



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS-CSHNB
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CRISTIANA MARIA DOS SANTOS

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REGULAR**

PICOS-PI

2017

CRISTIANA MARIA DOS SANTOS

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REGULAR**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do
Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do
grau de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Isabel Cristina de Aguiar
Orquiz

PICOS-PI

2017

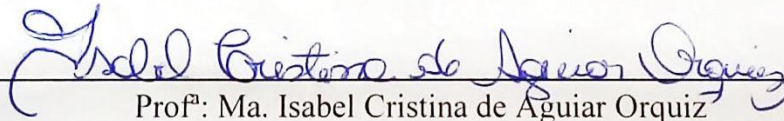
CRISTIANA MARIA DOS SANTOS

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REGULAR**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do
Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do
grau de Graduada em Pedagogia.

APROVADA EM: 05 / 12 / 2017

BANCA EXAMINADORA



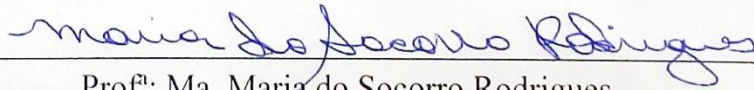
Prof^ª: Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

Orientadora- UFPI/CSHNB



Prof^ª: Ma. Cristiana Barra Teixeira

Membro - UFPI/CSHNB



Prof^ª: Ma. Maria do Socorro Rodrigues

Membro - Faculdade R.SÁ

PICOS-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S237a Santos, Cristiana Maria dos

Uma abordagem sobre o processo avaliativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular / Cristiana Maria dos Santos.– 2017.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (95f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2018.

Orientador(A): Prof. Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz.

1. Educação Especial. 2. Formação Docente. 3. Avaliação de Aprendizagem. I. Título.

CDD 371.9

Dedico este trabalho a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha trajetória durante esses cinco anos de caminhada na UFPI. As professoras que colaboraram para a construção desta pesquisa e em especial ao meu esposo, que sempre me incentivou e nunca deixou que as incertezas e inseguranças tomassem formas e se apoderassem das minhas certezas em relação a profissão que escolhi trilhar.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final dessa trajetória, mas, o primeiro passo para uma grande jornada que se inicia em direção ao exercício da docência, quero agradecer primeiramente a Deus que é a razão de toda nossa existência e que sem ele tudo se configura em vazio.

Quero agradecer a todos os professores que contribuíram imensamente para a minha formação, principalmente a professora Isabel Cristina de Aguiar Orquiz, que teve a coragem e a humildade de me acolher e me direcionar na construção deste trabalho, não só deste, mais de vários outros e por acreditar no meu potencial, muito obrigada!

Quero agradecer aos meus colegas e amigos de turma, em especial a Maria Inês e a Dalyla Gonçalves, foi muito gratificante compartilhar com vocês todos os momentos dedicados a nossa formação e com certeza nada disso vai ser relegado ao esquecimento.

Quero agradecer a toda minha família, em especial ao meu esposo por ter acreditado em mim e não deixado que o cansaço da batalha impedisse que eu chegasse até a vitória.

Muito obrigada!

Pensar na inclusão de pessoas diferentes é pensar com nobreza. As flores, por exemplo, não são diferentes umas das outras? Não são diferentes os animais? Existe entre as flores uma cor que se pode afirmar correta, sendo as outras cores erradas? Podemos pensar que existem animais, árvores e insetos que, por não serem iguais a outros, não têm direito a ocupar seu espaço no ambiente? Será que um aluno chinês é tão diferente de um brasileiro, fazendo com que essa desigualdade nos permita acreditar que um tenha mais direito que o outro? Eis uma das muitas razões que reforçam que a inclusão de pessoas diferentes não deve ser ato de bondade, mas gesto de grandeza.

(Celso Antunes)

RESUMO

Este estudo trata-se de uma abordagem sobre o processo avaliativo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, que foi norteado pela seguinte problemática: como a prática avaliativa pode contribuir para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular? Nesse entendimento, o objetivo geral é: compreender como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com NEE em uma escola municipal da cidade de Picos-PI, se destacando enquanto objetivos específicos: abordar o contexto histórico de lutas pela inclusão social e educacional dos deficientes; refletir sobre a importância da formação docente para atuar em contextos inclusivos; investigar como é realizado o processo avaliativo de alunos com NEE no ensino regular e verificar os desafios desse processo avaliativo para a prática docente. O estudo foi desenvolvido com base na concepção qualitativa, com o questionário misto como principal instrumento de coleta de dados aplicado as professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Madeira, de modo que os achados da pesquisa foram trabalhados na perspectiva da análise de conteúdo complementado com a análise documental. Para o embasamento teórico, elencamos autores/as como: Beyer (2013), Cunha (2011), Fernandes (2011), Figueira (2011), Jannuzzi (2006), Lima (2006), Perrenoud (2001), Romão (2011), Sant'anna (2011), Silva (2006), dentre outros que complementaram o texto. Com base nos resultados da pesquisa, observamos a necessidade de formação continuada para os professores, visto que a formação inicial não oferta uma base teórica e nem prática consistente na área da Educação Especial e notamos que o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular da instituição é realizado através de um atendimento individualizado, com adaptação da prova escrita ao ritmo e às possibilidades e especificidades de cada criança e feita em parceria com as professoras da sala de recurso.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Docente. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This study is an approach on the evaluation process of students with special educational needs (SEN) in regular education, which was guided by the following problem: how can evaluative practice contribute to the inclusion of students with SEN in regular education? In this understanding, the general objective is: to understand how the evaluation process of learning of students with SEN in a municipal school in the city of Picos-PI stands out, highlighting as specific objectives: to address the historical context of struggles for the social and educational inclusion of disabled; to reflect on the importance of teacher training to work in inclusive contexts; to investigate how the evaluation process of students with SEN in regular education is carried out and to verify the challenges of this evaluation process for the teaching practice. The study was developed based on the qualitative conception, with the mixed questionnaire as the main instrument of data collection applied to teachers from the 1st to 4th year of Elementary School of the Municipal School Padre Madeira, so that the findings of the research were worked on perspective of content analysis and complemented with documentary analysis. For the theoretical background, we list authors such as Beyer (2013), Cunha (2011), Fernandes (2011), Figueira (2011), Jannuzzi (2006), Lima (2006), Perrenoud (2001), Romão (2011), Sant'anna (2011), Silva (2006), among others that complement the text. Based on the results of the research, we observed the need for continuing education for teachers, since initial training does not offer a theoretical basis or consistent practice in the area of Special Education and we note that the process of assessing the learning of students with SEN in the regular teaching of the institution is carried out through an individualized service, with adaptation of the written test to the rhythm and the possibilities and specificities of each child and made in partnership with the teachers of the resource room.

Key words: Special Education. Teacher Training. Learning Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estratégias e recursos para o trabalho com alunos especiais.....	55
Quadro 02 – Perfil identitário dos alunos com NEE	67
Quadro 03 – Perfil identitário das participantes	71
Quadro 04 - Formação.....	72
Quadro 05 – Processo avaliativo	75
Quadro 06 - Planejamento	78
Quadro 07 – Dificuldades/desafios.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA	16
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LUTA PELA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES.....	17
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS	21
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS.....	27
CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE O AEE	31
2.1 O SABER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO.....	33
2.2 CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	37
2.2.1 Deficiência Intelectual	40
2.2.2 Deficiência Auditiva	41
2.2.3 Deficiência Visual	42
2.2.4 Deficiência Física	43
CAPÍTULO III – A PRÁTICA AVALIATIVA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E INCLUSIVA	45
3.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	47
3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	51
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	57
4.1 TRILHANDO O CAMINHO: O ESTUDO QUALITATIVO.....	58
4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
CAPÍTULO V- DESVELANDO OS ACHADOS DA PESQUISA.....	65
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	66
5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81

REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	88
APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos observando que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e em diferentes espaços sociais tomou grandes proporções e já se configura numa realidade crescente no nosso país. Quando nos voltamos para a análise histórica da educação dos deficientes percebe-se que até o século XVIII o conceito de igualdade e democracia era quase inexistente dentro das sociedades contribuindo para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas e segregadas de lugares partilhados pelas pessoas “normais”, incluindo a escola.

Somente a partir do século XX com a democratização da escola, o discurso por uma proposta de educação inclusiva tem se tornado cada vez mais o centro dos debates educacionais e está muito presente nos discursos das pessoas que pensam e fazem a educação. Posto isso, compreendemos que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns se tornou um desafio para os sistemas de ensino e principalmente para o professor que é o principal protagonista a começar por em prática a construção da chamada escola inclusiva.

Nesse ínterim, vemos que as políticas públicas das últimas décadas têm fomentado diversos avanços no campo educacional, principalmente relacionado a inclusão de pessoas deficientes no espaço escolar. Isso já representa um grande passo para a construção de uma sociedade mais comprometida com a diversidade e conseqüentemente influenciar no desenvolvimento de escolas capazes de abraçarem as diferenças.

Contudo, foi a partir da década de 1990 que tivemos efetivamente grandes feitos na área da Educação Especial, onde a mesma deixou de ser ministrada em salas e escolas especiais e passou a incorporar uma perspectiva de educação inclusiva baseada nas possibilidades humanas e ampliou o conceito de escolas para todos na medida em que seus alunos passaram a partilhar dos mesmos processos de ensino-aprendizagem disponibilizados nas salas do ensino regular.

Entretanto, apesar dos avanços das políticas de inclusão muitos tem sido os obstáculos enfrentados pelos sistemas de ensino na busca pela concretização de uma educação mais comprometida com os anseios, desejos e necessidades de grupos que por séculos foram marginalizados e excluídos pela sociedade de frequentar a escola e que agora na contemporaneidade lutam para destituir atitudes de preconceito e discriminação que ainda persiste em diversos espaços sociais.

Assim sendo, este trabalho se insere na temática da Educação Especial na medida em que apresenta como tema norteador: Uma abordagem sobre o processo avaliativo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular.

A escolha pela temática surgiu a partir de inquietações da pesquisadora durante o período de vivência do estágio supervisionado. Essas inquietações tomaram forma e passaram a compor reflexões a respeito de como os professores praticam a Avaliação da Aprendizagem de alunos com NEE no ensino regular, bem como os desafios no trabalho e na formação docente para atuar em contextos inclusivos.

Refletindo sobre essas questões surgiu a seguinte indagação que veio compor a nossa problemática: como a prática avaliativa pode contribuir para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular? A partir dessa problematização, o objetivo principal é: compreender como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com NEE em uma escola municipal da cidade de Picos-PI. Para complementar a análise do objetivo principal, faz-se necessário destacar os objetivos específicos, são eles: abordar o contexto histórico de lutas pela inclusão social e educacional dos deficientes; refletir sobre a importância da formação docente para atuar em contextos inclusivos; investigar como é realizado o processo avaliativo de alunos com NEE no ensino regular e verificar os desafios desse processo avaliativo para a prática docente.

Continuando dentro dessa perspectiva, as perguntas que suscitaram esta pesquisa são: Os alunos com NEE são avaliados no ensino regular? Como ocorre esse processo avaliativo? Que instrumentos os professores utilizam/priorizam para avaliar a aprendizagem desses discentes? Como a avaliação é contemplada no planejamento e na prática pedagógica? Quais as dificuldades e desafios desse processo avaliativo? Como os professores concebem o processo avaliativo de alunos especiais?

