os desafios na construção da responsabilidade, a ser compartilhada pelas pessoas na sociedade, um destes refere-se a barreiras que são construídas pelos sujeitos, introduzido pela ideia de que a diversidade é considerada “como ameaça à integridade ou a própria imagem e identidade”.³² Tal concepção, inibe o relacionamento e a convivência entre as pessoas, criando estereótipos que menosprezam um determinado grupo social minoritário, geralmente

²⁸ SCHAPER, Valério G. O Humano em questão: os direitos humanos como proposta social. In: ALBUQUERQUE, Marina Z. de; VIOLA, Eduardo Annes. *Fundamentos para educação em Direitos Humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 75.

²⁹ BRASIL. PARECER CNE/CEB 17/2001. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 12 abril 2018.

³⁰ BOBBIO, N. A. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro. Campus, 1992. p. 5.

³¹ CARVALHO, 2010, p. 14.

³² SALAZAR, Elizabeth. Chamados a viver na diversidade. In: COLLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010. p. 18.

representado por mulheres, negros, pessoas com deficiência, distanciando-se de valores éticos.

Numa perspectiva contrária, não se pode negar que precisamos do outro para aprimorar nossa convivência. Devemos praticar a ética da responsabilidade, centrada no respeito e reconhecimento das diferenças, sendo desafiados à aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade.

À medida que a pessoa com deficiência é percebida e valorizada, a partir da sua particularidade, a ética do cuidado é tecida, nos chamando a atenção e o compromisso com uma sociedade mais justa, onde deve haver uma unidade na diversidade, pressupondo uma mudança de paradigmas que irão implicar na revisão de conceitos e práticas sociais em favor do outro que é diferente de nós.

Assim como os direitos do ser humano é uma construção histórica, a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e dificuldades na aprendizagem, acompanham histórias de lutas, tornando-se um desafio para a escola que precisa se adaptar e transformar-se, para garantir a aprendizagem de alunos e alunas que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Tal afirmativa nos traz a perspectiva que temos um longo caminho entre o discurso e a prática quando se trata do direito à cidadania, principalmente, no que se refere ao acesso, ingresso e permanência nas escolas de estudantes com deficiência. Carvalho tece considerações relevantes a respeito do que deve ser considerado como “especial” na educação especial inclusiva:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; são os procedimentos de ensino, as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.³³

Na citação, vimos que a escola deve buscar recursos, estratégias, que favoreçam o desenvolvimento de práticas inclusivas, oportunizando a convivência e a aprendizagem de sujeitos diferentes, por meio de métodos pedagógicos que valorizem as potencialidades dos e das estudantes, em detrimento as suas deficiências.

³³ CARVALHO, 2010, p. 19.

À medida que a proposta da educação especial for se configurando como parte do contexto educacional inclusivo e não como um subsistema desintegrado, veremos que, a escola será concebida como um local de oportunidades de convivência, aprendizagem, cooperação e responsabilidade dos e das profissionais que nela atuam, adaptando-se às demandas sociais e educacionais, a fim de garantir a aprendizagem significativa dos e das estudantes com deficiência.

Infelizmente, ainda não atingimos esse ideal quando nos deparamos com o fechamento de classes especiais e a distribuição destes alunos e destas alunas em turmas regulares, mas por outro lado, encontramos professores preocupados e professoras preocupadas com o fracasso escolar, despreparados e insensíveis à proposta da educação especial inclusiva, que supõe a mudança de paradigmas no campo social e educacional; cabendo, à escola incluir na construção de sua proposta pedagógica diferentes estratégias: ensino, planejamento e desenvolvimento de práticas, buscando valorizar o empenho, a interação e a aprendizagem dos alunos e alunas, em especial aqueles e aquelas com deficiência.

O trabalho envolvendo estudantes com deficiência deve-se pautar não somente no conhecimento, na descrição das características da deficiência dos alunos, visto que, independente de termos ou não alguma deficiência, todos nós somos diferentes uns dos outros e nos construímos na interação com outro. Nestes moldes, deve-se pensar a redefinição de um sistema educacional inclusivo que abrange desde a formulação de dispositivos legais a mecanismos atitudinais.

Concernente, ao direito de aprendizagem de estudantes com deficiência nas turmas regulares, não se pode negar barreiras nesse processo, pontilhadas em mecanismos de exclusão, rejeição, temor, tolerância e aceitação. Tal afirmativa se configura em formas de exclusão, onde escolas, por exemplo, negam o ingresso de pessoas com deficiência, alegando, por exemplo, o número acentuado de alunos já matriculados e alunas já matriculadas, que conseqüentemente implica na falta de vagas para estudantes com deficiência.

No âmbito da educação especial escolar, a expressão necessidades educacionais especiais, estabeleceu uma ligação com deficiência, na qual a primeira assinala a necessidade educacional que cada aluno e aluna têm, independente de ter ou não uma deficiência. Enquanto, que a pessoa na condição de deficiente por limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou por distúrbios invasivos de seu

desenvolvimento apresenta necessidades específicas que irão exigir adaptações de toda ordem e principalmente no âmbito escolar.³⁴

É preciso romper a visão conservadora de muitas escolas, pois não se trata de encaixar um projeto novo em um velho, mas de revermos as bases que sustentam o conceito de cidadania que vem sendo construído na educação. O currículo na escola precisa ser redefinido.

O desenho do currículo escolar numa escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras. Para efetivar a inclusão escolar é preciso, portanto, transformar a escola, questionar concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-las em função do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.³⁵

Ao realizar estudos sobre Rubens Alves, Iuri Reblin faz referência à ideia de que o currículo escolar deve ser pautado na vida dos e das estudantes, auxiliando-os e as, a compreender o mundo como um todo, ou seja, deve propiciar ao ser humano estabelecer um relacionamento com o mundo ao seu redor. “O conteúdo escolar precisa ter um vínculo direto com o dia-a-dia, tem que ajudar a resolver problemas concretos”.³⁶ Mas, para que os conteúdos tenham significado para os alunos e as alunas, a escola precisa inventar práticas que estimulem a inteligência, o interesse, a criatividade e a sensibilidade, por meio de experiências prazerosas.

Na perspectiva, de construir a educação especial inclusiva, verificamos que o contexto de aprendizagem é imensurável, visto que, não é possível prever o quanto o ingresso de estudantes com deficiência nos levará a ressignificar ideologias, projetos e ações que envolverão o planejamento e ordenamento de práticas em vários âmbitos, abrangendo a participação de todos os e todas as que estão na escola, com a parceira da família.

³⁴ CARVALHO, 2010, p. 40.

³⁵ MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar*. Sergipe, 2017. p. 8.

³⁶ REBLIN, Iuri Andréas. *Rubens Alves e a Interdisciplinaridade: Problematisações e perspectivas a partir de uma leitura de “por uma educação romântica”*. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1876>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

2.2 Inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência: da legislação à construção da cidadania

No espaço da educação inclusiva, a escola passa por um processo de revisão de sua condição puramente burocrática para transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se a diferentes demandas sociais. Este novo desenho da escola provocará mudanças na sociedade, onde não somente a maioria das pessoas tenham seus direitos garantidos perante a lei, mas incluem-se também as minorias marginalizadas por suas condições, físicas, econômicas, políticas e religiosas, preparando-as, para viver melhor em sociedade.

Deste modo, pretende-se tecer um breve delineamento de alguns acontecimentos históricos que contribuíram para o desenvolvimento de ações norteadoras no campo da educação especial inclusiva. Veremos que a presença de pessoas com deficiência na sociedade foi visualizada de diferentes formas, em vários contextos sociais, sendo marcada, principalmente pela exclusão e integração.

Nas primeiras civilizações humanas, possivelmente as pessoas com deficiência morriam, devido condições desfavoráveis do ambiente. Era possível que algumas tribos se desfizessem das crianças com deficiência. Na Grécia, por exemplo, as pessoas que nascessem com deficiência, eram abandonadas. Para estes grupos sociais, as pessoas com deficiência, eram concebidas como um fardo para a sociedade, sendo incapazes de se integrarem a sociedade.

O período da Idade Média também teceu concepções sobre as pessoas com deficiência, ora castigadas, excluídas do convívio social, ou atribuía-lhes alguns atos de caridade, em hospitais ou dando-lhes esmolas.

Segundo Monique Franco, o Iluminismo e o processo de consolidação da sociedade moderna introduziram e difundiram a visão de normalidade legitimada, pela ciência, propiciando um enclausuramento da anormalidade, com fins de reabilitação ou cura.³⁷ Este período foi marcado pela visão clínica da deficiência, as pessoas que apresentavam alguma anormalidade de natureza física, auditiva, visual, motora e intelectual eram colocadas em espaços separados, com intuito de serem estudadas e possivelmente tratadas.

³⁷ FRANCO, M. *O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate*. Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, n.1, p. 74-83, jun. 2000.

Pletsch menciona que o surgimento de instituições para atendimento de pessoas com deficiência, influenciou a Constituição da Educação Especial no Brasil, visto que, o Estado passou a ficar omissivo em garantir os direitos sociais destas pessoas. Deste modo, surgiram instituições de caráter privado.³⁸

Com o advento do Capitalismo, os rumos da sociedade modificam-se, cabendo à escola ser promotora de educação pública. Esta “era vista como antídoto à marginalidade e ao atraso do país”.³⁹ Neste período, começa a organização da escola de massas. Esta surge para “dar conta de uma parcela da população que precisa ser normatizada, regulada e vigiada”.⁴⁰

No Brasil, evidenciam-se no século XIX, serviços dedicados à educação especial, inspirados em experiências de outros países, por meio de ações isoladas e particulares.⁴¹ Por volta de 1954 pode-se visualizar o surgimento de associações de educação especial como associações de amigos e familiares de pessoas com deficiência, como as APAES. Estas instituições privadas tinham um cunho assistencialista e segregado, além de dar “uma ênfase muito grande nos mecanismos de reabilitação e reenquadramento social, a partir de uma norma dominante”.⁴²

Nas últimas décadas do século XX, a sociedade passa pela necessidade de garantir a chamada “escola para todos”. Nesse contexto, é reivindicada a garantia de todas as pessoas usufruírem o direito à educação, constituindo-se um terreno fértil para as discussões em torno de uma escola inclusiva.

Tatiana Luiza Rech ressalta que “a inclusão pode ser pensada por diferentes vieses”.⁴³ No contexto educacional, por exemplo, poderá se constituir como uma

³⁸ PLETSCH, 2014, p. 75.

³⁹ KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

⁴⁰ RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli t. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.) *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autentica 2013. p. 28-29.

⁴¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

⁴² FRANCO, 2000, p. 5.

⁴³ RECH, 2014, p. 28.

forma econômica de poder, com intuito de seduzir a população a promover a participação de todos e todas.⁴⁴

Por volta da década de 1990, configuram-se rumos de uma política educacional marcada por movimentos em favor da inclusão, uma vez que, tais instituições privadas atendiam pessoas com deficiências, de forma isolada, constituindo-se como ambiente de exclusão.

Em consonância com os movimentos em defesa de uma educação inclusiva nos anos de 1990, deu-se o fechamento do atendimento escolar, somente em instituições especializadas, passando, a partir de então, a responsabilidade do país em organizar espaços públicos de atendimentos a alunos e alunas com deficiência. Sem contar na demanda de recursos volumosos aos cofres públicos que tais instituições extraíam.⁴⁵

O texto constitucional brasileiro de 1988 aponta princípios fundamentais para a conquista da cidadania ao trazer no artigo 205 a educação como direito assegurado a todas as pessoas, dentre estas, as com deficiência, sob a responsabilidade da família e do Estado, proverem condições de acesso ao âmbito escolar, afim de que estes sujeitos desenvolvam-se como pessoas.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴⁶

No artigo 206 destacam-se os princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação, pautados na construção de uma sociedade democrática, bem como o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.⁴⁷

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

⁴⁴ RECH, 2014, p. 31.

⁴⁵ BERGAMO, Regiane Banzatto. *Educação Especial: pesquisa e prática*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 840.

⁴⁶ BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

⁴⁷ BRASIL, 1988.

- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
- VII - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).⁴⁸

A Constituição indica, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.⁴⁹ Tal dispositivo nos remete à compreensão de que os serviços de Atendimento Educacional Especializado podem colaborar para a eliminação de barreiras que impeçam a participação dos e das estudantes, devendo estar disponível em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para que educação possa se concretizar como um direito de todos e todas, faz-se necessário um conjunto de princípios que venham garantir na prática o acesso e permanência dos e das estudantes, independente de suas condições; a liberdade para aprender, o respeito ao pluralismo de ideias; a parceria de instituições públicas e privadas; a liberdade para divulgar o pensamento sem ferir; a existência de um ensino público que tenha investimento financeiro gratuito e de qualidade; valorização dos e das profissionais; uma gestão aberta, participativa, disposta a construir uma gestão democrática dentro do ensino público.

Em favor às lutas de uma educação escolar inclusiva, podemos visualizar no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida como Declaração de Salamanca⁵⁰, trazendo o seu caráter inclusivo, discorrendo sobre as necessidades educativas, ao mencionar que todas as crianças

⁴⁸ BRASIL, 1988.

⁴⁹ BRASIL, 1988.

⁵⁰ BRASIL, Ministério da Justiça/ CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

ou jovens, durante o seu percurso escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, originadas, em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.⁵¹ Nesta afirmativa, evidencia-se que independente de possuírem ou não alguma deficiência, todos os alunos e todas as alunas apresentam necessidades educacionais para aprender, seja de caráter temporário ou não.

A Declaração de Salamanca enfatiza o conceito de escolas integradoras, como aquelas que encontram diferentes maneiras de educar, a partir da aceitação das diferenças de seus sujeitos, colaborando com a mudança de atitudes discriminatórias e excludentes. Nestas escolas integradoras, a pedagogia deve ser centrada nos alunos e nas alunas, sendo capaz de identificar suas necessidades para supri-las na medida do possível, fazendo uso de diferentes estratégias visando o pleno desenvolvimento dos direitos dos e das estudantes. Para tanto, “os modelos de ensino e currículos devem estar abertos para aquilo que a criança tem vontade de saber ou para aquilo que vai alimentar sua curiosidade e despertar sua inteligência”.⁵²

Deste modo, considera-se um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade e um compromisso de um coletivo de pessoas, na constituição de uma escola inclusiva como aponta o item seis da Declaração de Salamanca.