Desta forma, esta pesquisa justifica-se mediante a importância com que a temática vem ganhando espaço em debates e discussões no cenário educacional, assim como no planejamento e na prática docente, além de suscitar reflexões no pensamento de futuros professores em formação.

Para a abordagem metodológica priorizou-se a pesquisa qualitativa descritiva, com a observação e o questionário como instrumentos principais de coleta de dados, além de documentos e atividades escritas e avaliativas dos alunos com NEE e para compreender os achados da pesquisa, decidiu-se sobre a utilização da análise de conteúdo e análise documental.

Na tentativa de embasar as discursões aqui colocadas, foram selecionadas falas de autores renomados no campo da Educação Especial e da Avaliação que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho, dentre eles destacam-se: Beyer (2013), Carvalho (2004), Cunha (2011), Fernandes (2011), Figueira (2011), Jannuzzi (2006), Lima (2006), Mazotta (2005), Mantoan (2006), Minayo (2012), Perrenoud (2001) Sant'anna (2011), Santos (2005), Romão (2011), dentre outros. O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, além das considerações finais, que serão elencados logo abaixo como resposta aos objetivos traçados para a construção desta pesquisa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: nesse primeiro capítulo é explicitado de forma sucinta o contexto histórico de luta pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência de forma geral e no Brasil, seguido de uma discussão sobre a Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, finalizando com um tópico sobre a Educação Inclusiva abordada com uma questão de direitos humanos.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE O AEE: este capítulo enfatiza os percursos formativos necessários ao professor que deseja contribuir com a construção da escola inclusiva, seguida de uma argumentação sobre a importância do AEE para a inclusão de alunos com NEE.

A PRÁTICA AVALIATIVA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E INCLUSIVA: esse terceiro capítulo destaca características da avaliação, sua perspectiva dialógica e formativa, finalizando com uma tessitura sobre o processo avaliativo de alunos com NEE no ensino regular.

METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: apresenta todos os passos seguidos para a construção deste trabalho. Identifica o lócus, os participantes, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a perspectiva de análise dos resultados.

DESVELANDO OS ACHADOS DA PESQUISA: nesse último capítulo é feita toda a análise dos dados encontrados que contribui para compreendermos as nossas indagações frisadas nos nossos objetivos.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA



*Minhas pernas não caminham; Mas há olhos
que não veem; Há bocas sempre caladas;
Muitas mãos que não seguram; E braços que
não abraçam; E, às vezes, nem sempre há
braços; Há mentes que se esqueceram de se
abrirem para o sol; Há muita falta em todos
nós; Mas não estamos pedindo que tenham
pena de nós; O que importa saber é que
estamos aí, ao lado de todo mundo; Querendo
apenas que o mundo compreenda que foi feito
para você e para nós.*

(Ziraldo Alves Pinto)

A democratização da escola trouxe para dentro de seus muros vários grupos que antes eram discriminados e segregados, e que agora passaram a fazer parte do sistema educacional. Os que por muito tempo foram marginalizados pela sociedade e desfavorecidos pelas políticas públicas, hoje buscam se afirmar como pessoas de direitos passando a exercer a sua cidadania.

O surgimento dessa nova escola que começa a perceber o valor da heterogeneidade, que acolhe e não discrimina, que valoriza a diversidade humana está se denominando de escola inclusiva. Com base nessa perspectiva, a educação que vem sendo desenvolvida dentro das escolas, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais tolerante e solidária, consolidando uma nova percepção em relação às diferenças que antes de ser um complicador passa a ser uma oportunidade para o enriquecimento do aprendizado através da interação com as múltiplas diferenças.

Neste capítulo será abordado um breve contexto histórico em relação inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e uma síntese sobre a Educação Inclusiva como uma questão de direitos humanos.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LUTA PELA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES

Ancorando-se nas palavras de Fernandes (2011), é preciso recorrer à história para compreendermos como atitudes de preconceito, discriminação e exclusão que marcaram a vida de muitas pessoas com deficiência requer sua significação no tempo e no espaço em que esses sujeitos viveram. Dentro dessa perspectiva, abrem-se os caminhos para a compreensão de práticas humanas discriminatórias vivenciadas na atualidade e para isso “[...] compreender

os aspectos da produção cultural humana [...], amplia a compreensão histórica do homem e colabora para a compreensão dos fenômenos de nossa própria época” (p. 35).

Ao iniciarmos a análise da trajetória que marca a história voltada para os deficientes, o que podemos perceber é que desde a Antiguidade essas pessoas já eram tratadas com descaso e suas vidas não tinham nenhum valor perante a sociedade.

Á exemplo disso, temos a Grécia Antiga, em especial às cidades de Esparta e Atenas, civilizações onde se cultuava o corpo perfeito, o atletismo e a arte de guerrear, sendo o deficiente nesse contexto uma pessoa descartável, ao mesmo tempo as crianças que nasciam com deficiências eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Com relação ao estilo de vida nessas civilizações, Fernandes (2011), apresenta o seguinte,

Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana, já que não teria utilidade para a vida em sociedade. Assim, pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou incapacidade de falar ou enxergar, eram relegados ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por implicarem riscos e custos sociais (p. 38).

Esse período que foi iniciado com as mais antigas civilizações, se estendendo até a queda do Império Romano (séc. V), e que apresenta as primeiras menções sobre a divisão da sociedade em classes, também foi responsável pela fase de extermínio, período em que os deficientes sequer tinham direito a vida. Esse desprezo pela vida das pessoas com deficiência se justificava pelo modo como essas sociedades se organizavam, ou seja, o modo como elas produziam sua existência material, que naquela época se baseava no modo escravista e os deficientes eram vistos como uma ameaça à manutenção daquele modelo de sociedade.

Com a chegada da Idade Média (séc. V ao XV), nasce um novo modo de produção com base na agricultura subsidiada pelos servos que substituiu o modelo escravista, surgem também novas concepções e relações sociais a respeito da deficiência, e a fase de extermínio começa a ser questionada, passando a existir um ideário, uma crença baseada nos princípios do cristianismo sob a qual todos os homens são criaturas de Deus, e, portanto, todos têm direito a vida.

Nesse cenário, havia algumas ambiguidades, pois muitos acreditavam que o nascimento de uma pessoa com deficiência seria um castigo de Deus, “[...] como punição de pecados cometidos por seus pais ou familiares. Essa interpretação analisava a deformidade dos corpos como um sinal de possessão demoníaca” (FERNANDES, 2011, p. 40). Ainda que gozassem do direito a vida, a situação dessas pessoas continuava em total abandono e dependiam de atos de caridade para ter comida e abrigo.

Com o advento do cristianismo, baseado nos princípios de caridade e solidariedade ao próximo, começa a surgir a partir do século XVI, as primeiras instituições de cunho filantrópico e assistencial, para abrigar as pessoas com deficiência, esse movimento ficou conhecido como segregação/institucionalização.

Segundo Fernandes (2011), essas instituições “[...] tinha o objetivo de enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados” (p. 41). Nesse período os deficientes eram vistos como doentes e inválidos que necessitavam de um cuidado voltado mais para a área médica, assim os deficientes eram levados para hospitais psiquiátricos para serem estudados e tratados, tirando-os de circulação.

Colocado sobre esses termos, houve avanços significativos no campo da ciência e da medicina com a concretização do modelo clínico-terapêutico que buscava descobrir e tratar as causas da deficiência reduzindo-a a causas orgânico-funcionais. A hegemonia desse modelo médico acabou resultando na crença de que a deficiência era contagiosa e que as pessoas deficientes deveriam ser segregadas em instituições para serem tratadas.

No alvorecer do século XVIII, com a ascensão da burguesia e a revolução industrial, o cenário político e econômico sofre transformações importantíssimas, começa-se a questionar essa institucionalização e passa-se a buscar o princípio da integração, onde as pessoas deficientes começam a ser educadas para o convívio social, dessa forma “as instituições deixam de ser locais de confinamento e passam a ter a função de preparar o deficiente para o convívio em sociedade, preparando-os para o trabalho e desenvolvendo sua autossuficiência” (ROMERO E SOUZA, 2008, p. 4), já que com o advento da industrialização precisava-se cada vez mais de mão de obra para trabalhar nas fábricas e nas indústrias.

Com isso foi surgindo os primeiros vestígios de uma Educação Especial, porém voltada mais para um modelo pedagógico-terapêutico, onde o tratamento médico se sobrepunha as ações didático-pedagógicas. De acordo com Fernandes (2011), foi a partir das lutas ocorridas no período da integração em favor dos direitos das pessoas com deficiências que se concretizaram as bases para a construção da Educação Especial.

As lutas sociais que tencionam as bases da educação especial institucionalizada têm como produto o processo de integração, terminologia adotada na literatura especializada para concretizar os movimentos iniciais de defesa dos direitos de pessoas com deficiência na ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes (p. 6).

Somente no final do século XIX e início do século XX, houve a intensificação de movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação das pessoas com deficiência, de modo que surgiu em nível mundial a defesa de uma sociedade mais inclusiva, exigindo medidas educacionais que viessem a beneficiar e contribuir para a escolarização dessas pessoas. Em relação a esses movimentos em defesa dos direitos e da educação dos deficientes, Mazzotta (2005), destaca que,

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (p. 17).

Paulatinamente, com a democratização da escola, começa-se a questionar os paradigmas excludentes impostos pela ordem social vigente. Evidenciado esse paradoxo existente entre exclusão/inclusão, surge um novo modelo baseado no conceito de direitos humanos que passou a perceber as pessoas deficientes como cidadãos de direitos, esse é o princípio que se denominou de inclusão, sendo que,

[...] atualmente, discutimos a Inclusão Social, característica do terceiro paradigma da relação da sociedade com o deficiente – o paradigma de suporte. Para chegar a estas ideias há mudanças de pensamentos interessantes: considera as diferenças entre as pessoas como características do humano, localizando as deficientes não mais como orgânica e sim como ecológica, ou seja, algo que faz parte da humanidade, do meio (ROMERO E SOUZA, 2008, p. 5).

O movimento pela inclusão social e educacional na atualidade está abrindo caminhos para que um amplo grupo de pessoas marginalizadas em decorrência das suas mais diversas características entre elas a étnico-racial, gênero, religião, orientação sexual, deficientes e outras, sejam tratadas com respeito, e incluídas na sociedade e nos sistemas regulares de ensino.

Essas lutas travadas ao longo da história em favor da inclusão, especialmente das pessoas com deficiência, deram origem as bases para a construção da Educação Especial e agora esta se abre para uma nova perspectiva educacional dando espaço para que a diversidade seja valorizada e as barreiras principalmente as atitudinais sejam quebradas possibilitando novas formas de aprendizagens tanto sociais quanto educacionais, e esta tarefa está sendo concretizada gradualmente mediante a efetivação de práticas pedagógicas pautadas pelos princípios que rege a proposta da Educação Inclusiva.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

Baseando-se nos estudos de Jannuzzi (2006), e Figueira (2011), para delinear as origens da exclusão dos deficientes na sociedade brasileira, faremos uma breve contextualização para compreendermos como se fundamentou a construção da Educação Especial que na atualidade se abre para uma perspectiva inclusiva baseada nas possibilidades humanas.

Quando recorremos à história do Brasil desde o período colonial, percebemos que essa prática recorrente de exclusão não se encontrava abstraída do que acontecia no restante do mundo. Uma sociedade que tinha sua sobrevivência baseada na agricultura e no regime escravista não podia considerar que uma pessoa deficiente fosse de algum modo capaz de contribuir com a sua subsistência e da coletividade.

Segundo Figueira (2011), estudos de antropólogos e sociólogos mostram que mesmo antes do descobrimento do Brasil a prática de abandonar crianças que nasciam com deformidades físicas já era comum entre grupos indígenas.

Reportando-se ao período colonial, as instituições que ofereciam educação para os deficientes eram quase inexistentes e quando surgiam era sempre direcionadas para o assistencialismo equiparando-se a casas de abrigo prestando assistência aos desvalidos, órfãos e crianças abandonadas. Á exemplo disso, em meados de 1730, destacavam-se a casa da Irmandade de Santa Ana, as Santas Casas de Misericórdias e as rodas dos expostos que acolhiam e cuidavam de crianças abandonadas, entre essas crianças supunham que havia muitas com deficiências físicas e mentais.

Com a estabilização do poder imperial, certo crescimento econômico e avanços no campo educacional com “ideias trazidas principalmente da França, pela elite que lá ia estudar [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 10), nota-se uma pequena preocupação com a educação para os deficientes tanto é que em 1854 é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), nome mantido até os dias de hoje, e alguns anos mais tarde é erguido o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), hoje se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

Nota-se que essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas a administração pública (JANNUZZI, 2006, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação para os deficientes ainda não tinha sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido, tanto que a proposta ficou sob os deveres das províncias a qual foi fadada ao esquecimento junto com a educação primária. Com a chegada

da República em 1889, nascem timidamente ações em favor da instrução dos excepcionais, mas são os cegos e surdos os mais beneficiados com essas iniciativas educacionais.

Figueira (2011), divide a história da educação para as pessoas com deficiência no Brasil em três momentos: o primeiro marcado pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854; o segundo se estende de 1957 á 1990, com o desenvolvimento de legislações específicas e o surgimento de campanhas voltadas para a educação dos deficientes promovidas pelo governo federal, entre elas destacam-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957 e a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960); o terceiro e último momento é chamado por ele como a era da inclusão social surgido a partir de 1994, com a normatização e sistematização de documentos e políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

Sintetizando todos esses momentos, foi no início da década de 1950, que surgiram movimentos efetivamente em defesa da educação e dos direitos das pessoas deficientes organizados exclusivamente pela sociedade civil. Nesse contexto de revoluções que marca os anos seguintes, nasce a Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais (1954) e consequentemente aumenta o número de escolas especiais.

Em vista disso, em 1961, com a lei 4.024/61, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, passando a enquadrar a educação dos excepcionais dentro do sistema geral de ensino (Art. 88 e 89) e com isso aumenta o interesse público pelas questões que envolvem os deficientes. Nesse encaço, a LDBEN aprovada em 1971, propõe um tratamento especial para atender esse público (Art. 9), retrocedendo em relação à lei anterior, porém nas décadas seguintes, a Educação Especial ganha um novo status com a criação do centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, junto ao Ministério da Educação.

No alvorecer da década de 1980, com a concretização da Constituição Federal de 1988, o governo federal intensificou os esforços para o desenvolvimento de uma política nacional de educação voltada para a inclusão das pessoas com deficiência, garantindo-lhes o Atendimento Educacional Especializado-AEE (Art. 208), de preferência na escola regular.

No limiar da década de 1990, se expande os movimentos em defesa da chamada inclusão e vários documentos internacionais passam a subsidiar ações a favor de uma proposta de educação inclusiva em vários países do mundo, com destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Goten, Tailândia, 1990, na qual o Brasil foi um dos países signatários.

Essa Conferência veio reafirmar o direito de todas as pessoas com e sem deficiência a educação, com princípios voltados para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, mostrando uma preocupação com o problema do analfabetismo no mundo passando a discutir planos e ações e estipulando metas com o objetivo de que todos os países buscassem os meios necessários de inserir todas as crianças, jovens e adultos que por falta de oportunidades e de condições continuavam fora da escola.

A Declaração de Salamanca de 1994, realizada na Espanha, foi o pontapé inicial e um dos mais importantes documentos normativos para a promoção e efetivação do movimento pela inclusão que se encontrava em plena expansão englobando princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, destacando que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, culturais e econômicas, assim sendo,

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Foi a partir da Declaração de Salamanca, que o termo necessidades educativas especiais-NEE ganhou destaque dentro da Educação Especial, passando a enquadrar não só as pessoas com deficiência, mas todas as crianças e jovens que necessitam de suportes para a superação de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem, nessa mesma linha o conceito de Educação Inclusiva se expandiu dando lugar a novas possibilidades para a educação das pessoas com e sem deficiência. Nessa raia,

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. [...] existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Diante dessa citação, percebemos a amplitude que abrange essa terminologia, possibilitando que um grande número de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade educacional sejam contemplados com novas práticas e recursos e que venham a incluí-los nos

espaços educativos destinados a maioria das crianças, favorecendo a sua aprendizagem e concretizando a construção da chamada escola inclusiva.

Consequentemente, com a Declaração de Salamanca, a modalidade de Educação Especial passou a integrar um projeto muito mais amplo, apoiando-se numa proposta inclusiva, baseada nas possibilidades humanas, superando aquela velha concepção inicial de um atendimento segregado voltado apenas para grupos específicos, no caso aqui, somente para os deficientes.

Nessas circunstâncias, a LDBEN, lei 9.394/96, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca com o propósito de assumir cada vez mais uma proposta de educação inclusiva. Foi a partir dela que a Educação Especial ganhou o seu primeiro capítulo na legislação brasileira prevendo a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino assegurando aos alunos currículo, métodos, recursos, organização do espaço físico e reafirmou o direito ao Atendimento Educacional Especializado, com destaque para os Artigos 58, 59 e 60 da referida lei.

Em meados de 2001, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a resolução nº 02, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-SEESP/MEC (2008), é outro documento normativo que passou a orientar os Estados e Municípios na organização de suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e também destaca “a importância da participação [...] da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2005, p. 132).

No ano de 2009, também é aprovada a resolução nº 04, que Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial garantindo a esses alunos o acesso e permanência na rede regular de ensino.

A partir dessa conjuntura, esses marcos legais passaram a incorporar os princípios fundamentais da Educação Inclusiva, que passa a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação. Agora, “na contemporaneidade, a chamada sociedade inclusiva desestabiliza concepções e estruturas sociais cristalizadas e denuncia atitudes de preconceito e

marginalização a grupos minoritários, como é o caso de pessoas com deficiência” (FERNANDES, 2011, p. 27).

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de proferir qualquer comentário a respeito da Educação Especial e Inclusiva é preciso primeiro compreender como as sociedades marcadas por concepções sociais, culturais e econômicas tão diversificadas se desenvolveram ao longo da história e como estas enxergavam a inclusão de grupos marginalizados em especial as pessoas com deficiência em determinados espaços sociais.

A pedagogia da exclusão se remonta aos primórdios da humanidade, desse modo é necessário refletir como práticas sociais e educacionais segregacionistas impediram as pessoas com deficiências de se tornarem sujeitos e autores de sua própria história e que agora em pleno século XXI ainda persiste atitudes de preconceito e discriminação para com esses grupos desfavorecidos.

Para tal fim, foi delineado anteriormente um breve contexto histórico sobre o percurso em torno da busca pela afirmação de uma educação para os deficientes que teve seu nascimento com base numa proposta de Educação Especial construindo uma ideia de educação para todos e hoje esta se abre para uma perspectiva de educação inclusiva.

A Educação Especial foi destinada inicialmente as crianças e jovens que apresentavam algum tipo de deficiência, por esse motivo foi denominada de especial. Por conseguinte, esses alunos deveriam ser atendidos em salas e escolas especiais segregados dos demais alunos, colocando dessa maneira essa educação em um nível hierarquicamente subalterno ao ensino regular.

Com a entrada da década de 1990, cresce fortemente em nível mundial discussões ao redor da inclusão educacional, conseqüentemente após esses debates as políticas públicas educacionais nacionais passaram a ter uma orientação mais inclusiva, assim o conceito de Educação Especial se ressignificou, passando a incorporar uma concepção de Educação Inclusiva voltada para a oferta de serviços e suportes especializados, no qual os alunos com NEE teriam a oportunidade de aprender e conviver com as demais crianças nas salas de ensino regular.

Caminhando por esse enfoque, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva afirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino cujo objetivo hoje é disponibilizar os recursos e serviços necessários para que os

alunos com NEE tenham sua participação na sala regular assegurada e a aprendizagem garantida através da oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Dessa maneira,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Indo de encontro com essa óptica, a Educação Especial alicerçada agora em um conceito educacional mais inclusivo, passa a ser percebida como uma possibilidade a mais de concretizar e assegurar uma educação e uma escola para todos, na medida em que defende uma pedagogia pautada nos princípios de igualdade e equidade, na transposição de barreiras que promovem a exclusão e na ressignificação de velhas práticas pedagógicas.

Em vista disso, para entendermos com mais clareza a abrangência da Educação Inclusiva, nos apossamos das palavras de Prieto (2006) apud Fernandes (2011), onde ele sintetiza esse modelo como um novo paradigma educacional, posto que nele a diversidade passa a ser valorizada, respeitando-se todos os ritmos de aprendizagem e para isso é preciso romper com as velhas práticas pedagógicas tradicionais petrificadas pela sociedade ao longo dos anos.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo “paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (p. 93).

Pelo exposto, podemos constatar que a inclusão mais que um paradigma, se configura em uma meta indispensável para ultrapassar as barreiras do preconceito e da discriminação que ainda permeia a diversidade materializada nos espaços escolares, fazendo com que a convivência com o diferente possa se tornar potencializadora de aprendizagens tanto humana quanto acadêmica. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a educação inclusiva vem assumindo um papel central no debate acerca da superação da exclusão dentro do espaço escolar.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

É preciso esclarecer que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida apenas para os alunos deficientes, ao contrário, ela contempla todos os educandos que fracassam na escola independente de suas condições físicas, sociais, culturais ou econômicas e a escola tem a responsabilidade de reestruturar suas práticas visando atender a essas peculiaridades. Contudo, faz-se necessário compreender que a concepção inclusiva não se restringe as práticas de ensino adaptativas para atender alunos diferenciados, não se trata de diferenciar o ensino, mas possibilitar atividades diversificadas ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular e deixar que o aluno escolha a melhor atividade que se adeque as suas possibilidades, nessa concepção é o próprio discente que adapta o conteúdo escolar as suas condições de aprendizagem.

Portanto, é imprescindível enfatizar o princípio fundamental que norteia a proposta da Educação Inclusiva e objetivo último do movimento pela inclusão, é que todas as crianças e jovens possam aprender juntos, ela evidencia mais a diversidade do que as semelhanças e isso devem ser levadas em conta, sempre quando se coloca em cheque a questão da Educação Especial dentro dos sistemas de ensino pautados por uma filosofia e uma política inclusiva.

1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

A educação sendo um direito fundamental do ser humano, tem como objetivo embasar todos os indivíduos dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade como uma forma de incluir todos criticamente no mundo, e excluir alguém desse direito é permitir que a dignidade humana seja degradada em todos os sentidos, pois a educação é a base para a construção do ser humano.