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.⁵³

O artigo 58 da LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – que trata da educação especial como uma modalidade da educação escolar aponta como seu público, alunos e alunas com: “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e ainda menciona o caráter transversal da educação especial, ou seja, perpassa todos os níveis e modalidades

⁵¹ BRASIL, 1994, p. 15.

⁵² REBLIN, 2012, p. 1191.

⁵³ BRASIL, 1994, p. 18.

de ensino. Devendo estar integrada a todas as etapas da educação básica e estender-se ao longo da vida.⁵⁴

O artigo 58 da LDBEN preconiza no parágrafo primeiro, a oferta de serviços de apoio especializado na escola para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. Estes serviços envolvem na classe comum, a articulação do trabalho de docentes na turma, com profissionais da educação especial, bem como o atendimento suplementar ou complementar realizado na sala de recursos multifuncionais.

O parágrafo segundo do artigo 58 destaca os locais onde o atendimento educacional especializado poderá ser feito em: “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos e das alunas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”⁵⁵, podendo estender-se a locais dentro da escola ou fora da escola, sempre em função de promover o desenvolvimento das potencialidades destes e destas estudantes.

Outro elemento importante no processo de desenvolvimento da educação especial numa perspectiva inclusiva, mencionado no artigo 59 da LDBN refere-se à garantia de que “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.⁵⁶ Isto implica flexibilizações, adaptações curriculares, a introdução de diferentes instrumentos e técnicas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de alunos e alunas, além de avaliações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências sociais.

No ano de 2001 foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. O documento procurou deliberar a organização e função da educação especial, apontando caminhos para a sua implementação dentro da educação básica, definindo locais de atendimentos, propostas de flexibilização e adaptação curricular.⁵⁷

As Diretrizes Curriculares apontam a importância de professores e professoras capacitados.⁵⁸ No entanto, veremos que, a capacitação de docentes nem sempre é garantida, uma vez que, ainda existem professores e professoras que

⁵⁴ BRASIL, 1996.

⁵⁵ BRASIL, 1996.

⁵⁶ BRASIL, 1996.

⁵⁷ PLETSCH, 2014.

⁵⁸ BRASIL, 2001, p. 46.

atuam na educação básica sem ter o curso de graduação e cursos de aperfeiçoamento, que lhes possibilitem adquirir competências para ensinar e aprender.

Outro ponto que destaca refere-se a distribuições de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nas turmas, partindo da perspectiva que a convivência dos sujeitos diferentes poderá favorecer o desenvolvimento de práticas menos excludentes e discriminatórias, bem como o respeito por seus pares. “O ser humano tem que tirar o melhor de si para se deixar levantar pelo outro, para levantar o outro, nesse exercício constante de reconhecer a si mesmo, com a mediação única do amor, da proximidade, sem o menor interesse jurisprudencial”.⁵⁹

As Diretrizes ainda mencionam a necessidade de a escola fazer adaptações curriculares que considerem o sentido instrumental e prático dos conteúdos propostos. Para tanto, necessita fazer uso de recursos, serviços diferenciados; avaliações pedagógicas que visem identificar as necessidades educacionais e possíveis modificações de apoio pedagógico que poderão envolver: aliança com setores da saúde, assistência social, em benefício da aprendizagem de estudantes com deficiência.

Garantir o cumprimento destas exigências postas à escola em prol de uma política inclusiva de qualidade exigirá a garantia de recursos financeiros. A esse respeito, Plestch “menciona que a redução dos investimentos públicos na educação tem sido a regra, particularmente na educação básica”.⁶⁰

Outro dispositivo que merece ser enfatizado é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esta regulamenta a garantia do direito das pessoas com deficiência na escola comum, ou seja, reafirma garantias postas na LDBEN e ainda institui o Atendimento Educacional Especializado, como um serviço em favor da educação inclusiva, a ser realizado preferencialmente dentro do espaço escolar.

A política da educação especial numa perspectiva inclusiva introduz em sua apresentação, a defesa dos direitos dos alunos e das alunas aprenderem juntos e

⁵⁹ VALENCIANO, Maria Elena Campos. Deficiência e direitos humanos. Um olhar teológico. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010. p. 110.

⁶⁰ PLETSCHE, 2014, p. 57.

juntas, compreendendo as diferenças como valores indissociáveis para o conforto de práticas discriminatórias.⁶¹ Para isso, enfatiza o caráter transversal da educação especial, o atendimento educacional especializado, recursos, serviços e orientações, quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.⁶² Por outro lado, não podemos ignorar que esta política desenvolve-se numa lógica de universalização da educação num custo baixo, visualizada pela redução de investimentos públicos na educação básica.

Na visão de Ferreira⁶³ e Pletsch⁶⁴, o desenvolvimento de uma educação inclusiva foi propício num contexto neoliberal, que considera uma política de economia mínima do Estado mínimo, sendo eficaz a eliminação dos serviços da educação especial, anteriormente realizados por instituições especializadas.

No que concerne ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino, visualiza-se como um serviço a ser realizado por profissionais especializados em educação especial, articulados com outros setores como saúde, assistência social, com vistas a diminuir as barreiras que impedem a aprendizagem de alunos e alunas com deficiência, tendo como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.⁶⁵

Os conteúdos e atividades desenvolvidas no AEE são diferenciados do ensino comum, como: o ensino da Língua de Sinais para surdos, alfabetização em Braille, orientação e mobilidade para cegos e cegas, autonomia, ampliação da comunicação, entre outros, com a função de complementar ou suplementar a formação de alunos e alunas com deficiência, visando colaborar com sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

⁶¹ BRASIL, 2008, p. 1.

⁶² BRASIL, 2008, p. 11.

⁶³ FERREIRA, A.B. *Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial*. 305f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

⁶⁴ PLETSCHE, 2014.

⁶⁵ BRASIL, 2008, p. 10.

Nestes termos, a política propõe que o atendimento educacional especializado (AEE), seja no turno inverso dos estudantes, preferencialmente na escola que estudam ou em centros de atendimento especializado no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Eliane Fraulob e Adriana Buytendorp fazem menção sobre a importância do trabalho articulado do AEE “[...] o ensino comum e Atendimento Educacional Especializado precisam trabalhar coordenados em uma ação sinérgica que transforme esses alunos em senhores do conhecimento”.⁶⁶

A política de educação especial numa perspectiva inclusiva ainda discorre, o caráter da avaliação como um processo dinâmico que deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Tal afirmativa aponta ao fato de que, independente da deficiência que o sujeito apresente, tem conhecimentos do seu entorno, possuindo capacidades para aprender e nos ensinar, precisando ser avaliado toda a sua aprendizagem.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.⁶⁷

Com intuito de que o processo de inclusão escolar se efetive, faz-se necessário, maiores investimentos em formação continuada docente, investimentos para adequação de espaços, mobiliários, compra de equipamentos, entre outros. E “para que a escola garanta a aprendizagem de todos os alunos, independente deles terem ou não uma necessidade educacional especial ou não, faz-se urgente, entre outras medidas a ampliação do financiamento para o ensino público”.⁶⁸

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146/2015 se constitui como um elemento importante em favor dos direitos das pessoas com deficiência, onde contempla direitos fundamentais, como educação, saúde, trabalho, lazer, moradia, assistência social, entre outros. Prever uma mudança sobre o conceito de

⁶⁶ FRAULOB, Eliane de Fatima Alves de Moraes; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em aspecto complementar: uma análise da legislação. *In: Revista Diálogos, Educ.*, v.2, R. Campo grande, MS, p.1-15, novembro, 2011.

⁶⁷ BRASIL, 2008, p. 11.

⁶⁸ PLESTCH, 2014, p. 60.

deficiência, visto que, antes este era atribuído à pessoa. Sob sua visão, a deficiência passa a ser vista como consequência da falta de acessibilidade, ou seja, não está nas pessoas, mas no meio.

A LBI menciona o caráter de a educação ser inclusiva, em todos os níveis de ensino, com intuito de oferecer aos estudantes com deficiência a adoção de práticas que possam oferecê-lhes ao máximo o desenvolvimento de habilidades sociais, intelectuais, físicas. Também enfatiza a importância da criação de projetos escolares e da adoção de práticas inclusivas em cursos de formação continuada para docentes, além da formação para o AEE.

E longe de esgotar as informações sobre dispositivos legais que definem o desenvolvimento da educação especial no Brasil, veremos que hoje se instaura a lógica de responsabilização de todos e todas pela educação, na qual as ações devem ser pautadas numa lógica ética da responsabilidade social e do cuidado.

2.3 Modelos de educação inclusiva no âmbito escolar

A questão do binômio: exclusão/inclusão na atualidade ainda é um processo complexo, visto que neles configuram-se questões políticas, sociais e materiais. Sob este viés José Leon Crochik et al. tece considerações relevantes que emergem no contexto da educação inclusiva quando faz menção à educação integrada e educação especial móvel.⁶⁹

A primeira nos remete aquela concepção que tolera o ingresso de alunos e alunas com deficiência, chegando até executar alterações nas estruturas física da escola, mas não atende as necessidades destes. Nestes moldes, a avaliação do aluno e da aluna costuma ser baseada na aplicação de trabalhos sobre os conteúdos ministrados de forma reduzidos ou descontextualizados.

A segunda é marcada pela presença da educação especial em sala de aula, ou seja, defende a centralização da atenção no aluno e na aluna com deficiência na escola regular. Vejamos com maior precisão o modelo da educação especial móvel, destacado por Crochik et al, que mensura, a preocupação em obter conhecimentos sob as deficiências e necessidades específicas dos alunos e das alunas com

⁶⁹ CROCHIK, José Leon, et al. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Ed. Alínea. Campinas, São Paulo, 2013.

deficiência, em função de sua condição, para posteriormente verificar os indicativos que poderão servi-lhes de apoio.

[...] um modelo centrado na criança é baseado na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão localizadas nela. De acordo com esse ponto de vista, a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto possível a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise. O objetivo é auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com que a escola possa oferece-lhe.⁷⁰

Esse modelo objetiva-se a auxiliar a criança a ingressar no sistema educacional, preocupando-se em garantir recursos e serviços, contudo, deixa para segundo plano, a urgência da escola rever suas práticas, impulsionando a educação especial a ser desenvolvida somente na sala de aula.

Quanto ao processo de avaliação de alunos e alunas com deficiência, em geral, são realizadas questões subsidiadas por recursos que lhes auxiliarão a ter maior entendimento das propostas, durante o período do ato avaliativo, contudo, nem sempre estão ligadas ao contexto social dos alunos e das alunas, limitando a aquisição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores contextualizados.

Outro elemento relevante apontado por Crochik et al.⁷¹ é o de fato de alguns pesquisadores defenderem a educação segregada, dependendo do caso, principalmente no que concerne a qualidade de vida de alunos e alunas com múltiplas deficiências. Nesse âmbito, veremos que, devido o grau de complexidade de deficiências e as implicações na saúde, inviabiliza a permanência de alguns e algumas estudantes com deficiência na escola, visto que também existem casos que envolverão a inclusão de uma equipe de profissionais de outras áreas.

Devemos, pois, estar atentos as diferentes formas e maneiras que a exclusão vem sendo configurada no centro de nossas escolas, visto que, ainda alunos e alunas com deficiência são avaliados diante de padrões de cientificidade do saber escolar que ignoram suas particularidades, experiências, capacidades de aprendizagem e ensino. Nestas relações desiguais, os laços de solidariedade e cooperação são substituídos pelo desempenho individual e pela competitividade.

⁷⁰ CROCHIK et al, 2013.

⁷¹ CROCHIK et al, 2013.

Ao fazer um estudo sobre a qualidade do ensino Pletsch⁷² menciona que durante a formulação de políticas e programas que flexibilizam o ensino (currículo, conteúdos, planejamento, metodologias e avaliação) devem-se levar em consideração as necessidades reais dos sujeitos, caso contrário, a escola constituiria-se num espaço de exclusão.

É preciso ter cautela ao se implantar propostas de inclusão escolar, pois não basta apenas garantir a melhoria na escola, o processo de inclusão “nos exige que analisemos as práticas realizadas na escola e sua relação com o contexto social, político e econômico mais amplo”.⁷³

Na concepção de Pletsch para garantir o atendimento e desenvolvimento dos e das estudantes com deficiência, torna-se necessária mudança nas práticas curriculares, principalmente, no que tange aos processos avaliativos que sofrem influência de âmbito nacional, uma vez que, às escolas são obrigadas a participar de exames avaliativos nacionais. A elaboração e aplicação destas são realizadas fora do contexto social e padronizadas, a partir de uma visão única de sujeitos. Contrapondo-se a esta ideia, compreende-se que “cada pessoa é um fim em si mesmo e não pode servir de meio para qualquer outra coisa”.⁷⁴

2.4 Currículo e adaptação na avaliação de estudantes com deficiência

A educação especial traz em seu bojo marcas históricas e sociais de uma política capitalista, determinista e elitista, visualizada na constituição de políticas educacionais orientadas por interesses de classes dominantes, sob forma de currículo. A esse respeito, Mercado e Fumes apontam a visão de currículo bastante difundida sobre a educação especial:

No campo da Educação Especial, o próprio tema do currículo levanta dúvidas e gera polêmicas, sobretudo tendo em vista que, para muitos, prevalece uma concepção de currículo diferenciado e com uma sequência de atividades de vida diária e social ou a redução de conteúdos disciplinares que marginalizam as diferenças.⁷⁵

⁷² PLETSCH, 2014.

⁷³ PLETSCH, 2014, p. 82.

⁷⁴ BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letra viva, 2000. p. 59.

⁷⁵ MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR*.

Neste âmbito, observaremos que será preciso rever o papel pedagógico da educação especial, de forma que possa atuar, em regime de colaboração com o ensino comum, onde o professor e a professora da turma tenham como apoio de profissionais especialistas, na área da educação especial, tendo em vista, às múltiplas dimensões vivenciadas em sala de aula. Na visão de Windyza Ferreira, o currículo é compreendido:

Como um espaço-tempo escolar, em contínua construção, onde fatores históricos, culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos, entre outros, entrecruzam-se e se entrelaçam, a prática docente e a relação professor-estudante sofrem forte influência desses fatores, ou seja, não acontecem no vácuo e não se restringem (ou reduzem) a conteúdos formais a serem ensinados e aprendidos.⁷⁶

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a construção de novos conhecimentos, pois envolve as práticas e saberes construídos nos processos de interação entre diferentes sujeitos. Nestes termos, veremos que o currículo está associado às práticas nas escolas, por meio do planejamento, estratégias de ensino e avaliação desenvolvidas, de forma coletiva nas instituições escolares.