Atualmente educação e inclusão mais que um direito se tornou uma necessidade indiscutível, servindo de suporte para que a diversidade humana, que tanto nos caracteriza e antigamente desvalorizada, seja cada vez mais desvelada e o mundo passe a reconhecer e a valorizar as peculiaridades que faz de cada um de nós seres únicos e especiais.

Nesse enquadramento, o princípio da diversidade mostra como nós seres humanos somos diferentes fisicamente, psicologicamente e culturalmente uns dos outros, características essas muitas vezes utilizadas de forma negativa para aumentar as desigualdades entre as pessoas. Mais, ao mesmo tempo compartilhamos a mesma condição de humanidade, a mesma natureza, os mesmos instintos que nos tornam tão diferentes dos animais. Concordamos com Santos (2005) quando enfatiza que,

Ninguém é mais ou menos humano que o outro, ninguém tem mais ou menos direito que o outro, ninguém tem mais ou menos direito de viver dignamente que o outro. Este é o significado profundo do princípio da igualdade entre os seres humanos, significado esse que, porém, não ignora as diferenças individuais; ao contrário, considera e as transcende para chegar ao que é comum: a Dignidade e os Direitos como pessoa (p. 30).

Assim sendo, postulamos que somos todos iguais como pessoas em direito e dignidade, mas essa igualdade só é concretizada quando o respeito às diferenças é assegurado, desta forma “a diversidade não se opõe a igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe a igualdade, pois supõe que uns valem menos do que outros. O enfretamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas de uma proposta de Educação Inclusiva” (LIMA, 2006, p. 21).

Dentro desse contexto, a proposta de Educação Inclusiva está baseada na inserção social, onde todo o sistema educacional, deverá se organizar para receber e atender a todos os educandos oferecendo-lhes os suportes necessários para a remoção de barreiras que impeçam a aprendizagem. De acordo com Carvalho (2006) “o direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (p. 35).

Para Fernandes (2011) o princípio que caracteriza a inclusão, é a garantia de suportes que envolvem mudanças sociais, físicas, materiais e humanas, como também a remoção de barreiras para que todos possam aprender em patamar de igualdade e oportunidade. Segue abaixo as suas considerações,

O princípio que caracteriza o paradigma inclusivo repousa no fato de que a oferta de suportes (social, econômico, físico e instrumental) garante o direito a convivência não segregada e o acesso a recursos e serviços disponíveis aos sujeitos. Para isso, são necessárias mudanças estruturais que envolvem a remoção de barreiras físicas e materiais, a organização de suportes humanos e instrumentais, para que todos possam aprender e interagir em igualdade de oportunidades e condições (p. 90).

Carvalho (2006) especifica que “de uma forma sintética, podemos afirmar que são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos” (p. 78), e esses princípios podem ser identificados como sendo o direito a educação, direito a igualdade de oportunidades, participação ativa na sociedade, escolas de boa qualidade e remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Tendo como alicerce esses princípios, concordamos com a descrição de Sánchez (2005) quando afirma que a Educação Inclusiva é também uma questão de direitos humanos e ninguém pode ser privado desse direito em consequências de suas características. Assim,

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos) (REVISTA INCLUSÃO, p. 12).

Seguindo nessa mesma linha, nos apoiamos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), para fazer outra ressalva em relação à Educação Inclusiva como um paradigma educacional que está fundamentado nos direitos humanos e que só vem corroborar com a afirmação da autora acima ao exemplificar que,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 01).

Atualmente vemos que apesar de existir toda uma legislação internacional e nacional que norteia a proposta da Educação Inclusiva garantindo igualdade de oportunidades para todos, muitos ainda são os obstáculos causadores do fracasso da inclusão. A esse respeito, Mantoan (2005) destaca alguns problemas que precisam ser superados urgentemente como,

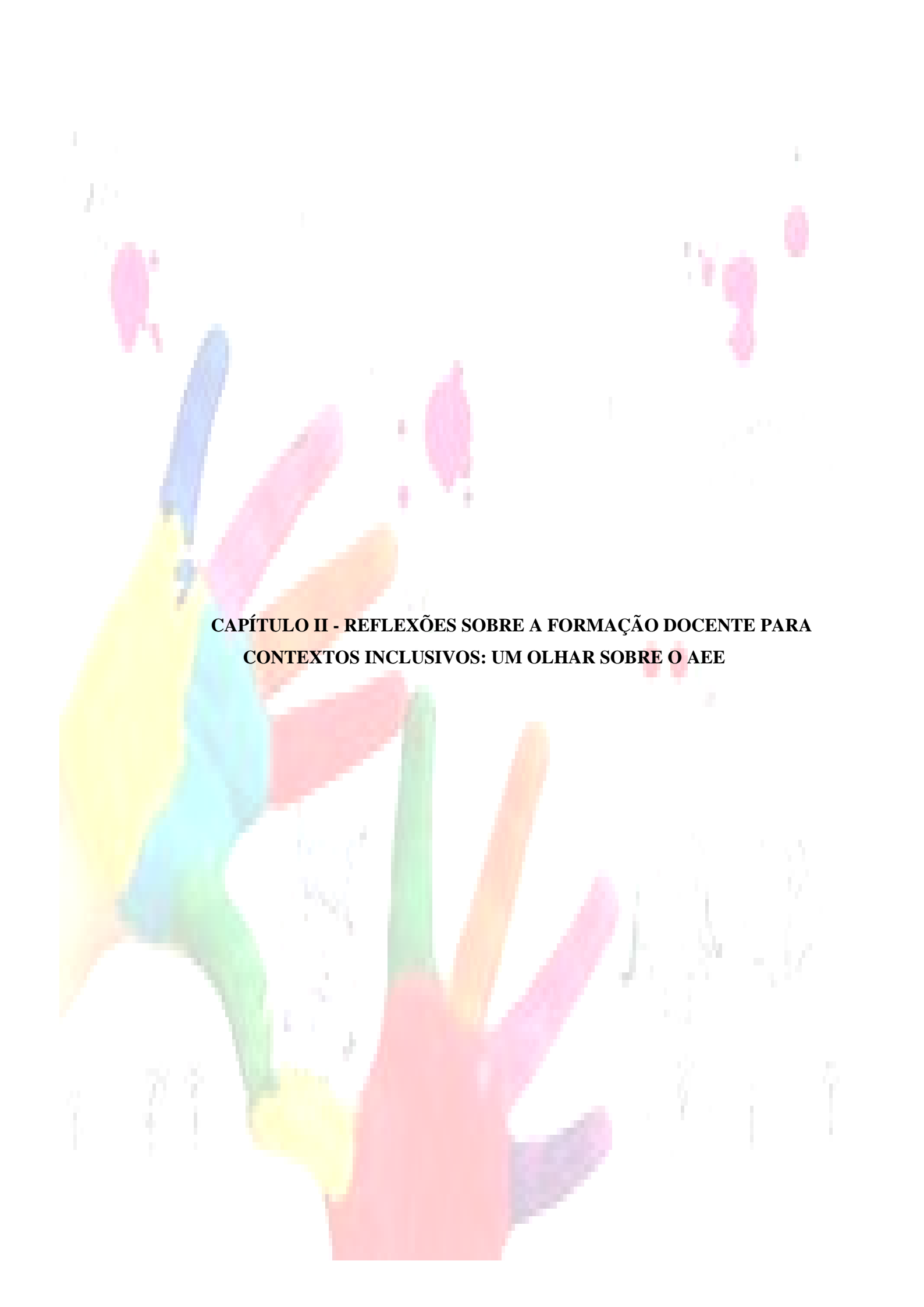
[...] escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; resistências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros (REVISTA INCLUSÃO, p. 26).

Percebemos que existem muitos fatores que não agregam nada na efetivação de uma educação includente, mas essa proposta de inclusão é um modo que as escolas têm de repensar a sua organização e começar a se estruturar para receber essa diversidade e conseqüentemente procurar melhorar a qualidade do ensino que estão sendo ofertados nas escolas como sugere Mantoan (2006) quando coloca que “[...] a inclusão é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (p. 20).

Podemos dizer que se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola, ela integra o sistema educacional e que se encontra alicerçada nas diretrizes de ensino nacional, a qual se encarrega de promover relações de ensino/aprendizagem através de diferentes metodologias, assim é urgente desenvolver novas

maneiras de pensar e fazer a educação tanto nos aspectos de organização como na preparação de recursos humanos qualificados.

De encontro com essa proposta, no próximo capítulo será discutida a formação docente para contextos inclusivos e a importância do AEE para a concretização da escola inclusiva.



**CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA
CONTEXTOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE O AEE**

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem sua ideia matriz. A complexidade refere-se não apenas à reforma do pensamento e da escola, mas à formação dos professores, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos.

(Maria Teresa Égler Mantoan)

A Educação Inclusiva é um assunto que vem ganhando cada vez mais notoriedade dentro do sistema educacional brasileiro, e falar de inclusão é falar em transpor barreiras, de garantir acessibilidade e possibilidades para que todas as crianças e jovens com NEE tenham um desenvolvimento pleno em todos os seus aspectos como forma de garantir a todos os mesmo direitos.

Ao adotar o conceito de escola inclusiva, as escolas regulares carregam consigo uma responsabilidade extremamente importante no combate à exclusão dos alunos pertencentes à Educação Especial principalmente quando estas se responsabilizam por receber e garantir a aprendizagem desses alunos. Com isso, essas escolas precisam estar equipadas para atender essa demanda e assegurar as condições necessárias para que essa clientela consiga construir coletivamente o seu conhecimento.

Com o surgimento desse novo paradigma educacional, nasce também a necessidade de ofertar os recursos e serviços adequados que possa apoiar a permanência desses alunos nas salas regulares de ensino. Esses recursos vão desde a adequação de espaços físicos, disponibilização de materiais didáticos e oferta de professores especializados.

Por conseguinte, é muito importante que o professor na sua formação inicial e continuada esteja sempre em busca de subsídios que o prepare para atuar em espaços diferenciados e enfrentar situações diversificadas, pois sabemos que a educação exige profissionais comprometidos e que possam contribuir significativamente para a formação integral de seus educandos e isso inclui apossar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e os meios mais eficazes de transmiti-los as gerações futuras de maneira satisfatória.

2.1 O SABER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

Ao abordar a questão educacional, percebemos que esta vem sofrendo grandes transformações ao longo dos tempos e que a escola tem se configurado em um espaço fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. De encontro com essa acepção, a formação docente tem sido constantemente posta em pauta, principalmente nas últimas décadas, com o aumento dos debates em prol da construção da escola inclusiva que tem buscado seu significado na reestruturação dos sistemas de ensino, do papel do professor e das práticas de ensino para melhor atender a diversidade de alunos que adentram os muros das escolas.

Diante dessa premissa, a formação dos professores tornou-se um dos pontos essenciais para a concretização de uma proposta de Educação Inclusiva, pois muitos educadores não estão sabendo lidar com esses novos alunos e afirmam não terem sido preparados para atuar junto a esses educandos. Essa questão também acaba refletida nos cursos de formação de professores que muitas vezes não oferece uma base teórica consistente e nem prática na área da Educação Especial. Assim “para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender” (CICILLINI; BARAÚNA, 2006, p. 140).

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, “a formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar” (BRASIL, 2005, p. 21). Desse modo, o aperfeiçoamento dos professores, passa pela ressignificação dos seus papéis enquanto educadores, pois o novo conceito de escola inclusiva que vem sendo construído, requer um profissional capacitado e comprometido com a educação e conseqüentemente com os educandos que adentram esses espaços.

Para Fernandes (2011), os argumentos apresentados pelos professores em relação às dificuldades no processo de inclusão de alunos com NEE, estão quase sempre relacionados à formação desses profissionais, dentre os quais podemos salientar,

Despreparo [...] para se relacionar e ensinar alunos com deficiência, desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas, inseguranças no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação, etc. e ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos (p. 196).

Conseqüentemente, o que percebemos é que as políticas públicas educacionais afirmam que os professores precisam ser capacitados e especializados para o trabalho na

Educação Especial, mas o que ocorre é que muitas instituições não oferece as condições necessárias para que o processo formativo ocorra de maneira satisfatória. De acordo com essa vertente, Lima (2006) afirma que “[...] apesar dos avanços de ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão” (p. 121).

Posto isso, podemos observar que a formação que temos hoje dentro dos cursos de licenciatura, está muito distante de ofertar uma capacitação sólida para os profissionais da educação, uma vez que as disciplinas sobre Educação Especial disponibilizadas nos currículos são insuficientes e os conteúdos focam muito mais nos fundamentos do que em metodologias, processos de ensino/aprendizagens e aspectos avaliativos que os professores precisam apreender para relacionar com as situações práticas do cotidiano escolar.

A exemplo disso, temos o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, Campus de Picos/PI, que oferece apenas duas disciplinas na área da Educação Especial (Fundamentos da Educação Especial e Libras), o que torna a formação inicial dos futuros docentes falha em relação a atuação em situações inclusivas, diante dessa constatação, torna-se indispensável que os futuros professores e professores já atuantes busquem se aperfeiçoar através da formação continuada.

Nesse sentido, Mantoan (2006), ao problematizar a questão da inclusão dos alunos especiais no ensino regular, diz que os professores não aprendem no vazio e que uma proposta de formação para trabalhar com a inclusão parte do saber fazer e que os conhecimentos sistematizados aliados às experiências adquiridas no dia a dia por esses profissionais, devem ser partilhados entre todos da escola, para que juntos possam discutir e aprimorar suas práticas através de reflexões críticas das ações desenvolvidas dentro da sala de aula. Indo por essa concepção, Santos (2006), enfatiza que,

A capacidade do professor de refletir individual e coletivamente leva-o a pensar sobre sua prática pedagógica, a compreender melhor os processos sociais e os caminhos percorridos por seus alunos para aprender, a conhecer melhor seus alunos e a ele mesmo, a aprender a fazer, a conviver com as diferenças, as dificuldades que o ato de aprender traz consigo, a ser um sujeito de saber (p. 67).

A respeito da formação docente para contextos inclusivos, a autora ainda prossegue inferindo que a formação docente merece muita atenção, visto que são os professores os principais protagonistas da inclusão.

A formação dos professores deve merecer atenção especial, pois são eles os verdadeiros atores no cenário da inclusão. Deve ser contínua e sistemática, para que possibilite o repensar constante de suas práticas, sua atualização, o compartilhar experiências, a discussão com seus pares dos processos de aprendizagem de seus alunos, a experimentação de novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias práticas [...] (SANTOS, 2006, p. 72).

Caminhando de encontro com essa perspectiva formativa, Lima (2006), especifica que a formação continuada aliada ao conhecimento especializado e as experiências adquiridas através do trabalho na docência, são uma das melhores estratégias para a capacitação do professor na área da Educação Inclusiva,

A informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem, certamente, uma vertente significativa- [...]. Mas esse é apenas um dos eixos da preparação dos professores para a área, pois a formação continuada e a consolidação dos saberes articulados as suas experiências, movidas pelos desafios da educação inclusiva, são outras fontes inesgotáveis de capacitação para a área (p. 125).

Posto isso, vemos que a escola inclusiva trouxe novas concepções educacionais para o fazer docente, reafirmando a necessidade de aperfeiçoamento do professor para que seja capaz de construir e explorar novos espaços, abrindo caminhos para diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a proposta de ensinar na perspectiva inclusiva tem seu significado na ressignificação do papel do professor e também dos sistemas de ensino, deixar de lado as velhas práticas excludentes consolidadas ao longo do tempo e buscar formas variadas e dinâmicas para melhor trabalhar com as diferenças.

Diante desse enquadramento, Fantinato (2014), faz a seguinte afirmativa,

Para que a escola cumpra com qualidade o seu papel, é imprescindível a capacitação continuada e permanente dos profissionais da educação. Os educadores deverão estar comprometidos com a qualidade da educação e proporcionar o desenvolvimento pleno das potencialidades do cidadão. Com isso, exige-se dos docentes um rol de competências. É necessário que esse profissional seja eficiente, eficaz, agente de mudança, educador, reflexivo, investigador, pesquisador, intelectual, crítico e transformador (p. 129).

Deste modo, é importante destacar que a formação continuada se tornou um dos requisitos básicos para o aperfeiçoamento constante do professor, pois através dos estudos, das reflexões, das pesquisas, do contato com concepções diversificadas sobre educação e processos de ensino-aprendizagem realizados individual e coletivamente, esses profissionais tem a oportunidade de melhorar seu fazer pedagógico, assegurando um ensino de melhor qualidade para seus educandos. Nesse enalço, essa formação continuada também se faz benéfica e necessária para que o professor se aproprie de novos saberes teóricos que

fundamente e ofereça sentido a sua prática pedagógica junto à diversidade discente e aos desafios apresentados no cotidiano educativo, uma vez que a formação inicial tem se mostrada insuficiente para suprir as necessidades e carências apresentada pela escola inclusiva e pelas as especificidades dos alunos com NEE, presentes nos espaços regulares de ensino.

Destarte, o docente para atuar hoje em contextos inclusivos, especificamente dentro das Salas Multifuncionais, precisa ter uma formação inicial no campo da docência necessitando se especializar para atuar na Educação Especial de modo que sua preparação o habilite a trabalhar de forma criativa em espaços diversificados e com as várias especificidades da deficiência, seja ela física, auditiva, intelectual ou visual, além dos superdotados ou com altas habilidades. Dentre as atribuições do professor que atua no AEE apontamos as seguintes, conforme as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no Artigo 13,

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.03).

Portanto, a educação inclusiva deve ser percebida como uma possibilidade de ampliação da circulação social, produzindo uma aproximação dos seus diversos atores, tornando-se de extrema importância e urgente que os professores que atuam nas salas multifuncionais bem como no ensino regular, tenham uma preparação adequada para trabalhar com a inclusão educacional e aprendam a desenvolver e por em prática metodologias inovadoras e avaliações mediadoras que possibilitem compreender e lidar com as diferenças de maneira que todos possam partilhar dos mesmos processos de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Hoje, a educação se tornou um direito fundamental da pessoa humana, sendo uma obrigação do Estado ofertá-la a toda a população independente de quaisquer características que possam apresentar, incluindo nessa categoria as pessoas com deficiência. Dessa maneira, nos reportamos a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelas Organizações das Nações Unidas-ONU, onde em seu Artigo 1º declara que,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 16).

Ao falar sobre o processo de inclusão que vem sendo colocado em debate no cenário educacional atual, é preciso pensar no ponto chave para que esse processo ocorra de forma satisfatória e possa cumprir com a finalidade para a qual ele foi designado, ou seja, é necessário a reestruturação de todo espaço escolar começando pela parte física se estendendo para as práticas de gestão, avaliação e a formação de professores.

Baseado nessa premissa, as escolas regulares tem a obrigatoriedade de flexibilizar sua proposta pedagógica e curricular a fim de se adequar e assegurar aos alunos com NEES o seu acesso e permanência no ensino comum de forma que não acarrete prejuízos para estes e os demais alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Dessa maneira, para fazer com que a inclusão seja realmente efetivada dentro das escolas comuns, as políticas públicas educacionais por meio do MEC/SEESP implantou em 2008, através da Portaria Ministerial nº 13/2007, o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, destinado a dar suporte aos alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular através do Atendimento Educacional Especializado-AEE, sendo que,

As salas de recursos multifuncionais 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, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010, p. 06).

De acordo com o Manual que orienta o Programa de Implantação das Salas Multifuncionais, os principais objetivos desse programa são,

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

Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.09).

O AEE que passou a ser disponibilizado nesses espaços, foi garantido desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 208), e reafirmado pela LDBEN de 1996 (Art. 59). Conseqüentemente, esse atendimento é feito de preferência na rede regular de ensino não substituindo o ensino comum, passando a ser usado como complemento ou suplemento na escolarização dos alunos da Educação Especial se configurando como uma das condições indispensável para o sucesso na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Em vista dessa colocação, apontamos as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica no seu Art. 2º, para esclarecer a função do AEE que é “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01).

Para que os discentes com NEE possam frequentar o AEE, é preciso que estejam matriculados em uma escola regular de ensino e no turno inverso sejam atendidos por professores especializados nas salas multifuncionais, de preferência na mesma escola onde estudam regularmente ou quando não for possível, estes devem ser encaminhados para outros espaços que ofertem esses serviços. A esse respeito, às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no seu Art. 5º, coloca os seguintes dizeres,

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Disposto nas entrelinhas do Manual de Implantação do Programa das Salas Multifuncionais, os alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular que estão aptos a participar do AEE são:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 07).

Com a introdução do AEE no contexto escolar, o mesmo passa a integrar a proposta pedagógica curricular da escola comum, devendo ser desenvolvido por professores com formação especializada que saiba gerenciar o uso de todos os recursos e materiais pedagógicos do mais simples ao mais complexo e promover essa disseminação dentro da escola em parceria com os professores das classes regulares. Conseqüentemente, os docentes do AEE passam a atuar também no desenvolvimento e fabricação dos materiais mais simples e que muitas vezes são imprescindíveis para facilitar e até mesmo superar as barreiras físicas e atitudinais que impedem a escolarização dos alunos com deficiências.

Posto isso, cabe aos sistemas de ensino viabilizar seus espaços e seus recursos, principalmente à qualificação dos docentes para que a Educação Especial possa ser trabalhada na perspectiva inclusiva, integrando todos os alunos e oferecendo-lhes as mesmas possibilidades. A respeito disso, a LDB em seu Art. 59 especifica que os sistemas de ensino devem obrigatoriamente assegurar aos alunos com NEE,

- I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

De acordo com esse ponto de vista, o AEE deve envolver a participação de toda comunidade escolar, com reestruturação dos espaços físicos, adaptações curriculares, avaliativas, ressignificação da prática docente e de gestão e a participação inclusive da família

que também tem um importante papel nesse processo, porque não podemos falar sobre inclusão se esta não tiver suas bases firmadas na família para que depois possa se estender as outras instituições sociais.

Vale reiterar, que a deficiência é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, mas não significa que por causa dessa perda a pessoa seja incapaz, essa incapacidade pode sim ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos, é nesse contexto que o AEE pode ajudar as crianças e jovens com deficiência através dos recursos pedagógicos e humanos disponibilizados nas salas multifuncionais a terem acesso e permanecerem incluídos nas salas de aula do ensino regular.

Dessa maneira, é preciso considerar algumas especificidades na hora de trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Vejamos algumas que são estimuladas e priorizadas dentro do AEE e que podem servir de base e orientação para os docentes nas salas de ensino comum.