No que concerne ao planejamento do currículo para educação especial, os Parâmetros Curriculares que tratam das adaptações, preocuparam-se em oferecer fascículos ordenados por área de deficiência, a fim de promover orientações gerais para os professores e as professoras, sobre a adequação de conteúdos, metodologias e avaliação.

Por outro, pode-se visualizar a ênfase na deficiência e não na capacidade dos sujeitos, propondo um esvaziamento de conhecimentos sistemáticos, prejudicando principalmente para alunos e alunas, que com auxílio da tecnologia assistida têm capacidades de serem alfabetizados e alfabetizadas e prosseguirem nos estudos. Nesse cenário, o ato avaliativo dos estudantes com deficiência é realizado sob os moldes de padrões objetivos excludentes.

Para Crochik et al., um currículo padronizado não contempla a diversidade de interesses e capacidades, pois propicia a educação para a adaptação, dentro de

Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770>>. Acesso: 07 abr. 2018. p. 4.

⁷⁶ FERREIRA, Windyza Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. p. 313.

padrões tradicionais.⁷⁷ Quanto à diversificação do currículo, o autor destaca que esta “[...] não deve suprimir objetivos comuns para todos os estudantes e as escolas, de modo que, cada aluno e aluna possam adquirir conhecimentos, expressar suas diferenças e buscar o desenvolvimento de habilidades”.⁷⁸

Já Ferreira⁷⁹ enfatiza que o currículo pressupõe a descoberta de novos conhecimentos respondendo as diferenças individuais de forma dinâmica e implica na vida real de alunos e alunas, ou seja, se constitui na resolução de problemas e na prática do diálogo favorecendo a aprendizagem autônoma e colaborativa destes.

Na visão de Franco⁸⁰, o referido documento focaliza o currículo como ferramenta básica de escolarização, de organizado para orientar, dentre outros, diversos níveis de ensino e ação docente. Já as adaptações curriculares são entendidas como “estratégia e critérios de atuação docente”.⁸¹ Nesta citação, as adaptações curriculares centram na ação docente, cabendo-lhe a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos alunos e das alunas, organizadas por um conjunto de orientações, que muitas vezes, são pautadas na concepção de normatização dos alunos e das alunas com deficiência.

Em consonância com os apontamentos acima, veremos que as adaptações curriculares constituem-se como mudanças que os e as docentes introduzem em sua prática pedagógica, a partir das especificidades de alunos e alunas. Para tanto, se destaca a compreensão de Carvalho sobre adaptações curriculares. “Entenda-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno”.⁸²

Neste âmbito, o currículo não precisa ser “diferenciado, recortado e empobrecido”⁸³, mas irá garantir que a escola organize, ordene e desenvolva metodologias que venham garantir a qualidade de ensino, reconhecendo as diferenças entre os sujeitos, por meio de um currículo aberto e flexível.

⁷⁷ CROCHIK et al., 2013, p. 25.

⁷⁸ CROCHIK, 2013, p. 25.

⁷⁹ FERREIRA, 2015.

⁸⁰ FRANCO, 2000, p. 78.

⁸¹ FRANCO, 2000, p. 78.

⁸² CARVALHO, 2010, p. 84.

⁸³ CARVALHO, 2010, p. 49.

Na educação especial, o currículo é um importante elemento no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, quando dá liberdade para que a escola realize adequações, tanto nos âmbitos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Franco faz uma alerta sobre as adaptações, mencionando que, nem sempre, ao propor a integração do aluno e aluna com deficiência na dinâmica da sala de aula regular, leva-se em consideração a importância de acolher e garantir a participação destes, favorecendo o isolamento e o sentimento de incapacidade.⁸⁴

Em estudos sobre o currículo e práticas docentes, Pletsch salienta que, “[...] a prática profissional depende de decisões individuais, mas que não estão isentas de cias de normas coletivas e reguladoras organizacionais”⁸⁵, ou seja, a prática pedagógica vai além das ações pedagógicas dos docentes, sofrendo influência de organismos e políticas externas de acordo com o seu contexto sócio político.

⁸⁴ FRANCO, 2013.

⁸⁵ PLESTCH, 2014, p. 129.

3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história da educação, a avaliação voltou-se praticamente para a aprovação e reprovação de alunos e alunas, sendo considerada como um instrumento de poder nas mãos de professores e professoras, sob a ideia, de serem detentores e detentoras de conhecimentos, de modo que, os alunos e as alunas deviam se sujeitar aos docentes. Trazendo essa lógica para o campo da Educação Especial, a luz de estudos de Luckesi, quando enfatiza que em nossas escolas tem se adotado a avaliação clínica centrada nas dificuldades dos e das estudantes, a fim de definir quais sujeitos seriam clientela da educação especial⁸⁶ Nesta concepção, alunos e alunas eram divididos e divididas em normais e anormais, sendo geralmente, submetidos a testes psicológicos, ignorando o contexto sócio cultural destes e destas, a participação da família e metodologias aplicadas pela escola.

Atualmente, o ato avaliativo constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas escolares, visto que, por meio dele se ordena o planejamento, a escolha de métodos, a execução e reflexão sobre as atividades realizadas. Para tanto, não deve ser considerado um fim em si mesmo, mas como norte para o desenvolvimento de práticas educacionais, que de fato, venham colaborar com aprendizagem de todos os alunos e todas as alunas, numa perspectiva inclusiva. Sendo assim:

A avaliação deve funcionar como um indicador para reflexão e mudanças na prática (e não para marcar um estudante ou retê-lo); e todo e qualquer estudante que está defasado em relação à sua turma ou que precisa de mais apoio deve ter acesso a eles o mais rápido possível. Não se trata de mudar o currículo, mas de mudar o modo de ensinar, de tornar o currículo acessível para todos.⁸⁷

Esta citação nos remete a refletir sobre o acesso dos alunos e das alunas com deficiência nas escolas e classes comuns, numa concepção da educação inclusiva, que considera as condições da realidade e o direito de todas as pessoas serem atendidas. Parte-se do pressuposto que, os direitos são inseparáveis a cada pessoa, independe de suas condições físicas e intelectuais, pois envolve a dignidade da pessoa humana. Nestes termos, a Constituição Federal é clara quando

⁸⁶ LUCKESI, 1996, p. 85-101.

⁸⁷ FERREIRA, 2015, p. 314.

expressa no seu artigo 5º, o direito à igualdade e trata no artigo 205 do direito de todos e todas à Educação garantindo, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I).⁸⁸

Sendo assim, todas as pessoas com deficiência tem o direito de frequentar a educação escolar, em qualquer um dos seus níveis, cabendo às instituições de ensino oferecer apoios e conhecimentos aos docentes sobre as peculiaridades destes alunos e alunas. Nestes termos, a educação especial “é um instrumento, um complemento que deve sempre estar presente na educação básica e no ensino superior para os alunos e alunas com deficiência, que dela necessitarem”.⁸⁹

Carneiro⁹⁰ destaca que, em geral, os e as docentes tendem a esquecer das diferenças e especificidades dos alunos e das alunas, apesar de saberem que, são pessoas diferentes uma das outras, e acabam almejando que a turma consiga adquirir um padrão predefinido de desempenho escolar.

Entre as práticas pedagógicas, veremos que a avaliação da aprendizagem precisa ser mudada, uma vez que, categoriza o desempenho escolar, configurando os alunos e as alunas em dois grupos: primeiro como aquele que apresenta capacidade que dominar os conhecimentos historicamente produzidos. Segundo, como aquele incapaz de dominar os mesmos conteúdos em razão de suas deficiências. De acordo com estudos de Carvalho⁹¹ e Carneiro⁹² esses tipos de avaliações contribuíram para a definição do ingresso de vários alunos tidos e várias alunas tidas como deficientes intelectuais na educação especial.

Ainda na atualidade, nos deparamos com vários e várias profissionais imbuídos e imbuídas da crença tradicional, que alguns não deveriam estar na escola, considerando suas limitações. A esse respeito, veremos que a deficiência dos indivíduos não pode ser medida e definida por si só, através de avaliações educacionais e médicas que desconsideram a condição da interação das características destes sujeitos com os ambientes em que participam. Partindo desse pressuposto, refletiremos sobre a avaliação da aprendizagem.

⁸⁸ BRASIL, 1989.

⁸⁹ CARNEIRO, 2013, p. 83.

⁹⁰ CARNEIRO, 2013, p. 83.

⁹¹ CARVALHO, 2010.

⁹² CARNEIRO, 2013, p. 83.

3.1 Modalidades de avaliação da aprendizagem

Ao estudarmos um pouco sobre avaliação, veremos que se apresenta sob três modalidades presentes nos processos de ensino e aprendizagem, o que irá diferenciar uma da outra é o lugar que a avaliação ocupa, em relação à ação docente. Deste modo, é relevante apresentá-las e refletirmos sobre o seu papel, estando imbricada no contexto educacional e principalmente nas práticas docentes, distribuídas em modalidades: Diagnóstica, Formativa e Somativa, conforme salienta estudos de Sant'Anna.⁹³

A avaliação diagnóstica objetiva fazer uma diagnose “[...] sobre a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”.⁹⁴ Em consonância com a afirmação, Maria Celina Melchior acrescenta que esta avaliação “[...] é feita para identificar as características do aprendiz e fazer verificação da sua situação em relação que se espera dele no decorrer do período de formação”.⁹⁵

Nestes termos, a avaliação diagnóstica permite que se verifique numa concepção sócio interacionista os conceitos, fatos e atitudes que necessitam de uma intervenção pedagógica, pois requer que se observe, analise e pesquise sobre as dificuldades de alunos e alunas. Este tipo de diagnose torna-se um importante instrumento de avaliação de estudantes com deficiência, permitindo buscar informações junto a suas famílias; conhecer e estudar sobre os processos de aprendizagem dos mesmos, identificando habilidades, competências e necessidades para posteriormente, definir objetivos e conteúdos a serem ensinados.

Esta avaliação geralmente é feita no início do processo escolar, a fim de orientar a ação do e da docente na organização do seu planejamento, onde apontará situações que precisam ser ajustadas às necessidades dos alunos e das alunas, como trará indicativos de ações que poderão ser criadas de acordo com a sensibilidade, criatividade e recursos, pelos e pelas docentes.

A avaliação diagnóstica não precisará ser realizada somente no início do ano letivo, sendo necessária sua execução durante todo o percurso avaliativo, visto que,

⁹³ SANT'ANNA, 1994.

⁹⁴ SANT'ANNA, 1994, p. 33.

⁹⁵ MELCHIOR, Maria Celina. *Da avaliação a construção de competências*. Porto Alegre; Premier, 2003. p. 44.

a cada estímulo, interação dos alunos e alunas com os seus pares e o meio, lhes provocará mudanças, que permitirão a escola e os docentes examinar e se necessário redefinir os objetivos traçados para o desenvolvimento daquele aluno e daquela aluna, por meio de adaptações curriculares, respeitando o tempo de cada um e cada uma.

A avaliação Formativa tem o caráter de informar ao professor, a professora e aluno, aluna, sobre o desenvolvimento das atividades propostas, constituindo-se a partir dos objetivos e conteúdos elaborados, se inserindo num projeto educativo específico, onde os seus resultados servirão para melhorar a aprendizagem em andamento dos alunos e das alunas. Sendo assim, é importante frisar que este tipo de avaliação pressupõe, os e as docentes saberem o que avaliar e para que servem os resultados obtidos, para em seguida, nomear os objetivos prioritários que se deseja alcançar.

Ao observarmos estas características e funções da avaliação formativa, veremos que estamos distante de realizarmos, visto que, ainda é bastante difundida a ideia de que a avaliação é “medida do desempenho dos alunos”.⁹⁶ Quando de fato é carregada da subjetividade do avaliador ou da avaliadora e por mais que se pretenda ser exata veremos que estamos lidando com pessoas e que a atribuição de um mero resultado não poderá definir a capacidade dos sujeitos.

A avaliação cumulativa ou somatória tem como caráter, classificar a aprendizagem dos alunos e das alunas, ao final de um período definido por bimestre, semestre ou ano letivo, tornando-se um dos elementos da avaliação formativa, realizando uma síntese avaliativa onde será possível verificar os progressos alcançados no processo de ensino e aprendizagem. “É um ponto de parada na trajetória educativa, para um balanço e diagnóstico para o reinício da caminhada”.⁹⁷

A avaliação cumulativa prevê críticas sobre o ensino tradicional, que considera o resultado do processo de ensino e aprendizagem como uma medida de capacidade dos alunos e das alunas frente aos conteúdos trabalhados, obtidos por meio de testes, trabalhos individuais ou grupais, pareceres pedagógicos que apontam o que foi adquirido ou não pelo aluno e pela aluna. Destaca-se, pois, que

⁹⁶ MELCHIOR, 2003, p. 51.

⁹⁷ MELCHIOR, 2003, p. 54.

este tipo de avaliação, precisa levar em consideração todo o processo de aprendizagem dos alunos e das alunas e não basear-se somente na verificação de testes, que “tendem a ignorar dinamicidade do processo de desenvolvimento e a complexidade do processo de construção do conhecimento”.⁹⁸

À medida que avaliação estiver centrada somente na figura dos e das discentes e baseada em instrumentos descontextualizados de sua vida, por meio da aplicação de provas e testes de rendimento que comparam uns aos outros, umas as outras, estaremos longe de construir uma educação inclusiva, que considera a avaliação como um importante sinalizador das necessidades dos alunos, das alunas e conseqüentemente da escola.

Destaca-se que as três modalidades de avaliação estão interligadas e complementares, de forma contínua, o que as difere é o momento que ocorrem, o objetivo e o que se faz com os resultados obtidos, mas ao final ambas têm como objetivo maior, avaliar para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação se constitui principalmente no âmbito escolar, compreendido como um espaço caracterizado pela multiplicidade de saberes, relações de poder, sujeitos com objetivos de vida distinta, experiências do cotidiano. Deste modo, oferecer aos alunos e as alunas, um modelo único de prática avaliativa significa ignorar os sujeitos que dela fazem parte.

A avaliação quando configurada na fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, na padronização de modelos previamente determinados, colabora para a hierarquia de saberes, por relações desiguais, que negam a diversidade, excluindo as culturas, a história de vida dos alunos e das alunas, atribuindo-lhes notas, conceitos, a partir dos conhecimentos que são ensinados aos alunos e as alunas. “Enfim funciona como um instrumento de controle e limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar”.⁹⁹

Embora ainda seja predominante a tentativa de homogeneização dos sujeitos em várias escolas, faz-se necessário discutir o papel da avaliação no contexto das práticas educativas, onde possa ser instituída numa dinâmica que

⁹⁸ CARVALHO, 2010, p. 148.

⁹⁹ ESTEBAN, 2001, p. 16.

prevê o desenvolvimento de uma prática escolar comprometida com o processo de inclusão, com o respeito às diferenças.

Nesse âmbito o diálogo tem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois indica que, a escola enquanto espaço de multisaberes é o local onde os conhecimentos são construídos e consolidados, onde diversos sujeitos estão a partilhar suas experiências, o que nos leva a repensar a avaliação visando construir novas possibilidades de aprendizagem.

Maria Esteban¹⁰⁰ destaca a importância da zona de desenvolvimento proximal como um instrumento importante para a construção de novos conhecimentos e sistematização daqueles existentes, por meio do estabelecimento de práticas que transformam a avaliação num processo de investigação, onde os professores e professoras passam a refletir continuamente sobre suas ações, dando a oportunidade dos alunos e alunas indicarem pistas sobre o seu desenvolvimento.

A avaliação numa perspectiva inclusiva aponta o erro como um indicativo que implica mudanças, principalmente na perspectiva de aproximar os conteúdos aos contextos social dos alunos e alunas, de modo que passam daquela visão de que “não sabem nada” para a de que, todos tem algo a ensinar, independente de suas limitações e podem colaborar com dinamicidade do processo de educacional.

Infelizmente, ainda é comum vermos a avaliação se findar na entrega de notas e pareceres nas secretarias das escolas, como uma obrigação dos e das docentes ao final de um semestre ou ano, como se os progressos e desafios dos alunos e das alunas tivessem um tempo terminado para se observar e registrar, como se uma nota pudesse ser capaz de atribuir significado na aprendizagem dos alunos e das alunas, quando na verdade ela consegue apenas, averiguar a quantidade de assuntos que foram trabalhados na turma, num determinado tempo.

Enquanto que, a avaliação escolar, numa perspectiva inclusiva deve ser realizada como forma de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e das alunas, visando verificar o que estes e estas sabem e, sobre o que precisam saber. Sua ênfase centra-se nas informações adquiridas tanto pelos e pelas docentes quanto pelos alunos e pelas alunas.

¹⁰⁰ ESTEBAN, 2001, p. 16.

3.2 Formas de apresentação dos resultados da avaliação no âmbito escolar

Embora a avaliação permeie todo o processo de ensino e aprendizagem, ela também se apresenta como resultado sobre o desenvolvimento dos alunos e das alunas com deficiência, devendo ser apresentada à secretaria da escola ao final de um período letivo. A luz de estudos de Melchior¹⁰¹, os resultados das avaliações podem ser organizados, através de diversas formas:

a) Notas – esta se constitui como uma das formas mais utilizadas de apresentação de resultados da aprendizagem de alunos e alunas, levando em consideração a pontuação adquirida pelos mesmos e pelas mesmas, em comparação aos objetivos formulados pelos e pelas docentes. Neste caso, costuma conferir os resultados de uma discente com o outro, atribuindo apenas este instrumento como determinantes no resultado de avaliação, ou seja, a nota pode representar o grau de aprendizagem dos alunos e das alunas. O e a docente nesse contexto, isenta-se do compromisso com o desenvolvimento dos alunos e das alunas, sendo estes os únicos e estas as únicas responsáveis pelos resultados obtidos.

A avaliação representada pelo sistema de notas apresenta várias críticas, uma delas, refere-se ao fato de que não está isenta das representações que o professor e a professora faz sobre os alunos e as alunas, não se levam em consideração, as inúmeras variáveis que podem interferir na apresentação dos resultados.

A autora destaca a importância dos avaliadores e avaliadoras fazerem registros durante o processo, a fim de orientar o seu planejamento, visto que, a ênfase da avaliação não está no resultado, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem. Também seria interessante que junto com as notas dos alunos e das alunas, fosse anexado um parecer contendo os avanços dos alunos e das alunas e as áreas que ainda precisam ser aprimoradas, bem como, os instrumentos e metodologias utilizadas.

Destaca-se relevante esta sugestão da autora, uma vez que, o e a docente quando estão diante de um aluno ou uma aluna com deficiência, em sua turma, necessitam obter informações sobre o seu progresso, de modo que possam dar

¹⁰¹ MELCHIOR, 2003.

continuidade a sua aprendizagem, caso contrário levará tempo para investigar as necessidades e especificidades dos alunos e das alunas, o que também pode contribuir para que o processo de alfabetização deste aluno e desta aluna não avance, podendo chegar ao ensino fundamental maior sem esta habilidade.

b) Conceitos – a prática de descrever o progresso dos alunos e alunas, por meio de conceitos, representa uma forma de comunicação mais ampla do que o sistema de notas. Este geralmente é organizado a partir de um conjunto de aspectos atitudinais e cognitivos que mensuram descrever no lugar da nota, um conceito. O que nos remete a ideia de que não se tem clareza do progresso de desenvolvimento dos alunos e das alunas, pois não apresenta espaço para descrever o motivo da atribuição de tal conceito.

c) Parecer descritivo – considera-se uma prática aceita por várias instituições de ensino. Através dos pareceres é possível obter maiores informações sobre o processo de aprendizagem de alunos e alunas, pois geralmente, se descreve os avanços, as necessidades, habilidades, interesses e desafios a serem superados, constituindo-se como um importante instrumento para nortear as práticas do e da docente. Ressalta-se que, para sua elaboração faz-se necessário, um processo de registros contínuos, com base nas áreas de conhecimento trabalhadas, assim como, do desenvolvimento de alunos e alunas.

A aprendizagem de alunos e alunas pode ser avaliada de diferentes formas como: notas, conceitos e pareceres, contudo, faz-se necessário, que esteja fundamentada em escritos, que de fato registrem as habilidades alcançadas pelos alunos e alunas, valorizando suas potencialidades.

Não podemos ignorar ainda, que independente da condição de cada aluno e aluna, “As dificuldades, as limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir. ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece”.

Outro elemento importante no processo de avaliação de estudantes com deficiência são os momentos de troca de experiências, análise de práticas, redefinição de objetivos e metas, visto que a LDBN não restringe para as escolas, a forma de avaliação que considera mais adequada, ressaltando o seu caráter contínuo e cumulativo, mas não determina um período fixo para que se organizem

as avaliações, permitindo a cada escola, avaliar os e as estudantes durante todo o período letivo.

Sabe-se, que a redefinição dos processos de avaliação não depende somente da ação de docentes com os alunos e as alunas, mas implica em diferentes formas de medir a eficácia das políticas públicas, as quais com pouco investimento almejam grandes resultados, numa lógica neoliberal.

3.3 A avaliação de alunos e alunas com deficiência e a legislação

Numa perspectiva inclusiva, os dispositivos legais exigem que a educação garanta condições objetivas às escolas para o cumprimento da promoção do bem comum, suprimindo todo e qualquer preconceito, no que concernem as singularidades dos e das estudantes, principalmente aqueles e aquelas que apresentam deficiência. As escolas, muitas vezes encontram-se perdidas, quando se trata de garantir padrões de qualidade a estes sujeitos, ou seja, não sabem como oferecer às crianças e adolescentes com deficiência condições de acesso ao currículo, ampliação dos conhecimentos e ainda como avaliar estes e estas estudantes.

A LDBN dispõe no artigo 24, alguns critérios que regulamentam a verificação da aprendizagem, tais como “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.¹⁰² Nesse âmbito, a avaliação da aprendizagem tem caráter contínuo, fazendo parte de todo processo de ensino e aprendizagem como: diagnose, planejamento, execução de atividades, escolha de métodos.

Outro aspecto relevante na avaliação refere-se ao seu caráter cumulativo. Ao final de um período determinado analisam-se os resultados dos objetivos previstos. Caso os resultados não foram positivos, cabe aos professores e as professoras definirem novas estratégias. Sobre isso Melchior pondera que:

A avaliação cumulativa inclui sínteses avaliativas realizadas nos diferentes momentos dos processos de ensino e de aprendizagem. Não é a aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado desde o início, que caracteriza a avaliação cumulativa, mas representar o momento atual, com

¹⁰² BRASIL, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2018.

base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento, relacionados ao diagnóstico inicial, feito no início do processo.¹⁰³

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam informações sobre a avaliação com uma proposta aberta, podendo ser ajustada às realidades e necessidades do âmbito escolar, evidenciando o seu caráter norteador no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo define a avaliação como:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.¹⁰⁴

Nesta citação observamos que a avaliação é concebida como um instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se numa lógica aberta e flexível, que oferece condições dos e das docentes, alunos e alunas refletirem sobre sua aprendizagem, tendo a função de orientar, sustentar a intervenção pedagógica de forma contínua e sistemática.

O parecer de nº 17/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta indicativos de como deve ser realizada a avaliação pedagógica de alunos e alunas com deficiência, conforme veremos:

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como, as relações que se estabelecem entre todas elas [...] a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades.¹⁰⁵

O parecer de nº 017/2001 indica que a avaliação ocorra na própria escola com a participação de todos os e todas as profissionais, uma vez que os alunos e as

¹⁰³ MELCHIOR, 2003, p. 53.

¹⁰⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 56.

¹⁰⁵ BRASIL. PARECER CNE/CEB 17/2001. p.15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso: 12 maio 2018.

alunas com deficiência não são responsabilidade somente do professor ou da professora da turma comum, mas de toda a escola. E quando os recursos destes e destas profissionais da escola não são suficientes, faz-se necessário buscar auxílio de uma equipe de profissionais especializados.

Na educação especial a avaliação ganha um caráter fundamental, é a partir da investigação diagnóstica, que os e as profissionais do AEE iniciam o seu trabalho buscando informações significativas sobre os alunos e as alunas com deficiência junto às famílias, escola e com os próprios e as próprias estudantes que são sujeitos fundamentais no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham lhes oferecer condições de socialização, respeito, autonomia, construção de conhecimentos e cidadania.

3.4 A avaliação na prática pedagógica de profissionais que atuam no AEE

O trabalho de avaliação dos e das profissionais que atuam no AEE em geral ocorre sob indicadores, que sinalizam a busca de informações sobre a história atual de alunos e alunas, envolvendo observação, análise de histórico escolar, observações em diferentes contextos e espaços da escola, o diálogo com docentes, entrevistas, conversas informais com os pais e as mães, com intuito de identificar estratégias lúdicas para interação, conhecer as limitações, habilidades, potencialidades, ensinar conteúdos específicos do AEE.

Ressalta-se que a busca de informações sobre aos alunos e as alunas com deficiência será um fator positivo, não somente para o e a profissional que atua no AEE para a construção de estudo de caso, Plano de Desenvolvimento do Individual, quanto para docentes que atuam na sala comum, visto que, lhes apontarão caminhos que favorecerão a aprendizagem de alunos e alunas, como também indicarão ações que poderão ser tomadas pelos demais sujeitos da escola, visando o bem estar dessa pessoa. Neste contexto, a avaliação se configura como um procedimento pedagógico que tem como foco alcançar o progresso e a aprendizagem.

Veremos que, avaliar estudantes com deficiência envolve um conjunto de ações. Para tanto, a avaliação deve ser de caráter funcional, a partir dos objetivos previstos, o que nos leva a mencionar a importância do planejamento educacional,

que não consiste em realizar diversas atividades sem ter objetivos específicos, restringindo a capacidade dos alunos e das alunas aprenderem no contexto escolar e social. Ao definir objetivos, leva-se em consideração o desenvolvimento destes, como um todo.

Vera Lucia Campelline e Olga Rodrigues destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores e professoras da sala comum com profissionais que atuam na educação especial, com intuito de auxiliarem a aprendizagem dos e das estudantes, ou seja, “[...]uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores.”¹⁰⁶

Tal citação nos remete à concepção de que a construção do Plano de Atendimento de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI), atualmente elaborado somente pelos e pelas profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais deve envolver a parceria destes dois profissionais, visto que, o plano se realiza a partir daquilo que se deseja que o aluno e a aluna aprendam. Para tanto, se constrói objetivos específicos aliados à utilização de diferentes estratégias, que quando executadas darão indicativos sobre a aprendizagem de alunos e alunas com deficiência, devendo ser redefinido a partir daquilo que o aluno ou a aluna não conseguiu realizar ou quando excedeu o que se esperava para sua aprendizagem.

Outro elemento que implica no processo de avaliação de estudantes com deficiência são as expectativas que os professores e as professoras atribuem a sua aprendizagem, uma vez que, ao considerar somente os aspectos relacionados à deficiência, poderá tecer um juízo de valor dos alunos e alunas como incapazes. Por outro lado, quando reconhece a deficiência, mas que esta não se sobrepõe à capacidade de aprendizagem, torna-se um canal de estímulo para os alunos e as alunas.

É primordial nutrir expectativas positivas da capacidade dos alunos, reconhecendo que todo sujeito é capaz de aprender se lhe forem garantidas

¹⁰⁶ CAPELLINI Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. (Orgs.) *Educação inclusiva: um novo olhar para avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 99.

condições favoráveis, encorajando-os a reorganizar seus saberes, compreendendo que toda aprendizagem é uma reaprendizagem.¹⁰⁷

De fato, não temos como mensurar o grau de aprendizagem que os e as estudantes com deficiência podem atingir e nem como a sua presença no âmbito escolar remete à necessidade de se repensar sobre o papel da escola enquanto instituição promotora de saber e espaço de formação cidadã. Na perspectiva da avaliação inclusiva, considera-se o “sucesso dos alunos e das alunas, a partir dos seus avanços, em todos os aspectos de desenvolvimento”.¹⁰⁸

Neste sentido, o processo de avaliação passa a ser desenvolvido para a aprendizagem, respeitando ritmos e diferenças entre os alunos e as alunas, pressupondo um processo de envolvimento de todos os e todas as agentes, mas para que isto se efetive na prática, considera-se relevante desenvolvermos práticas solidárias, conforme, salienta Boff:

Ao invés de seleção, devemos propor o cuidado, para que todos possam continuar a existir e não sejam marginalizados ou eliminados em nome dos imperativos do interesse de grupos ou de um tipo de cultura que coloca a ambição acima da dignidade.¹⁰⁹

3.5 A alteridade como desafio na avaliação de estudantes com deficiência

Em geral, o encontro do ser humano com outro é marcado por diferentes reações que vão desde a sensação de medo ao fascínio por aquilo ou aquelas pessoas que são diferentes de nós. Tais reações em geral são fortalecidas pelo contraste cultural.