2.2.1 Deficiência Intelectual

O trabalho com alunos que apresenta deficiência mental no AEE, visa desenvolver nesses sujeitos a capacidade de interagir simbolicamente com o meio atribuindo-lhe um significado próprio, nesse sentido a educação ofertada deixa de ser aquele ensino tradicional adaptativo baseado no treino repetitivo, passando a incorporar novos significados à percepção de conhecimento através da estimulação cognitiva proporcionando conflitos para que eles possam enfrenta-los. Desse modo, “o atendimento educacional especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências” (GOMES, 2007, p. 22).

A criança com essa deficiência enfrenta diversos obstáculos para superar esses limites impostos pelo processo de apropriação do saber, já que tem muita dificuldade de assimilar as propriedades concretas do objeto de conhecimento como cores, texturas, formas, etc. então, de nada adianta o professor propor atividades de repetição para que o aluno consiga desenvolver as noções de cores e formas de determinado objeto, mas é preciso que aja a estimulação cognitiva para trabalhar a abstração através de projeção de ações práticas em pensamento para que possa interiorizar o conhecimento. Por conseguinte, o AEE para a deficiência mental deve-se centrar na dimensão subjetiva do processo de aquisição do saber, não diz respeito à assimilação de conhecimentos acadêmicos e curriculares, mas a forma pela qual o aluno concebe todo e qualquer conteúdo e como consegue significá-lo e compreendê-lo. Na prática, o ensino dentro do AEE para essa especificidade deve,

[...] intervir no sentido de fazer com esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer (GOMES, 2007, p. 25).

Esse atendimento especializado não deve ser um ensino adaptativo dos conteúdos acadêmicos, longe disso, é a forma pela qual o aluno com deficiência tem a oportunidade de aprender de maneira livre sem exigências de aprovações, exames ou avaliações, com foco nas suas conquistas diante dos desafios da construção do seu conhecimento. No entanto, o saber sistematizado adquirido na escola comum constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral desses sujeitos, por essa razão o AEE e o ensino regular devem caminhar juntos de modo que os dois possam se complementar, beneficiando os discentes no processo de inclusão de todas as formas possíveis.

2.2.2 Deficiência Auditiva

A educação disponibilizada para os discentes com deficiência auditiva dentro do ensino regular, deve ser desenvolvida em um espaço que priorize a Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa, o AEE nesse caso é proposto para ampliar a capacidade de apreensão da língua de sinais e portuguesa por parte desses alunos, onde o mesmo é dividido em três momentos.

O primeiro momento do AEE, destina-se para a explicação dos conteúdos curriculares apresentados na sala regular em língua de sinais por um professor especializado, este trabalho é realizado diariamente para os alunos com surdez. No segundo momento, o AEE disponibiliza o ensino de libras na escola comum, onde os alunos surdos têm aulas de libras por um intérprete ou professor especialista, priorizando sempre o estágio em que se encontra cada aluno em relação à aquisição da língua de sinais. No terceiro e último momento, o AEE oferece o ensino da língua portuguesa, na qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para os deficientes auditivos, é uma atividade desenvolvida diariamente fora do horário das aulas no ensino regular por um professor graduado em letras/português.

Todo o AEE deve ser elaborado e planejado em conjunto com os professores que ministram aulas em libras, os professores do ensino comum e o professor de língua portuguesa, esse atendimento especializado apresenta três momentos didático-pedagógicos. O primeiro momento é do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, onde as salas multifuncionais são organizadas com recursos visuais e professores

especializados para receber esses alunos e explorar os conteúdos curriculares estudados na sala regular utilizando a língua de sinais.

No segundo momento, o AEE disponibiliza o ensino de Libras ofertado pelo professor especialista ou um instrutor de libras sempre no turno inverso do ensino na sala de aula comum. Esse trabalho deve ser realizado com planejamento a partir de um diagnóstico que dirá qual o estágio de conhecimento que o aluno possui a respeito da língua de sinais. No último momento didático-pedagógico o AEE é disponibilizado para o ensino da língua portuguesa também em horário inverso aos estudos na sala comum com objetivo de que os alunos com surdez possam desenvolver competências gramaticais e textuais gerando assim sequências linguísticas bem formadas. Nessa conjuntura, o AEE deve envolver a participação de toda comunidade escolar na tentativa de manter uma boa coerência entre o ensino ministrado pelos docentes e a aprendizagem assimilada pelos discentes com deficiência auditiva.

2.2.3 Deficiência Visual

Na deficiência visual, para que o aprendizado ocorra de maneira significativa é necessário possibilitar aos alunos a oportunidade de coletar informações através dos outros sentidos não comprometidos servindo de porta de entrada para informações que serão levadas até o cérebro. Nessa situação, o AEE pode colaborar de maneira efetiva para o desenvolvimento educacional desses educandos em parceria com os professores da sala comum. Para isso, faz-se necessário proporcionar um ambiente rico que favoreça o contato e a interação com diversos meios de acesso a vários tipos de leitura, escrita e conteúdos da grade curricular da escola.

A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que esta fora de alcance pela falta de visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. O aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. É tarefa do educador observar como os alunos se relacionam com os seus colegas e com os adultos e verificar a qualidade da experiência comunicativa nas diversas situações de aprendizagem (SÁ; CAMPOS; SILVA; 2007, p. 21).

Nesse sentido, é preciso adaptar algumas atividades visuais antecipadamente e outras durante a realização da aula, através da descrição oral de imagens, formas, texturas, cores ou cenário que se encontra determinado objeto, além de ser recomendado contextualizar as

atividades propostas a esses alunos. Dentro do AEE, os recursos didáticos e pedagógicos destinados a esses educandos, têm como objetivos estimular e explorar o desenvolvimento integral dos sentidos remanescentes, logo, é necessário que aja nesses espaços uma grande variedade de recursos adequados e de boa qualidade que atenda as necessidades dessa clientela favorecendo o acesso ao conhecimento, à comunicação e o desenvolvimento educacional e pessoal.

2.2.4 Deficiência Física

O AEE disponibilizado para os alunos com deficiência física, baseia-se na oferta de recursos físicos, materiais didáticos e tecnológicos adaptados capazes de assegurar a esses educando mais independência e autonomia na hora de realizar tarefas educacionais, rompendo com as barreiras que dificultam a aprendizagem, facilitando o acesso ao conhecimento acadêmico e criando condições para sua locomoção, comunicação, conforto e segurança. Em consequência disso, esse atendimento prioriza o acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva¹ com o objetivo de proporcionar aos alunos com essa incapacidade mais independência e autonomia na realização de suas tarefas tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os docentes especializados que atuam no AEE, são os responsáveis por selecionar os recursos e fazer a adequação desses instrumentos a cada tipo de comprometimento físico em que se encontram os alunos com intuito que venha a melhorar aspectos da sua mobilidade e conseqüentemente sua comunicação e a aprendizagem.

Nas salas multifuncionais, [...], é que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta a sua condição e necessidade. Junto com o professor especializado aprenderá a utilizar o recurso, tendo por objetivo usufruir ao máximo desta tecnologia. Após identificar que o aluno tem sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como um material pessoal (SCHIRMER, 2007, p.31).

Dessa forma, os professores do AEE tem a função de prover esses recursos, estabelecer parcerias com outras áreas do conhecimento como terapia, arquitetura, engenharia, com vista, a desenvolverem materiais e serviços adaptativos que sirvam para beneficiar esses educandos, assim como trabalhar em parceria com os professores do ensino regular

¹O Comitê de Ajudas Técnicas-CAT, (criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), ligado à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituído pela Portaria 142/2006 e determinada pelo Decreto 5.296/2004, em seu Artigo 66), estabelece que Tecnologia Assistiva se refere a uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

disseminando dentro da escola todo conhecimento necessário para a utilização e manuseamento desses recursos tecnológicos nas salas de aulas promovendo de forma efetiva a inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

Todo o trabalho que é desenvolvido dentro das salas multifuncionais onde é disponibilizado o AEE, também é passível de um processo avaliativo cuja finalidade se distancia do praticado na escola regular, pois não tem como característica principal a mensuração do aprendizado através da atribuição de notas, muito pelo contrário, o objetivo da avaliação nesse atendimento especializado, “é conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento” (SCHIRMER, 2007, p. 28).

A partir desse pressuposto, o professor tem a noção de como pode construir um planejamento que possa se adequar as especificidades de cada aluno dentro desse atendimento, onde o mais importante nesse processo não é saber o que o aluno não conhece, mas conhecer o que o aluno já sabe e trabalhar em cima dessa potencialidade ampliando a apreensão de novos saberes.

No capítulo seguinte, é abordada a avaliação numa perspectiva dialógica e formativa e a avaliação vista dentro de uma proposta de inclusão beneficiando os alunos com NEE que frequentam o ensino regular.

**CAPÍTULO III – A PRÁTICA AVALIATIVA NUMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA E INCLUSIVA**



Assim como as flores que compõem um jardim têm diferentes formas, fragrâncias e cores, e nisso está a sua variedade e beleza, da mesma maneira, cada criança, cada ser humano é uma flor única e especial. A beleza de um não deprecia o valor do outro; esta é a visão do educador que percebe a especialidade de cada flor.

(Maria Shirley dos Santos)

Temos observado que uso da avaliação dentro da educação não é algo recente, mas se remonta a períodos anteriores ao século XVII, sendo concretizada definitivamente desde o século XIX com a obrigatoriedade do ensino de massa. Ao longo do tempo, a questão da avaliação da aprendizagem escolar tem acarretado diversas discussões, que por vezes enfatizam a necessidade de aplicabilidade desse instrumento, que ora pode servir para a seleção, ora se inclina para favorecer o desenvolvimento das aprendizagens, no entanto quando a escola muda, tentado se adequar ao modelo de sociedade instituída, a avaliação tenta se enquadrar nessas novas exigências sejam elas, em favor da exclusão ou da inclusão.

Quando percebida por essa premissa, vemos que a avaliação também está relacionada com o contexto histórico de lutas política por que tem passado as reformas educacionais, e que esta não se encontra em um território de neutralidade, pelo contrário, muitas vezes tem servido como objeto de dominação e manutenção do status quo, assim como tem proporcionado a exclusão de grupos desfavorecidos economicamente e culturalmente, tendo estes deficiências ou não.

Desse ponto de vista, a escola tanto pode servir como um instrumento de alienação como também pode oferecer aos excluídos os meios necessários para que possam intervir criticamente na sociedade, superando a condição de dominados a que eram subordinados, tudo depende da visão política da escola perante a comunidade na qual ela está inserida, como faz notar Romão (2011),

A escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificatória. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extraescolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. [...]. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola (p. 23-24).

Quando se coloca em discussão a avaliação da aprendizagem de alunos com NEE na sala de ensino comum, esse modelo de avaliação precisa ser repensado e readaptado, pois esses educandos precisam passar por esse processo avaliativo com o objetivo de identificar os progressos e dificuldades para que o professor a partir dos resultados obtidos proceda com as intervenções necessárias de modo que possa contribuir positivamente com a inclusão desses alunos no ensino regular.

Em consequência disso, é necessário que tanto a escola quanto os professores revejam as concepções de avaliação que tem sido levado a cabo na prática e no planejamento pedagógico, e a partir dessa reflexão, se abram a novas possibilidades de ensino-aprendizagem que a diversidade em sala de aula vai exigir, incluindo novas maneiras de perceber e praticar a avaliação do aprendizado dos alunos com e sem deficiência.