Em nossa convivência humana, as pessoas costumam habitar um mesmo espaço e precisam interagir com os outros de alguma forma, o que nos leva a confrontarmos com aquilo que é estranho a nós, de maneira que, nossas vidas serão modificadas, pensamentos são moldados, a partir dessa interação.

A convivência entre as pessoas nos possibilita repensar sobre nossas ideologias, tidas por nós como as melhores, para dar lugar à aprendizagem daquilo que nos difere, partindo do pressuposto que todo indivíduo social depende do outro para sua sobrevivência.

¹⁰⁷ CAPELLINI & RODRIGUES, 2012, p. 102.

¹⁰⁸ MANTOAN, 2004, p. 86.

¹⁰⁹ BOFF, 2000, p.110.

Para tanto, é preciso aprender a desenvolver relações éticas, pautadas em respeitar e aprender com os outros. A escola é um dos ambientes onde essas diferenças se encontram e dividem o mesmo espaço. Desde modo, destaca-se a importância da ética e da alteridade na compreensão das diferenças existentes entre alunos e alunas com ou sem deficiência, originando questões que vão desde a aceitação, o respeito e a aprendizagem destas pessoas, gerando em cada um, direitos, deveres e responsabilidades tanto dentro quanto fora dos muros da escola.

Fazendo um recorte com o tema da pesquisa sobre a avaliação de alunos e alunas com deficiência, vê-se que, a convivência com alunos e alunas com deficiência, nos permitirá aprendermos com o outro, tecer ideias e vivências sobre diferentes formas de avaliar a aprendizagem de estudantes com deficiência.

A partir de tais constatações, torna-se necessário, criar no ambiente escolar “[...] um novo paradigma, para a compreensão de valores éticos, principalmente, que possuam como corpo fundamental a alteridade”.¹¹⁰ A presença de alunos e alunas com deficiência ainda constitui-se um desafio tanto para as famílias quanto para a escola. Esta por sua vez, precisa estimular a construção da responsabilidade para com o outro, sob esta ótica vê-se que aprendizagem de alunos e alunos com deficiência é responsabilidade de todos os sujeitos, envolvidos no processo.

Com base nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola estabeleça por parte dos funcionários e das funcionárias, família, alunos e alunas uma relação de se importar com bem estar dos sujeitos que dela fazem parte, procurando conhecer as especificidades, demonstrar atenção e respeito, para que possam trabalhar mutuamente, mesmo com ponto de vista diferenciados. Para tanto, Hans-Georg Flickingeri, enfatiza a importância da ação docente nesse processo.

Compete, em todo caso, ao educador trabalhar em si mesmo o fundo comum de respeito mútuo que deve reger necessariamente a relação educacional. É um trabalho que nunca acaba, repetindo-se sempre de novo a cada novo encontro entre ele e seus educandos. E compete obviamente ao educador fazer o aluno perceber e cultivar em si mesmo esse respeito e essa responsabilidade, esse fundo comum que permite o autêntico aprendizado.¹¹¹

¹¹⁰ MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade na educação: noção em construção. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 3, n. 55, ago. dez. 2011. p. 66.

¹¹¹ FLICKINGERI, Hans-Georg. EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM CONTEXTO DE SOCIEDADE MULTICULTURAL. *CADERNOS DE PESQUISA*. v. 48, n. 167, p. 136-149 jan./mar. 2018. p. 147.

De fato, não se pode negar a importância do envolvimento, do compromisso de professores e professoras no processo de ensino e aprendizagem de alunos e alunas, principalmente aqueles e aquelas que apresentam alguma deficiência. Tal fato remete aos e as docentes uma revisão sobre o ensino dentro de um padrão unitário, que ignora as especificidades de cada estudante, para dar lugar ao processo de descoberta daquilo que é diferente e novo e que exige uma postura ética, baseada no diálogo e no respeito entre seus pares.

Em consonância com estas formulações é que se pretende investigar como ocorre o processo de avaliação de estudantes com deficiência atendidos e atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir de análise de documentos, questionários, que enfatizam o contexto de práticas educativas destes profissionais, da experiência na área da educação especial e outros instrumentos que poderão nos auxiliar a compreender um pouco sobre o processo que permeia toda a avaliação de estudantes com deficiência.

4 PERCORRENDO CAMINHOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORREA-PARÁ

4.1 Breve delineamento da pesquisa

A pesquisa ocorreu no município de Augusto Corrêa, localizado no nordeste paraense a 212 km da capital do Pará. Tem 77 anos de fundação. Segundo o censo do IBGE 2016 apresenta uma população de 44227 habitantes. Optou-se por pesquisar sobre o papel do profissional que atua na sala de recurso multifuncional, na avaliação de alunos e alunas com deficiência, dada a importância do caráter da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de registrar as práticas executadas por estes profissionais, tanto na Sala de Recursos quanto na Sala comum junto a estes alunos e estas alunas, bem como, mencionar dificuldades e sugestões no trabalho destes e destas docentes.

4.2 Trajetória metodológica

Objetivando identificar o papel do e da profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncional na avaliação de alunos e alunas com deficiência, a pesquisa se constitui numa abordagem qualitativa, originada a partir de, um estudo de caso descritivo. Considera-se que a abordagem qualitativa é a mais indicada para conduzir os rumos da pesquisa, devido à finalidade de descrever ou explicar uma determinada situação ou evento. Tratando-se do campo de pesquisa, optou-se pelo estudo de Caso, por oportunizar o estudo de uma unidade específica dentro de um sentido mais amplo, neste caso, a avaliação de estudantes com deficiência.

Quanto aos seus objetivos são de caráter descritivo. O estudo será aprimorado por meio de observações de participantes em reuniões, no caráter de funcionária da instituição pesquisada, onde posteriormente, ocorreram a aplicação dos questionários e foi feita a análise dos fenômenos pesquisados, com intuito de compreensão da realidade. Neste caso “[...]o observador fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participa da vida social deles, no cenário cultural, mas com a finalidade de colher

dados e compreender o contexto da pesquisa”.¹¹² Quanto ao levantamento de dados, predomina-se a pesquisa bibliográfica, subsidiada pela pesquisa de campo. Neste estudo o levantamento de dados deu-se, a partir do contato, com registros escritos através de relatórios de atividades dos e das docentes que atuam em Sala de Recursos no período de Março de 2017 a Abril de 2018, da aplicação de questionários, da análise de planos de trabalhos destes e destas docentes, atas de reuniões e outros documentos do Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento-CAEEM.

Destaca-se que o CAEEM foi o local escolhido para a pesquisa, por ser o principal lugar de encontros de docentes que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais, onde estes e estas recebem orientações e formações pedagógicas, agregando profissionais da sede e de localidades rurais, que juntos discutem diretrizes sobre as especificidades de suas funções nas escolas. Neste centro estão arquivados atas, relatórios de atividades docentes e demais informações sobre a educação especial no município de Augusto Correa, além de ser a instituição que realiza formações em serviços nas escolas do campo e da cidade referente à educação especial.

No CAEEM também foi possível o contato com os e as discentes para aplicação de questionários e acesso aos documentos que embasaram a coleta de dados, após a autorização da Coordenadora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento no município de Augusto Correa-Pará.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de Janeiro a Maio de 2018, onde ocorreu o contato com materiais acima citados. Os dados foram obtidos utilizando a análise temática, baseada na análise de conteúdo. “Através da análise de conteúdos, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.¹¹³

Nesta lógica, iniciamos o trabalho pelo contato direto com os documentos na busca de estabelecer uma relação com as unidades, representadas em diversos documentos como: relatórios de atividades docentes, atas dos registros das

¹¹² DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 70.

¹¹³ DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p. 84.

reuniões de docentes, sistematizados pela Secretaria do CAEEM, o mapeamento de alunos atendidos pelos professores da SRM, além da aplicação de questionários.

Na segunda fase realizou-se a compreensão dos textos através de leituras individualizadas, procurando enlaçar as principais ideias de cada texto, em consonância com o objeto da pesquisa e apontadas nos questionários. Na terceira fase realizamos a interpretação das informações obtidas nos documentos acima citados, em consonância com o quadro teórico escolhido para análise dos dados.

Na pesquisa apresentada tivemos acesso a todo universo produzido dos registros escritos nas reuniões de professores e professoras de Sala de Recursos Multifuncionais entre Março de 2017 e Abril de 2018, no total de 08 registros, bem como, os dados de matrículas de alunos e alunas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação do ano de 2017 e 2018; relatórios de atividades dos e das docentes, referente ao 1º e 2º semestre de 2017, de 18 das 24 escolas que têm Sala de Recurso Multifuncional em 2018.

A partir da análise dos conteúdos obtidos, buscamos discutir ideias sobre o papel dos e das docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncional na avaliação de alunos e alunas com deficiência e ainda, mencionar questões que implicam no desenvolvimento de práticas avaliativas, numa perspectiva inclusiva.

Deste modo, antes de iniciarmos a análise dos resultados considera-se relevante, tecer apontamentos sobre o contexto histórico da educação especial no município pesquisado, os serviços de apoio especializado, para posteriormente divulgar os dados obtidos sobre o papel dos docentes que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais na avaliação de estudantes com deficiência e outros elementos que enriquecerão a pesquisa.

4.3 A educação especial no município de Augusto Corrêa

Com base em informações de documentos concedidos a pesquisadora, foi possível visualizar que a modalidade de educação especial começou a funcionar no município em 1984, tendo a primeira turma na Escola Estadual Professor Galvão, com aproximadamente 14 alunos e alunas, no caráter de classe especial. De 1984 a 1990 foram criadas novas turmas.

No final de 1990, estas turmas foram extintas, em consonância com os rumos da política da educação especial, que prevê a inserção dos alunos e alunas com deficiência em turmas comuns, sob a influência de movimentos favoráveis à inclusão, com a criação de dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todas as pessoas à educação, bem como o atendimento ao ensino público obrigatório às pessoas com deficiência.

No ano de 1998, a Secretaria de Educação do município de Augusto Correa – Pará subsidiada pelo Departamento da Educação Especial do Estado do Pará (COEES) retomou os trabalhos com classes especiais, na escola estadual Professor Galvão, permanecendo este serviço até o ano de 2000. No ano de 2001, estes serviços funcionaram em uma residência alugada pelo município.

No final do ano de 2002, surge a Unidade Municipal da Educação Especial Marilene Nascimento da Silva. Alguns docentes das classes especiais desta unidade foram destinados a prestar apoio pedagógico aos e as docentes nas turmas comuns, em consonância com a implantação da política de educação inclusiva que prevê o acesso de alunos e alunas com deficiência nas escolas comuns. Ressalta-se que alguns alunos e alunas com deficiência, por diversas razões, ficaram recebendo somente o atendimento nesta unidade, por meio de recursos específicos.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação de Augusto Correa-PA, o número de matrículas de alunos e alunas com deficiência em Escolas exclusivas era de: 46 no ano de 2007; 44 em 2008; 49 em 2009. No ano de 2010, a maioria destes alunos e destas alunas estaria inserida em classes comuns.

No ano de 2010 a Unidade Municipal de Educação Especial Marilene Nascimento da Silva passou a ser denominada, Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva, por meio do Decreto Municipal de Nº 781 de 10 de Setembro de 2010. Destaca-se que a criação de centros especializados, previa a preparação de crianças para admissão em escolas comuns.

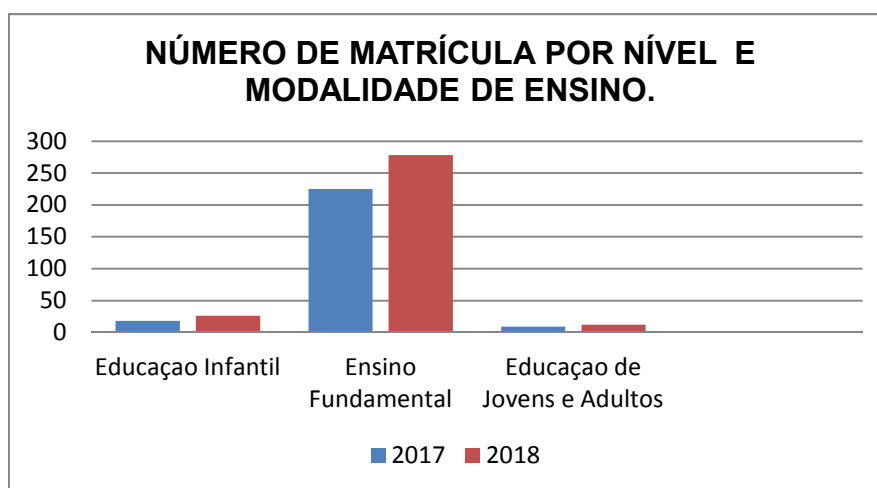
A partir de então, o município de Augusto Correa-Pará tem tentado se adequar às exigências das políticas vigentes para a educação especial, subsidiadas pela Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva de 2008, por meio Resolução de nº 04 de 2 de Outubro de 2009 que regulamenta o decreto nº 6.571/2008. Tendo realizado, serviços na área da educação especial, por meio do

Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento, da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, da orientação aos docentes das salas comuns, de equipe multiprofissional e profissionais de apoio.¹¹⁴

No ano de 2017, a Secretaria de Educação, através do departamento de educação especial, deu ênfase à formação básica de docentes para atuarem em Sala de Recursos Multifuncional, procurando destacar a função destes e destas profissionais, realizando 02 encontros formativos sobre esta temática e o CAEEM outros 03 encontros com temáticas distintas.

No ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação, atenta a política de formação para professores e professoras, no que concerne à educação especial, ofertou no planejamento pedagógico, no início do ano letivo, durante a Jornada Pedagógica, uma palestra sobre educação especial inclusiva, tendo como principal objetivo, discutir o atendimento de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Quanto ao atendimento da educação especial está centrado no Ensino Fundamental, mas abrange alunos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos em escolas da sede e comunidades rurais e houve um aumento do número de matrícula em todos os três níveis apresentados do ano de 2017 para 2018, conforme veremos a seguir.



Fonte: Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva (2018).

¹¹⁴ A pesquisa não obteve dados sobre os serviços da educação especial no período de 2010 a 2016.

Na organização das ações que preveem a inclusão de todos os alunos e todas as alunas com deficiência na rede regular de ensino, no que concerne principalmente ao acesso, permanência e participação destes alunos e destas alunas nas escolas, veremos o ordenamento de serviços na educação especial.

No município de Augusto Correa, as escolas implantaram Salas de Recursos, como preconiza a Política de Educação de Educação Especial. Esse serviço se desenvolve paralelo à sala comum, acompanhando o aluno e a aluna, em dias específicos na sala regular e no contraturno na própria sala de recurso. Destaca-se ainda que este apoio ainda não seja suficiente, visto que, nem todas as escolas do município dispõem de SRM e nem de profissionais especialistas na área da educação especial para orientar o trabalho com alunos e alunas com deficiência, o que também não isenta os professores e as professoras da turma comum se capacitarem para aprimorar sua prática pedagógica.

O serviço de itinerância também se constitui como um apoio e uma orientação a docentes de classes comuns que atendem alunos e alunas com deficiência, contudo, precisa ser realizado em parceria com o e a docente da turma, por meio do conhecimento de alunos e alunas, a fim de, juntos e juntas, buscarem metodologias, adequações que atendam as especificidades dos estudantes. Ressalta-se que o município já teve profissionais nesta função e está redefinindo seus papéis, para atuar junto às escolas que não dispõem de SRM situadas nas comunidades rurais.

O serviço de itinerância também é desenvolvido por profissionais especialistas que atuam no CAEEM como: psicólogo, neuropsicopedagogo, psicopedagoga, fisioterapeuta, assistente social, educador físico e coordenador; serviço que avalia e acompanha os alunos e as alunas com laudo de deficiente e transtorno de espectro autista ou suspeita de deficiência.

4.4 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Constituem-se como espaços que disponibilizam o AEE aos e as estudantes que são público alvo da educação especial, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial de 2008. “Cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de

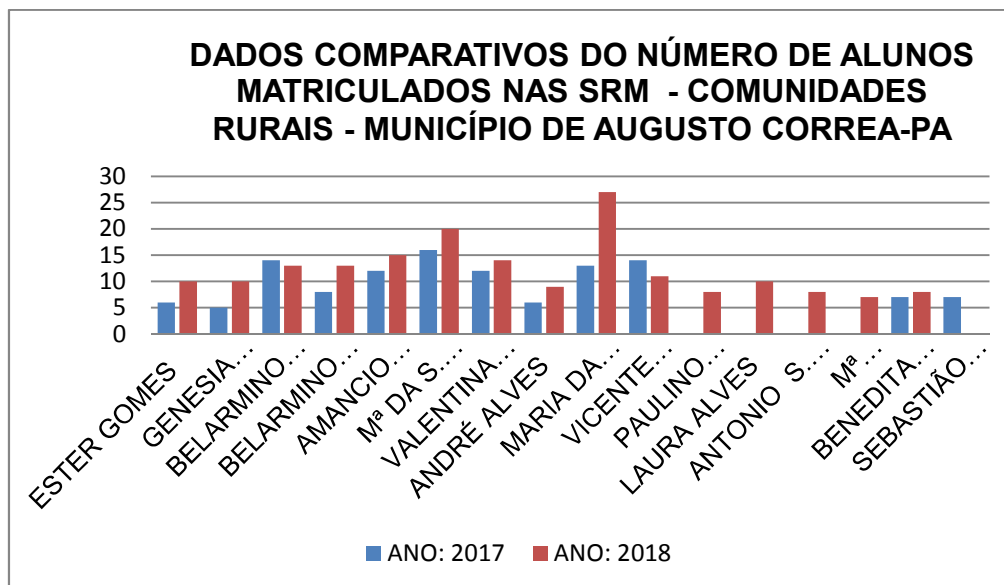
acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização”.¹¹⁵ A sua implantação deve estar incorporada na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, que contemple condições de oferecer aos estudantes com deficiência, atendimentos no contra turno e de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno e aluna, bem como dispor de um espaço adequado em “[...] condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE”, oferecer a articulação entre professores e professoras das turmas comuns e profissionais da área da Educação Especial.

No município de Augusto Corrêa, o processo de implantação das SRM iniciou em 2010.¹¹⁶ No ano de 2017 registrou-se 252 matrículas no AEE para atendimento em 21 SRM, com 27 professores e professoras de AEE, sendo localizadas 09 na sede do município e 12 em comunidades rurais.

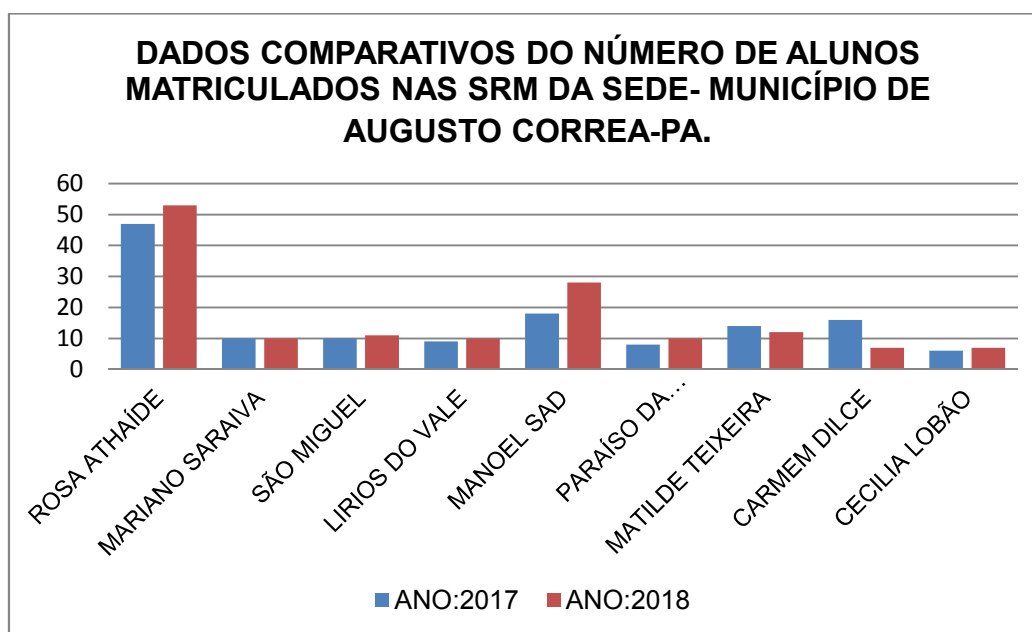
No ano de 2018 registrou-se 316 matrículas no AEE para atendimento em 24 Salas de Recursos Multifuncionais, com 30 professores e professoras de AEE. Ressalta-se que neste ano, uma escola ficou sem atendimento na SRM devido à redução do número de alunos e alunas, cabendo ao CAEEM prestar o serviço de atendimento de AEE na referida escola. Deste modo, tem-se localizadas, 08 SRM na sede e 14 em comunidades rurais, conforme os gráficos abaixo. Vê-se ainda que, o município apresenta um número significativo de SRM, havendo um aumento de 64 alunos e alunas no ano de 2017 para o ano de 2018.

¹¹⁵ Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 26 jun. 2018. p. 7.

¹¹⁶ Não foram obtidos dados referentes às SRM nos anos de 2014 a 2016.



Fonte: Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva. 2018.



Fonte: Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva. 2018.

A pesquisa evidenciou que no ano de 2017, apenas três escolas localizadas na Sede permaneceram com os e as profissionais que já atuavam na Sala de Recursos, havendo, a necessidade da equipe de Orientação Pedagógica do CAEEM realizar um trabalho de orientação aos e as profissionais, sobre o desenvolvimento das ações serem desenvolvidas nas Salas de recursos, a partir do ingresso de profissionais de 18 Salas de Recursos.

No início do ano de 2017 foi constatado em encontros pedagógicos de professores e professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais, dúvidas

quanto à função deste e desta profissional que atua na SRM, visto que, nem sempre os documentos orientadores do MEC são claros.

O CAEEM deu continuidade ao trabalho de formação de profissionais que atuam nas SRM do município fazendo esclarecimentos da função do e da profissional que atua na SRM, a partir de documentos orientadores como: Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB n.4/2009, entre outros. A Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, que dispõe Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, salientando as atribuições do professor de AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Vimos que são várias as atribuições destes profissionais que incluem deste o atendimento aos alunos e alunas com deficiência, a articulação, orientação a professores e professoras de classes comuns e as famílias, além da articulação com áreas da saúde. Destaca-se que, esse trabalho não se faz isoladamente e no município estar sob a coordenação do CAEEM.

4.5 Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEM)

O Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento da Silva é uma instituição de apoio a alunos e alunas com deficiência, transtorno, altas habilidades e superdotação, matriculados na rede regular de Ensino, aos profissionais lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais e às escolas com esse público alvo do município de Augusto Corrêa- Estado do Pará, amparado pela nota Técnica de nº 55/2013 e pela Política Nacional do MEC/SEESP/SECADI de 2008 e pelo seu estatuto que o regulamenta em suas ações, através da Associação Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene da Silva.

A instituição tem como objetivo, orientar e direcionar as ações internas e externas dos profissionais envolvidos e das profissionais envolvidas na educação especial do município para o desenvolvimento de atividades, fortalecendo os direitos desse público no seguimento educacional em consonância com as políticas públicas, oportunizando no contexto escolar a efetivação da Política Nacional da Educação Especial e Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146/2017.

Atualmente, oferece ao público alvo da educação especial Atendimento Educacional Especializado, terapêutico, social e cultural. No ano de 2017 obteve como uma das maiores conquistas, a criação da Associação Educacional Marilene Nascimento - CAEEM. Dentre a organização do CAEEM, conta-se com os seguintes departamentos: Orientação Pedagógica, responsável pela orientação do trabalho dos professores e das professoras que atuam nas SRM do município; Assistência a Saúde, responsável em realizar o agendamento de consultas, exames, aquisição de órteses, próteses e cadeiras de rodas adaptadas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde; Atendimento Educacional Especializado a Escolas que não dispõem de SRM; Serviços de terapias com psicólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo; Assistente Social que orienta as famílias quanto à aquisição de

Benefício de Prestação Continuada, cheque moradia, faz acompanhamento destas e educador físico que treina atletas.

Dentre as principais ações, destaca-se a organização de transporte coletivo para alunos e alunas com deficiência para a Sala Regular e SRM, atendimento para fisioterapia e Centro; Cadastro e acompanhamento das famílias beneficiárias do cheque moradia; Trabalho Sociocultural com os alunos e as alunas; Visitas às famílias; Formações pedagógicas, oficinas de recursos adaptados, de acordo com as demandas pelas escolas e orientações aos profissionais que atuam nas SRM.

Quanto às formações de profissionais que atuam em SRM, a pesquisa demonstrou que as escolas aos poucos estão sendo orientadas sobre a importância dos serviços de AEE, visto que, procuram o CAEEM para receber orientações. Em geral, é o Centro de Atendimento Educacional Especializado Marilene Nascimento (CAEEM) que dá suporte às escolas, por meio de visitas, encontros previamente agendados pela gestão e coordenação das escolas, orientações, encontros formativos em consonância com o tema definido pelas escolas.

Destaca-se que a parceria do CAEEM com as escolas tem sido um dos recursos mais utilizados no município no que concerne à educação especial, contudo ainda evidencia-se que não foram suficientes para esclarecer sobre o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, principalmente no que concerne à avaliação da aprendizagem destes e destas estudantes e outros assuntos pertinentes ao processo de escolarização de alunos e alunas com deficiência nas turmas comuns.

Outra iniciativa desde o ano de 2017 foi a realização de encontros com gestores, gestoras, coordenadores e coordenadoras, com intuito de orientar estas equipes sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência. A esse respeito, veremos a importância da capacitação, visto que “[...] ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos tem algo a aprender sobre ela [...] não é apenas uma meta que pode ser planejada, mas uma jornada com um propósito”.¹¹⁷

¹¹⁷ MITTLER, Peter. (Trad. Windyz Brazão Ferreira). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 183.

Sabemos, pois que o desenvolvimento de práticas inclusivas envolve a ruptura com modelos excludentes e neste processo, a gestão escolar tem uma importante missão ao motivar os sujeitos que fazem parte da escola, a traçar objetivos e metas a favor da valorização, do respeito e da promoção de educação de qualidade a todos os alunos e todas as alunas, principalmente aqueles com deficiência.

Destaca-se que o CAEEM coloca-se à disposição para formações na área da educação especial. No que concerne à formação de docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, é o CAEEM que realiza as orientações sobre as práticas pedagógicas destes profissionais; a cada dois meses estes e estas profissionais se reúnem para dialogar sobre as especificidades de suas funções.

Dentre as questões apontadas destaca-se a necessidade de discutir questões do AEE com docentes das salas comuns, principalmente, no que tange ao processo de avaliação de estudantes com deficiência. Sobre este tema, identificou-se a dificuldade do setor de educação especial, em promover condições de participação para todos os professores e professores que tem alunos e alunas com deficiência através de formações continuadas.

4.6 Resultados da pesquisa

O contato com diferentes documentos dentre estes, aplicação de questionários, atas de reuniões de professores e professoras, relatórios de atividades, documentos orientadores sobre a política da educação especial no município e outros, nos permitiram construir análises que estão implicadas ao papel do e da profissional que atua na Sala de Recurso Multifuncional e ainda sobre o processo de avaliação de estudantes com deficiência e outros elementos que interferem na realidade estudada, como veremos.

Evidenciou-se no ano de 2017, nos registros de documentos de atas de reuniões de professores e professoras que atuam na Sala de Recursos, diferentes práticas docentes com alunos com deficiência e dúvidas sobre sua função no acompanhamento de alunos nas Salas Regulares, apontadas principalmente no questionário quando se indagou: Qual o seu papel na avaliação de estudantes com deficiência? Cerca de 60% dos sujeitos responderam que era: ministrar conteúdos

diferentes da sala de aulas e quando se perguntou: Quais eram os conteúdos que deveriam ser ministrados na Sala de Recursos? 30% respondeu que eram os mesmos da sala de aula comum; 60% respondeu que seria conteúdos específicos de AEE e 30% respondeu atividades diversas.