3.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Quando se fala em avaliação da aprendizagem, o que vem logo a nossa cabeça é a atribuição de uma nota para um determinado conteúdo que se supõe que o aluno tenha aprendido, essa é a lógica da verificação que estamos acostumados a presenciar dentro da escola, ou seja, a avaliação utilizada como uma ferramenta criadora de hierarquias, de excelências e ao mesmo tempo da exclusão e do fracasso escolar.

Por conta dessas características, esse tipo de avaliação/verificação se encontra dentro de uma corrente tradicional da educação, onde “sua função é classificar o aluno ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados” (SANT’ANNA, 2011, p. 35). A autora ao se referir a esse tipo específico de avaliação utiliza o termo *somativa* para classificá-la por acreditar que ela se volta mais para os aspectos quantitativos da aprendizagem deixando os qualitativos em segundo plano.

Ela visa a excelência, porque seleciona àqueles que de certa maneira cumpriram com o seu papel, estudando para tirar boas notas e conseqüentemente acredita-se que estes estejam aptos para dar continuidade ao modelo de sociedade dominante. Fracasso, porque exclui aqueles que não conseguiram se apropriar dos conhecimentos ensinados na escola e que por conta disso ficarão abaixo desse projeto de sociedade.

De certa forma cria-se o estigma que uns nasceram para mandar e outros para obedecer, nesses moldes destaca-se aqueles que conseguirem se apropriar dos conhecimentos sistematizados na escola e a avaliação entra nesse cenário como um instrumento que possibilita a escola fazer essa seleção, servindo de certo modo como ferramenta de dominação

e mantenedora do *status quo*. Nessa direção, nos apropriamos das palavras de Romão (2011, p. 54), para corroborar como o enunciado acima, quando ele afirma que,

[...] a escola tem na avaliação da aprendizagem, voltada para um sistema de aprovação/reprovação, um de seus mais poderosos instrumentos, não só porque cria e fortalece consensos discriminatórios, na medida em que introjeta nos reprovados a culpa de sua própria reprovação, como também porque processa um verdadeiro tráfico ideológico pela ‘universalização’ da visão de mundo e dos valores dominantes que inocula nos retidos no sistema.

O autor ainda a introduz no campo das concepções positivistas, uma vez que essa concepção de avaliação prioriza o resultado do desempenho e habilidade do aluno sobre o domínio de determinado conteúdo, cujo direcionamento se inclina para a mensuração dos aspectos quantitativos da aprendizagem escolar, exteriorizando o tratamento técnico e estatístico dos resultados.

Diferentemente dessa posição acima, a avaliação deve ser vista e utilizada não como um instrumento de punição ou de exclusão/discriminação, mas como um processo contínuo capaz de intervir significativamente na aprendizagem, cuja finalidade é conscientizar a ação educativa do professor e da escola de modo que beneficie todos os alunos no processo de aquisição do conhecimento sistematizado seja ele no campo teórico ou prático.

No âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa seqüência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Assim sendo, convém evitar as atitudes maniqueístas dos juízos de valor em termos de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados (BRASIL, 2006, p. 22).

Caminhado por essa mesma trilha, Sant’Anna (2011), conceitua avaliação como um processo que serve para identificar o rendimento tanto do aluno quanto do professor, ao mesmo tempo pode servir de auxílio para verificar se o conhecimento sistematizado foi apreendido. Nessa acepção,

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (p. 31).

Romão (2011), ao formular o seu conceito sobre avaliação enfatiza sua característica investigativa e conscientizadora que esta deve assumir perante a realidade vivenciada pelo educando, propiciando também ao professor a oportunidade de fazer reflexões

problematizadoras de suas práticas e questionamentos, provocando um mútuo aprendizado entre os dois. Assim diz ele,

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo seus questionamentos de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (p. 106).

Indo contrário à concepção tradicional, percebemos que as concepções progressistas de avaliação também chamadas de diagnósticas e formativas e definidas por Romão (2011), como avaliações dialógicas, estão sendo cada vez discutidas dentro do sistema educacional, e o que se espera é que estas sejam incorporadas nos discursos e no fazer docente de modo que o trabalho pedagógico dentro das escolas se aproprie de uma concepção mais flexível e humana, voltando-se para as dificuldades dos alunos e colocando em cheque o modelo tradicional de conceber o processo e os instrumentos avaliativos.

É importante destacar que o ato avaliativo deve ser visto não como um procedimento momentâneo ou pontual, mas como um processo contínuo que leva em conta as mudanças e os progressos dos educandos e cujo objetivo é auxiliar na reflexão por parte dos educadores das situações de aprendizagem que estão ocorrendo dentro das salas de aula.

Sant’Anna (2011) ao discutir sobre a avaliação diagnóstica, diz que a sua função é “determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades [...] buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (p. 32). Assim, ela deve servir como um instrumento de investigação criteriosa, verificando como ocorreu ou como está ocorrendo o aprendizado dos alunos, detectando suas dificuldades, para em seguida proceder com as intervenções necessárias.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica se configura como um norte para o professor no processo de construção do planejamento escolar e de objetivos, pois, mais importante que confirmar resultados é planejar o que poderá ser feito, para reverter determinada situação em que se encontra o aprendizado e desenvolvimento dos alunos para o alcance das metas propostas.

Com relação à avaliação formativa, que também vai de encontro com essa perspectiva dialógica, sua finalidade é detectar deficiências no processo de ensino por parte do professor e de carências na apropriação do saber por parte do aluno, de modo que essas constatações possibilitem reformulações na organização dos processos de ensino-aprendizagens, dessa

maneira, “o professor se torna o criador de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 18), centralizando todo seu esforço no desenvolvimento educacional do educando.

Perrenoud (1999), ao discutir a temática da avaliação, diz que esta se encontra entre duas lógicas. Uma a serviço da classificação e da exclusão, voltada para a produção de hierarquias e excelências, sendo este o modelo tradicional de verificação da aprendizagem dentro dos espaços escolares. A outra está a serviço da aprendizagem, coloca em evidência a necessidade dos sistemas de ensino se organizar ao redor de uma avaliação formativa, permitindo subsidiar o processo avaliativo com bases em intervenções pedagógicas diferenciadas dando ênfase às necessidades dos alunos.

Ao abordar a questão da avaliação dialógica, Romão (2011), coloca-a no campo das teorias educacionais construtivistas, pois a preocupação maior é com a continuidade do processo, priorizando os ritmos, as características, as situações de aprendizagem e os procedimentos didático-pedagógicos com vistas para a predominância dos aspectos qualitativos sobre qualquer dimensão quantificada. Ele expressa de forma convicta que a finalidade do processo avaliativo quando utilizado de maneira correta, é servir como um importante instrumento de reflexão do desempenho de todos os atores que convivem dentro da escola, abrindo caminhos para o replanejamento e novas direções para a prática educativa. Assim,

Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. [...]. Aliás, que outras finalidades tem a avaliação senão estas? (p. 25).

Apesar da avaliação tradicional ainda ser bem presente no cotidiano escolar, o que se espera do ato avaliativo é que ele ofereça uma direção para o agir do professor, embora muitas vezes a avaliação seja manuseada apenas como requisito para obtenção de resultados mensuráveis, esta deve ser concebida entre os professores dentro de uma perspectiva dialógica, servindo para melhorar o desempenho e o aprendizado dos alunos, evidenciando suas potencialidades e possibilitando trabalhar em cima das dificuldades para que estas sejam superadas.

O que queremos pontuar com essa discussão, é que devemos por em prática enquanto educadores, uma mudança de pensamento em relação à aferição do saber apreendido pelos educandos, para que a ação avaliativa não venha a se tornar um mero ato de cobrança quantificado, mas possa se transformar numa atividade reflexiva, onde educador e educando possam juntos aprender e refazer o conhecimento.

3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Há muito tempo o debate em torno dos processos avaliativos têm ganhado destaque dentro dos sistemas de ensino, principalmente quando estes servem como mediadores para a produção da exclusão educacional de alunos com e sem deficiência. Quando os instrumentos avaliativos são utilizados na perspectiva tradicional, termina por desconsiderar todo o desenvolvimento cognitivo adquirido pelo aluno durante a aquisição do conhecimento, na medida em que reduz todo o aprendizado a um resultado meramente quantitativo.

Quando nos voltamos para a aprendizagem de alunos com NEE, essa concepção tradicional de avaliar a aprendizagem torna-se ainda mais segregadora, pois, ao não considerar a potencialização de suas habilidades e os processos de desenvolvimento pelo qual esses discentes passaram durante a construção do conhecimento sistematizado, reduz-se a capacidade e a possibilidade destes de continuarem a progredir, tanto nos aspectos cognitivos como social e acadêmico em favor de uma prática pedagógica discriminatória.

Discriminadora no sentido de que tende a desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno, já que estas não são solicitadas pela normatividade curricular ou faltam ao professor a vontade e o tempo para sondá-las, conhecê-las e criar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento (BEYER, 2013, p. 97).

Beyer (2013), ao falar sobre a avaliação numa perspectiva inclusiva, afirma que é importante compreender que todos os alunos são diferentes entre si, logo se faz necessário individualizar o atendimento pedagógico, promover uma avaliação mediadora e incrementar a união entre os professores especialistas com os professores do ensino regular.

Analisando por essa óptica, é imperativo considerar que as escolas sejam capazes de reorganizar sua estrutura física e material, aos professores, ressignificarem suas práticas educativas e avaliativas de modo que os alunos com NEE tenham a oportunidade de frequentar o ensino regular com acesso aos recursos e as estratégias didáticas de que necessitam. Levando em consideração as particularidades e o modo de aprender de cada criança, é crucial que a comunidade escolar descarte o modelo padronizado de avaliação em favor de uma prática mais dialógica e flexível.

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar. Igualmente é unânime a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam. Destaca-se, ainda, a importância

de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo-se outras variáveis de análise, além daquelas referentes aos alunos, apenas (BRASIL, 2006, p. 08).

Nesse viés, quando a avaliação da aprendizagem é concebida e revista fora dos padrões tradicionais, priorizando um juízo de qualidade sobre o aprendizado dos alunos com e sem deficiência, as escolas tem a oportunidade de mudarem de atitude em relação aos procedimentos avaliativos e metodológicos adotados dentro do seu sistema, especialmente quando esse modelo de aferir o conhecimento não colabora para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e nem tão pouco contribui com a construção da escola inclusiva.

É preciso entender que, em determinadas épocas e de acordo com a concepção que se tinha em relação às pessoas com deficiência, os processos avaliativos foram concebidos e vistos como um meio para anteceder o encaminhamento desses alunos para classes ou escolas especiais.

Hoje, quando olhamos para as salas de aulas heterogêneas, concretizando o projeto de educação inclusiva baseado no desenvolvimento das possibilidades humanas, devemos compreender que as crianças especiais que ali estão, e para continuarem adentrando aquele espaço, necessitam que a escola e os professores revejam suas concepções e práticas educativas, para não correrem o risco de ofertar um currículo e um ensino homogêneo a sujeitos tão diversificados.

Ao mesmo tempo, não é cabível exigir deles o mesmo desempenho, pois todos os educadores devem estar cientes de que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, nem no mesmo ritmo e muito menos com os mesmos recursos, “portanto, é absurdo colocá-las constantemente diante de tarefas e exigências idênticas, sob o pretexto de que têm a mesma idade ou pertencem ao mesmo grupo-classe” (PERRENOUD, 2001, p. 181). É necessário coloca-las em situações de aprendizagem diferenciadas, uma vez que, por apresentarem características distintas, o professor precisa adequar tanto os procedimentos didáticos como avaliativos as necessidades de cada aluno com NEE.