Em consonância com a pesquisa de Eliane Fraulob e Adriana Botendorp verificou-se que: alguns professores e algumas professoras do AEE ofereciam reforço do conteúdo ministrado pelo professor do ensino comum; outros ministravam conteúdo adaptado às capacidades do aluno e da aluna e diferente do ensinado na sala de aula; alguns trabalhavam as áreas do desenvolvimento infantil, estimulando a memória, a percepção, a atenção e o raciocínio.

Após estas afirmações evidencia-se a necessidade da capacitação docente, onde se verifica que, no primeiro exemplo, as práticas pedagógicas são atribuídas ao reforço escolar. No segundo exemplo, as práticas do AEE apresentam conteúdos específicos às necessidades e potencialidades dos alunos e das alunas, vinculando os assuntos à produção de conhecimentos e construção da cidadania destes sujeitos. Na terceira afirmativa, observa-se o desenvolvimento de diversas atividades.

No que concerne à formação de profissionais que atuam na educação especial, verificou-se que a maioria dos e das profissionais que foram lotados em SRM no ano de 2017 não tinha formação específica. A esse respeito, Plestch menciona que, “[...] a formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado”.¹¹⁸ Neste caso, a formação dos e das docentes deve envolver conhecimentos que aprimorem sua prática, tanto na SRM, quanto na interlocução na Sala Regular, onde os alunos e as alunas com deficiência participam junto dos e das colegas.

A análise dos relatórios de atividades docentes demonstrou certo distanciamento de professores e professoras de SRM com Sala Regular, o que consequentemente dificulta a aprendizagem de alunos e alunas e a avaliação destes, pois, nem sempre estes profissionais dialogam. Tal afirmativa foi observada devido à ausência de registro desta interlocução em sala de aula, em relatórios de

¹¹⁸ PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Curitiba: *Educar*, n. 33, 2009. p. 152.

profissionais que atuam em SRM. Sobre isto, salienta-se a necessidade de maior orientação sobre o planejamento do trabalho de professores e professoras da SRM, bem como a importância do trabalho coletivo entre docentes.

Nesse âmbito, destaca-se a importância do desenvolvimento de práticas de ensino colaborativo, onde envolve a cooperação de habilidades dos dois profissionais, onde o docente da turma trabalha os saberes disciplinares que determinam o currículo, tendo sob sua responsabilidade a organização de trabalhos para os alunos e as alunas com deficiência, enquanto que o e a profissional que atua na SRM dotado de conhecimentos específicos na área da educação especial poderá colaborar com propostas de adequação curricular e recursos. A esse respeito Marcia Marin e Patrícia Braun enfatizam vantagens da proposta do ensino colaborativo.

A partir da mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto tem a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam. Isto por sua vez, promove um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem.¹¹⁹

No município pesquisado, os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncional são orientados pelo CAEEM, a elaborar um cronograma de atendimento dos alunos e das alunas com deficiência, tanto no espaço da SRM quanto na Sala Regular, de modo que, uma a duas vezes por semana, de acordo com o seu número de alunos e alunas, possa estar junto ao docente responsável pela turma, a fim de orientá-lhe para juntos possam descobrir estratégias de aprendizagem de conteúdos, de superação das limitações de estudantes com deficiência e criação de novos saberes.

Outro elemento verificado em relatórios apresentados pelo CAEEM (nº 3, 5, 6 de 2017) e confirmado nos questionários que se enquadram nas principais dificuldades encontradas pelos e pelas profissionais que atuam em SRM durante a intervenção na Sala Regular são: a falta de atividades adaptadas para os alunos e as alunas com deficiência na sala de aula; atividades descontextualizadas do restante da turma e até mesmo atividades que não despertem interesse nos alunos

¹¹⁹ MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como pratica de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (Org.). *Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro; EDUERJ, 2013. p. 59.

e nas alunas. Considerando estas dificuldades, veremos que as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos e alunas com deficiência no contexto inclusivo precisam ser efetivadas no interior da sala de aula e da escola.

O professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.¹²⁰

Considerando que, as diferenças individuais dos alunos e das alunas não devem se constituir como um fator de dificuldade para o trabalho docente, mas como possibilidade de mudança de conceitos e práticas, que “[...] permitem identificar a ajuda pedagógica de que o aluno e aluna necessitam”.¹²¹

Outra dificuldade apontada nos questionários é o trabalho de avaliação de estudantes com deficiência mais grave, considerando difícil em alguns casos, colaborar para a integração destes alunos e estas alunas nas salas de aula. Os relatórios dos professores e professoras e os questionários apontaram a preocupação de docentes ao fazerem e auxiliarem professores e professoras da sala regular na avaliação de alunos e alunas com múltiplas deficiências, considerando o processo difícil e em alguns momentos, não tendo conhecimentos claros de como fazê-lo. Além de que, a avaliação deve levar em consideração o tipo de deficiência, as condições de aprendizagem dos alunos e alunas.

Considera-se um desafio à avaliação de estudantes com severos comprometimentos de saúde, ou com múltiplas deficiências, que muitas vezes, por conta destes agravantes não dispõem de condições de se adaptar na escola, mesmo com auxílio de recursos de apoio. Embora essas pessoas apresentem dificuldades para adaptar-se no ambiente escolar continuam tendo o direito de frequentar as escolas regulares, onde terão a oportunidade de socializar-se e aprender o que lhes for possível, sendo tratadas de maneira igual aos demais.

Na concepção de Ivanilde Oliveira faz-se necessário o investimento na aplicação de políticas públicas, que levem em consideração as necessidades dos alunos e das alunas com deficiência, partindo de propostas que respeitem a

¹²⁰ PLETSCH, 2009.

¹²¹ CARVALHO, 1011, p. 83.

diversidade, inclusas no processo de formação inicial e continuada dos e das docentes, baseadas em princípios inclusivos.

A terceira dificuldade apontada pelos sujeitos está na falta de recursos pedagógicos adequados para o atendimento de estudantes com deficiência, que vão desde mobiliário adequado, a recursos de tecnologias assistivas, computadores, impressoras a profissional de apoio. Contudo, o bem o estar dos alunos e alunas vai além de estruturas físicas adequadas, esbarrando-se na disposição de recursos, serviços de apoio, atitudes dos sujeitos que nela permeiam, dentre outros.

Outro elemento problemático apontado refere-se ao fato de que o serviço de Atendimento Educacional Especializado fica praticamente reduzido em um espaço da escola (SRM), executado por um profissional da educação especial, que muitas vezes, precisa ser multiprofissional, para dar conta de atender demanda dos sujeitos que lhe são encaminhados, ficando sob sua responsabilidade a aprendizagem dos alunos e das alunas.

Embora o processo de avaliação de estudantes com deficiência seja complexo e se configure de diferentes maneiras, aponta-se com sugestão, a adequação de conteúdos, avaliação e metodologias para alunos e alunas com deficiência na perspectiva inclusiva, veremos que deve ser oferecido, conteúdos e avaliações adaptadas com objetivos claros, visto que o aluno e a aluna precisam sentir-se sujeitos ativos, participando, sempre que possível, dos assuntos trabalhados com a turma, sendo avaliado com base nas competências e habilidades adquiridas e não de acordo com a deficiência que apresenta.

A metodologia precisa ser a mais criativa possível, propiciando a interação e aprendizagem. Se tratando do processo avaliativo dos estudantes com deficiência o currículo deve garantir a seleção de diferentes instrumentos, técnicas que melhor se adequem aos estilos e possibilidades de aprendizagem dos alunos e das alunas e não apenas baseados em suas deficiências.

Durante a pesquisa levantou-se questionamentos: De que forma é realizada a avaliação de estudantes com deficiência? Entre as respostas, destacam-se as que apareceram com maior frequência: De forma processual e dinâmica, de acordo com o desempenho e participação, tanto em sala de aula como na sala de recursos multifuncionais; Com auxílio de jogos e brincadeiras que estimulem a interação e

aprendizagem dos alunos e das alunas; Focada nas habilidades, competências e interesses e no tipo de suporte que a escola dispõe.

Após as afirmações acima, verifica-se que, em geral os e as profissionais que atuam nas SEM, demonstram compreender que a avaliação não é um produto, ou fim, mas configura-se como parte de todo o processo de ensino e aprendizagem dos e das estudantes com deficiência, precisando ser desenvolvida de diferentes formas e pautada naquilo que os e as estudantes podem aprender com auxílio dos e das docentes.

Quanto às práticas de avaliação executadas pelos professores e pelas professoras de AEE, os dados apontam a presença de diferentes modalidades de avaliação no trabalho dos e das profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo focada com mais ênfase, a avaliação diagnóstica por 65% dos e das participantes da pesquisa e nos relatórios de atividades enviados ao CAEEM.

A avaliação diagnóstica, geralmente é realizada no início do ano letivo, onde se busca o maior número de informações sobre os alunos e as alunas com deficiência a serem atendidos e atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais no decorrer do ano letivo. Tais informações são sistematizadas num estudo de caso e posteriormente é realizado um Plano de Atendimento Individual para cada aluno ou aluna.

Ressalta-se que a equipe de Orientação Pedagógica do CAEEM organizou diretrizes para a construção destes dois documentos (Estudo de caso e PDI) para os professores e as professoras de AEE. Estes instrumentos devem ser redefinidos, ao final de um semestre ou ano letivo, mediante ao planejamento realizado, as ações executadas e os resultados obtidos, que constarão como registros nas pastas individuais dos e das estudantes.

Atrelada à avaliação diagnóstica, verificou-se em menor proporção, 45%, presença da avaliação formativa e cumulativa, no planejamento de docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, sistematizados nos PDI, haja vista que, após a avaliação diagnóstica são construídos objetivos específicos para cada aluno e aluna, permitindo aos docentes avaliá-los continuamente e ao final de um

período determinado, verificar os resultados positivos ou não, sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Ressalta-se ainda, a importância da construção de um registro das atividades planejadas para os alunos e as alunas com deficiência, onde é descrito o que foi realizado mediante o planejamento realizado no início do ano letivo. Os dados da pesquisa indicaram a elaboração de Estudos de Caso e Plano de Desenvolvimento Individual do aluno ou da aluna, como um recurso que auxilia o ou a docente a traçar objetivos com vistas ao desenvolvimento dos e das estudantes, bem como, a utilização de várias atividades pedagógicas lúdicas e recursos pedagógicos.

A pesquisa ainda apontou que 5% dos e das participantes não executa aquilo que planejou e registrou no PDI, ou até mesmo não realiza um planejamento, ocasionando no desenvolvimento de práticas aleatórias, sem significado para os alunos e as alunas com deficiência, visualizadas nos planos de ação docente e relatórios de atividades. Tais afirmações implicam diretamente no problema da pesquisa, a qual procura identificar quais as ações realizadas no processo de avaliação de estudantes com deficiência? Conforme se vê no parágrafo seguinte.

As responsabilidades dos e das profissionais que atuam no AEE com alunos e alunas deficientes são várias, de forma que, as ações executadas por estes e estas especialistas culminam na realização: de atividades lúdicas, com auxílio de jogos e brincadeiras diversificadas; no estímulo a potencialidade de alunos e alunas, principalmente quando apresenta baixa estima, na efetivação de atividades grupais visando à interação com seus pares, além do trabalho em parceria com os e as docentes que atuam na turma, dentre outros, ou seja, tem um importante papel no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

No contexto da educação especial inclusiva, a avaliação dos alunos e das alunas, deve levar em conta não somente aprendizagem dos conteúdos, mas também, a qualidade do ensino que lhes foi ofertado, ou seja, a escola deve ter condições de oferecer serviços de apoio aos e as estudantes, antes de averiguar as possíveis aprendizagens dos conteúdos.

O que nos leva a perceber que, tanto o fracasso quanto o sucesso dos alunos e das alunas são influenciados por aquilo que o meio lhes proporciona. Sob

esta perspectiva, “[...] todos os alunos e alunas deveriam ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento, a partir dos seus talentos, potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar”.¹²² Sob esta lógica torna-se relevante a organização de cursos de capacitação na área de avaliação de estudantes com deficiência, a ser organizado no município pesquisado, onde os professores e as professoras possam trocar experiências, refletir sobre diferentes de proporcionar aprendizagem aos estudantes com deficiência.

Sugere-se que, o desenvolvimento de práticas de avaliação que possam explorar as potencialidades de alunos e as alunas com deficiência sejam executadas. Para isso, os professores e as professoras, podem fazer registros das principais intervenções e resultados apresentados, por meio de mais um instrumento avaliativo como, por exemplo, a nota atrelada ao parecer pedagógico, que justificará o valor obtido, a partir das capacidades e intervenções realizadas com alunos e alunas com deficiência e se tornará um instrumento relevante no planejamento do trabalho docente, no ano seguinte junto a estudantes com deficiência.

As formas as avaliação dos alunos e das alunas com deficiência podem ser diversas, mas não deixa de ser complexo “[...] perpassando tanto pela formação dos docentes quanto pela compreensão pedagógica do processo de ensino na perspectiva da educação inclusiva”.¹²³ A avaliação dos alunos e das alunas com deficiência deve ser compreendida como um processo com diferentes etapas, podendo ser atribuído ao seu processo, vários instrumentos como pareceres descritivos, conceitos.

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.¹²⁴

¹²² CARNEIRO, 2013, p.146.

¹²³ OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. *O professor e Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 281.

¹²⁴ OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thais Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. In: *Estudos em Revista Avaliação Educacional*, v.16, n. 31, jan./jun. 2005. p. 54-55.

Em consonância com a proposta curricular do município pesquisado, os alunos e as alunas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental de nove anos, tem o resultado do seu processo de desenvolvimento organizado através de um sistema de notas. Em geral, os e as docentes são orientados e orientadas a tecerem um breve parecer sobre o aluno e a aluna, devendo estar anexado ao boletim com as notas ao final do ano letivo, servindo ainda de subsídio para os e as demais docentes que terão contato com o aluno e a aluna no próximo ano letivo.

No município pesquisado, a cada final de bimestre são realizadas provas para alunos e alunas do 4º ano ao 9º do ensino fundamental de nove anos. Os alunos e as alunas com deficiência participam deste processo, havendo necessidade dos e das docentes organizarem a adaptação do conteúdo para os e as discentes, contudo, os dados da pesquisa apontaram que, em geral, são os professores e as professoras do AEE que fazem a adaptação das provas e acompanham o aluno e a aluna na execução destas. Destaca-se que esta não é uma atribuição específica do e da profissional que atua na SEM e sim do e da docente responsável pela turma, que deve dominar os conteúdos ministrados e adequados às capacidades de alunos e alunas com deficiência.

Outro dado interesse é a preocupação dos e das docentes que atuam nas SRM de escolas do 6º ao 9º ano quanto ao processo de alfabetização dos alunos e das alunas, em virtude de ainda não terem conseguido ser alfabetizados e alfabetizadas. Fato que segundo estes e estas profissionais, dificultam o trabalho dos e das docentes que atuam na sala regular e demais profissionais. Um exemplo ocorre na maioria dos casos de alunos surdos ou alunas surdas, que a partir do 6º ano do ensino fundamental de nove anos, têm auxílio de intérprete na sede do município, sendo necessário este ou esta profissional realizar o trabalho de alfabetização destes alunos e alunas. Esta afirmativa é evidenciada no questionário quando se indaga: Quais as competências você procura desenvolver nos alunos e nas alunas com deficiências? Entre as respostas, as três que aparecem em maior proporção: Formar sílabas e palavras, ler frases e textos; Transcrever do quadro; Ampliar a capacidade de interagir com os e as colegas, professores e professoras.

Neste caso, destaca-se a importância da avaliação individualizada, a partir da peculiaridade de cada estudante com deficiência. A avaliação centrada no

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e das alunas, também indicará meios de planejamento para os e as docentes, conforme destaca Jussara Hoffmann:

O processo avaliativo não deve está centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçado, provocando-os a prosseguir sempre.¹²⁵

Dentre as competências do e da profissional que atua na SRM, destaca-se a importância deste e desta de apresentarem sugestões aos professores e professoras de sala de aula, de como os conteúdos trabalhados na turma podem ser os mesmos para o aluno e a aluna com deficiência, com auxílios de recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem.

No AEE, o trabalho de avaliação do professor e da professora, difere do docente da Sala Regular. As formas de resultados da avaliação do aluno e da aluna com deficiência envolvem diferentes aspectos como: desenvolvimento motor, aspecto sócio afetivo, cognitivo entre outros. Ao final de cada semestre os professores e professoras da SRM organizam pareceres descritivos sobre o processo de desenvolvimento dos alunos e das alunas. Estes pareceres são componentes do diário de Classe do AEE, ficando à disposição da escola para serem consultados pelos professores e pelas professoras que deles necessitarem.

Convém mencionar que o currículo dos e das docentes que atuam na educação especial é diferente da Sala Regular, conforme orienta o decreto de nº 04/2009, ou seja, trabalha outros saberes e não somente os escolares, como tecnologia assistiva. Nesse âmbito, a concepção de avaliação é distinta, devendo conceber os avanços da aprendizagem dos e das estudantes, através do uso de diferentes estratégias e recursos. A avaliação da aprendizagem dá ênfase nas possibilidades, potencialidades, interesses dos alunos e das alunas, bem como, aquilo que eles e elas precisam adquirir para se construírem sujeitos de direito.

No que tange ainda aos resultados da pesquisa, os dados apontam que a ênfase do ato avaliativo de estudantes com deficiência na sala de aula, está no produto e não no processo, evidenciados nos registros de atas das reuniões e no

¹²⁵ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 47.

questionário aplicado, principalmente, quando apontada, meramente, à atribuição de notas, isentando o que o aluno e a aluna aprenderam. Neste contexto, os e as profissionais de AEE, tem um papel fundamental no processo de avaliação destes e destas estudantes no município, visto que, cabe a eles fazerem a articulação com o professor e professora da turma, bem como orientá-los sobre os recursos que poderão ser utilizados com os alunos e as alunas com deficiência, o que também não isenta a colaboração da equipe gestora da escola e demais profissionais no auxílio aos educadores e educadoras.

Vejamos, pois, que é nítido compreender que a inclusão escolar é um processo e cada escola está numa fase, impulsionada pelas demandas sociais que lhe são apresentadas. Tal questão é clara, quando se observou que, algumas escolas estão buscando por meio de encontros pedagógicos apropriarem-se de estudos que venham colaborar com a mudança de suas práticas pedagógicas em relação à educação especial. Outras preocupadas em identificar conceitos, nomenclatura e ainda a forma de resolver as inúmeras questões advindas com o ingresso de alunos e alunas com deficiência nas turmas regulares, enquanto que outras parecem distantes do processo de construção da educação especial, pautada numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, “[...] a responsabilidade mostra o caráter ético da pessoa”¹²⁶, que pressupõe escutar as necessidades apontadas pela realidade destes alunos e destas alunas com deficiência e tão logo estabelecer uma relação sensível, pautada na prática do diálogo, na convivência e juntos “[...]elaborar consensos mínimos em benefícios a todos”.¹²⁷ De modo que a convivência permite ao ser humano aprender moralmente com aquilo que lhe é diferente.

¹²⁶ BOFF, 2000, p. 115.

¹²⁷ BOFF, 2000, p. 119.

5 CONCLUSÃO

Ao nos depararmos com frequência com questionamentos sobre o que? Como? Quando? Avaliar o aluno com deficiência, vimos que a avaliação destes e destas estudantes converge num processo que envolve revisões no projeto curricular, significando a análise de todas as ações dos sujeitos e do contexto da escola, permeado pela participação de docentes, da família e da comunidade, o qual incidirá sobre a aprendizagem de alunos e alunas.

Ao planejar a sua prática avaliativa, o professor e a professora precisam levar em consideração diferentes contextos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos e das alunas com deficiência, tais como, o envolvimento da família, dos membros que fazem parte da escola, as práticas e normas executadas por esta, as dificuldades, as necessidades, o interesse, as habilidades e o envolvimento dos alunos e das alunas. Configura-se num exercício constante de indagação que irá direcionar o fazer docente, que envolverá uma ruptura com o processo de avaliação tradicional, que fragmenta o conhecimento e fomenta a discriminação.

Enquanto que, a existência de currículos abertos e flexíveis favorece a avaliação contínua do trabalho, pois permite que os e as estudantes possam ser avaliados a partir de suas habilidades e competências, com auxílio de recursos pedagógicos e acessíveis.

Ao tratarmos especificamente do processo de avaliação, veremos que este deve se pautar na função de assegurar o caráter permanente e contínuo, possibilitando trocas constantes entre docentes e discentes, pressupondo maior interação com a família dos e das discentes, a fim de que juntos, possam colaborar com processo de aquisição de conhecimento e autonomia dos e das discentes.

Veremos que o processo de avaliação de alunos e alunas com deficiência é complexo, sendo necessário buscarmos aprimoramento, por meio de capacitação, troca de experiências que nos permite refletir sobre nossa prática e de que maneira podemos colaborar com o desenvolvimento dos alunos e das alunas. Destaca-se aqui, a importância do trabalho de vários e várias profissionais do campo educacional, dentre estes, o professor ou a professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, que apresenta diferentes funções como, desenvolver

atividades específicas do AEE, auxiliar a família, produzir recursos pedagógicos acessíveis, acompanhar o estudante na Sala Regular, orientar os e as docentes a apropriar-se dos conteúdos curriculares para a elaboração de atividades adaptadas durante o período de avaliações bimestrais, organizar formações em serviço na própria escola. O que nos leva a refletir que, às vezes, recai sobre este ou esta profissional, diferentes papéis e responsabilidades que precisam ser redefinidas sobre a inclusão e avaliação de estudantes com deficiência.

A proposta da avaliação numa perspectiva inclusiva mensura também a prioridade da aprendizagem dos aspetos da qualidade em detrimento à quantidade, pressupondo ainda o carácter do diagnóstico, a autorreflexão do e da docente sobre suas práticas, a participação do aluno e da aluna, a mudança de conceitos e atitudes, a partir das necessidades e direitos dos sujeitos no processo de aprendizagem.

À medida que a avaliação ocupa-se em acompanhar a evolução das competências, habilidades e conhecimentos dos alunos e das alunas, mudará seu carácter de classificação e se sustentará em levantar dados sobre a aprendizagem e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A efetivação de práticas inclusivas deve começar pelo descobrimento do sentimento de acolhimento do outro, da responsabilidade pelo seu bem estar, pelo pertencimento de que todos os alunos e todas as alunas são sujeitos de direitos e que estão no ambiente escolar para ampliar a sua aprendizagem. Precisamos ainda, romper com práticas discriminatórias, que ignoram a participação dos e das estudantes com deficiência, vistos muitas vezes como pessoas inferiores do ponto de vista intelectual, que acabam sendo segregados a um espaço e sob a responsabilidade de profissionais específicos.

Enfim, não há receitas para atender as demandas de cada necessidade educacional de alunos e alunas com deficiência, mas espera-se que as escolas se organizem, procurando fazer estudos sobre as possíveis adequações no currículo, buscando orientações junto a profissionais da área da educação, saúde e assistência sobre ações específicas que poderão favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Estamos diante de um convite desafiador, transformar a avaliação num instrumento capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de saberes, com a individualidade dos sujeitos e que nos impulsiona a perceber a necessidade de tratarmos todos os alunos e todas as alunas com respeito e consideração, sem esquecermos que as pessoas são diferentes.

Precisamos cultivar o exercício da convivência, daquilo que é diferente de nós, deve nos causar reações de conhecimento, cuidado, preocupação e o sentimento de responsabilidade para com o outro. Para tanto, devemos conceber as diferenças como uma riqueza única da humanidade, que garante que sejam construídas relações de reciprocidades e aprendizagem com aquele que é diferente de nós, instaurando um sentido de unidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marina Z. de; VIOLA, Eduardo Annes. *Fundamentos para educação em Direitos Humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BERGAMO, Regiane Banzatto. *Educação Especial: pesquisa e prática*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- BOBBIO, N. A. *A era dos direitos*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letra viva, 2000.
- BRASIL, *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial*. Resolução nº4, Brasília, 2009.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9394/96)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL, Ministério da Justiça/ CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto de nº 7.611. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 03 abril 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- BRASIL. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: a escola*. v. 3 .Brasília, 2004. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Nota Técnica nº04*. Brasília, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. *PARECER CNE/CEB 17/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. *Política Nacional Da Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146/2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso: 03 maio 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. (Orgs.) *Educação inclusiva: um novo olhar para avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). il. V. 4

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Rosita Elder. *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010.

CROCHIK, José Leon...[et al.]. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. 1ª Ed. Campinas - São Paulo: Alínea, 2013.

DARKE, Brenda. Deficiência e Inclusão. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010.

DECRETO MUNICIPAL- nº 781 de 10 de Setembro de 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ENGELMANN, Wilson. *O princípio da Igualdade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza.(Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, A.B. *Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial*. 305f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n°. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FLICKINGERI, Hans-Georg. EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM CONTEXTO DE SOCIEDADE MULTICULTURAL. *CADERNOS DE PESQUISA*. v. 48, n.167, p.136-149 jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-136.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FRANCO, M. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. *Revista da Faculdade de Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, p74-83, jun. 2000.

FRAULOB, Eliane de Fatima Alves de Moraes; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em aspecto complementar: uma análise da legislação. In: *Revista Diálogos, Educ.*, v.2, R. Campo grande, MS, p.1-15, novembro- 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5ª ed. São Pulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Wesley R. S. e JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, v. 18, n°. 2, Lajeado, p. 07-22, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre atores do processo de uma escola pública de ensino médio*. 80f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente. São Paulo, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. *Tese (Doutorado em Educação)* - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhaes. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: *Revista Educ. Soc.*, v. 33, nº. 120, p. 833-849, Campinas, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso: 05 jun. 2018.

LAVRES, José Manuel da Costa. *Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão*. Dissertação. Mestrado em Ciências de Educação (Área de Especialização em Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Lisboa, 2013.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem na Escola. In: José Carlos Libaneo, Nilda Alves (Org.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p.433-451, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2018

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob.(Orgs.) *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como pratica de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (Org.). *Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro; EDUERJ, 2013.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação Pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELCHIOR, Maria Celina. *Da avaliação a construção de competências*. Porto Alegre: Premier, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional

especializado? In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. *O professor e Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. EDUFBA: Salvador, 2012.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar*. 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770>>. Acesso em 22 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTLER, Peter. (Trad. Windyz Brazão Ferreira). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade na educação: noção em construção. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v.3, n.55, ago.dez.2011. p. 61-72.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. *O professor e Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. EDUFBA: Salvador, p.267-284, 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thais Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. In: *Estudos em Revista Avaliação Educacional*, v.16, n. 31, jan./jun. p.51-77, 2005.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AUGUSTO CORREA-PARÁ. 2015 – 2025.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, nº. 33, Curitiba, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e de deficiência intelectual*. 2ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

REBLIN, Iuri Andréas. *Rubens Alves e a Interdisciplinaridade: Problematizações e perspectivas a partir de uma leitura de “por uma educação romântica”*. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1876>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli t. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.) *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SALAZAR, Elizabeth. Chamados a viver na diversidade. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010.p.18-29.

SANT' ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHAPER, Valério G. O Humano em questão: os direitos humanos como proposta social. In: ALBUQUERQUE, Marina Z. de; VIOLA, Eduardo Annes. *Fundamentos para educação em Direitos Humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

VALENCIANO, Maria Elena Campos. Deficiência e direitos humanos. Um olhar teológico. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. (Orgs.) Trad. GIESE, Roseli Schrader. *Teologia e deficiência*. São Leopoldo: Sinodal; Quito. CLAI, 2010. p.101-111.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. 7. reimpr. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Teresa Maria Teixeira Magalhães da. Escola Inclusiva: concepções e práticas de avaliação formativa dos professores do 1.º ciclo. 140f. *Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial)* - Universidade Fernando Pessoa, 2012.

TARTUCI, Dulcéria. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. *Revista Poiesis Pedagógica*, v.12, n. 1, Catalão-GO, p. 67-93, jan./jun., 2014.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

YIN, Robert. K. trad. Daniel Grassi . *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Bookman. Porto Alegre, 2001.

ZOBOLI, Fabio; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: O papel da avaliação. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. (Org.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. EDUFBA: Salvador, p.79-90, 2009.