Posto isto, concordamos com Beyer (2013), quando enfatiza a necessidade da individualização do ensino, como intuito de contemplar as crianças em suas distintas possibilidades.

Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação (p. 28-29).

Perrenoud (2001), quando fala sobre a questão da individualização do ensino, evidencia a necessidade de o aluno ser confrontado de maneira constante com diversas estratégias e situações de aprendizagem que faça sentido para sua percepção, desta forma, ele esclarece que “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (p.27). Complementado a citação acima, o autor segue ressaltando que, “a diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com uma forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades” (PERRENOUD, 2001, p. 51).

Assim, o processo de diferenciação do ensino passa pela oferta de atividades diversificadas para trabalhar um mesmo conteúdo, de modo que os alunos com NEE possam escolher aquela que mais se adequa as suas possibilidades de aprendizagem.

A respeito do procedimento avaliativo para alunos com NEE, Beyer (2013), defende que as crianças que possuem características especiais, necessitam de métodos avaliativos distintos e que estes não podem ser enquadrados em padrões baseados em médias e hierarquias de excelências. De acordo com esse modelo,

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2013, p. 30).

A escola como espaço destinado a construção do conhecimento e a formação integral do ser humano, tem a desafiadora tarefa de acolher e promover de modo significativo à aprendizagem de todos os alunos, e para que o ato avaliativo esteja a serviço da inclusão, é imperativo que os professores façam reflexões individuais e também coletivas sobre suas práticas metodológicas e avaliativas.

A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno ou da educação. Utilizando outras palavras, “a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas, identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permita, concretamente satisfazê-las” (BRASIL, 2006, p. 9).

Consequentemente, o processo voltado para a avaliação da aprendizagem de alunos com NEE, deve envolver a participação conjunta da coordenação da escola, dos professores especialistas e os docentes do ensino regular, que juntos passarão a identificar as principais dificuldades, buscando intervir adequadamente com os instrumentos mais apropriados a cada necessidade e situação. É essencial que o professor disponha de algumas estratégias, recursos e materiais didáticos diversificados para atender as especificidades de cada um individualmente, sendo que são esses recursos de acessibilidade, que irão garantir a esses sujeitos o acesso ao currículo da escola.

Deste modo, faz-se necessário inserir mudanças na atuação junto aos alunos com NEE, de forma que a natureza e a extensão dessas variações devem ser decididas a partir da identificação de suas características de aprendizagem, do contexto que estão inseridos e quanto suas necessidades estão sendo atendidas. Vale reiterar que a aprendizagem não vai depender apenas do aluno, mais também da intervenção do professor sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, buscando os melhores meios para superar essas barreiras. Nessa raia,

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete e instrutor de Libras, equipamentos especiais de comunicação alternativa, jogos pedagógicos adaptados, dentre outros (SÃO PAULO, 2007, p. 32).

Posto isto, é relevante destacar que dentro da perspectiva de Educação Inclusiva, não é o aluno que tem de se enquadrar as exigências, normas e o currículo da escola, pelo contrário, são os sistemas de ensino que possuem a responsabilidade de se adequarem e suprirem as necessidades de seus educandos, de modo que todos sejam favorecidos dentro do planejamento escolar, das práticas metodológicas e avaliativas adotadas em sala de aula.

Por fim, construímos um quadro no qual destacamos algumas estratégias e recursos que podem ser utilizados para trabalhar e potencializar as habilidades desses alunos na sala de ensino regular e dentro AEE, destacamos aspectos do processo avaliativo que deve ser levado em consideração pelo professor em relação ao desenvolvimento educacional desses educando, considerando o que é essencialmente importante ser estimulado e apreendido pelo o aluno de acordo com a deficiência que apresenta.

Quadro 01: Estratégias e recursos para o trabalho com alunos especiais.

Deficiências	Estratégias	Recursos	O que avaliar?
Deficiência Auditiva	<p>Abordagem educacional por meio do bilinguismo (utilização da língua de Sinais e da língua Portuguesa) que vai ser trabalhada em conjunto pelos professores da sala comum, de Libras e do AEE;</p> <p>Planejamento em conjunto com os professores do ensino regular, do AEE e dos professores de libras;</p> <p>Elaboração de recursos didáticos para o AEE, para as aulas de língua portuguesa e de libras;</p>	<p>Uso de imagens visuais como: mural de avisos e notícias, painéis de gravuras e fotos sobre temas da aula, fichas de atividades, teatro, maquetes, objetos concretos, material dourado, etc.</p> <p>Todos esses recursos são explorados em conjunto por todos os professores através da utilização da Língua de Sinais e da Língua português.</p>	<p>O desenvolvimento da sociabilidade, da cognição, domínio da língua portuguesa e de sinais;</p> <p>A compreensão gramatical e textual, habilidades e talentos;</p> <p>O aprendizado dos conteúdos curriculares da sala comum favorecido pelo uso da língua de sinais.</p>
Deficiência Intelectual	<p>Trabalhar em conjunto com a coordenação pedagógica da escola e o AEE;</p> <p>Criar situações onde os alunos possam superar seus limites intelectuais;</p> <p>Explorar a linguagem oral e escrita em diversas situações comunicativas;</p> <p>Adaptar materiais pedagógicos;</p>	<p>Trabalhar com objetos concretos;</p> <p>Desenho, pintura e colagem;</p> <p>Exploração da leitura, produção e interpretação de textos utilizando imagens/gravura:</p> <p>Comunicação Aumentativa Alternativa-CAA;</p> <p>Alfabeto móvel;</p>	<p>O nível de evolução que se encontra o aluno (linguagem oral e escrita);</p> <p>O progresso do aluno em relação a compreensão do conteúdo curricular ministrado durante o ano letivo e as interações sociais estabelecidas dentro da sala de aula;</p>

Deficiência Física	<p>Conhecer os vários graus de comprometimento da deficiência física;</p> <p>Promover o acesso do aluno aos recursos de TA;</p> <p>Adequação de materiais didático-pedagógicos;</p> <p>Adequação de mobiliários e recursos de informática;</p> <p>Trabalho em conjunto entre os professores do ensino regular e do AEE;</p>	<p>CAA;</p> <p>Acessibilidade arquitetônica;</p> <p>Adaptadores de borracha, lápis, apontador, tesoura, órteses, separador de páginas, jogos matemáticos, de leitura e escrita;</p> <p>Recursos de acessibilidade ao computador como: teclados, mouses e monitores adaptados;</p> <p>Recursos posturais;</p>	<p>O desenvolvimento educacional do aluno em relação ao aprendizado do conteúdo curricular;</p> <p>Verificar se os recursos didáticos e pedagógicos adaptados tem propiciado o acesso desse aluno ao conhecimento sistematizado de forma satisfatória;</p> <p>Nível de interação social;</p>
Deficiência Visual	<p>Possibilitar a coleta de informações por meio dos sentidos remanescentes;</p> <p>Privilegiar a convivência com diversos meios de acesso a leitura, escrita e os conteúdos curriculares;</p> <p>Incentivar a exploração, a observação e a experimentação;</p> <p>Possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico;</p>	<p>Alfabeto braile;</p> <p>Adaptação de atividades por meio do relevo, da descrição oral ou da informação tátil;</p> <p>Livros de texturas;</p> <p>Pranchas para desenho em relevo;</p> <p>Livro didático adaptado;</p> <p>Recursos de acesso ao computador;</p> <p>Transcrição de provas e atividades para o braile;</p>	<p>O desenvolvimento educacional em relação a aprendizagem dos conteúdos curriculares;</p> <p>O nível de interação como o meio físico e social;</p> <p>O aprimoramento da linguagem oral e escrita e a qualidade da experiência comunicativa nas diversas situações de aprendizagem;</p>

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).



CAPÍTULO IV - METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Com o objetivo de compreendermos como ocorre o processo avaliativo de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, surgiu a necessidade de delinear com bastante exatidão todo o percurso trilhado para a construção deste trabalho. Para isso, classificamos e justificamos o tipo de pesquisa, elencamos os instrumentos para a coleta de dados, o procedimento utilizado para a análise dos dados, definição do lócus e sujeitos da pesquisa. Então, sigamos as linhas abaixo...

4.1 TRILHANDO O CAMINHO: O ESTUDO QUALITATIVO

Toda pesquisa tem uma relevância, pois busca investigar algo ou fato do nosso cotidiano, a fim de encontrar respostas ou soluções para o problema em questão através do uso de métodos cientificamente comprovados. Em vista disso, Andrade (2010, p. 109), classifica a pesquisa como sendo “um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Logo, ao abordarmos a questão da Educação Especial com o intuito de desvelarmos a prática de professores com relação ao processo avaliativo de alunos com NEE, este trabalho se insere na categoria da pesquisa social, voltando-se para um estudo de cunho qualitativo descritivo, pois este se caracteriza em um procedimento científico cujo sentido é compreender e analisar o comportamento dos sujeitos sem carecer da utilização de métodos quantificáveis.

Por essa textura, nos embasamos nas interpretações de Minayo (2012), para justificarmos a escolha pela pesquisa qualitativa, pois esta “[...], trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21). Assim, ela permite aferir uma compreensão da realidade social investigada a partir do universo estabelecido pelas ações e relações humanas compartilhadas entre seus semelhantes através do modo de agir, pensar e se posicionar sobre determinado fato social.

Nessa raia, Richardson (2011), afirma que os estudos qualitativos geralmente são utilizados com a finalidade de explorar e analisar a complexidade de diversos problemas e comportamentos vivenciados por determinados grupos sociais.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (p. 80).

Segundo Ludke e André (1986), o estudo qualitativo “é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um pano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18). Desta maneira, a escolha pela pesquisa qualitativa descritiva se justifica pela sua capacidade de observar, analisar, registrar e classificar os elementos presentes nas práticas sociais e descrevê-los sem a necessidade de manipulá-los.

Nesse entendimento, Andrade (2010, p. 112), esclarece que,

Na pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas classificadas como descritivas tem como objetivo principal, “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]. As pesquisas descritivas são [...], as que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática” (p. 28).

Sabendo que toda pesquisa científica possui etapas a serem seguidas e tendo em vista o objetivo principal deste trabalho que é compreender como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com NEE em uma escola municipal da cidade de Picos-PI, as técnicas de instrumento para coleta de dados deu-se a partir da realidade a ser pesquisada, por apresentar infinita complexidade e subjetividade por parte dos sujeitos pesquisados, então planejamos e elencamos a observação e o uso do questionário misto contendo perguntas abertas e fechadas como principais instrumentos para a coleta de dados. Também tivemos acesso a relatórios, fichas de matrícula e atividades escritas de alguns alunos com NEE para embasar a nossa análise documental.

Posto isso, Marconi (2006, p. 98), especifica que,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Ancorando-se nas as palavras de Gil (2010, p. 100), podemos compreender que a “observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente”. Desse modo, através da observação nos aproximamos da realidade investigada possibilitando conhecer mais de perto o objeto de estudo.

Caminhando por essa trilha, a escolha pelo questionário misto surgiu a partir das infinitas possibilidades proporcionada ao pesquisador no que diz respeito em conhecer melhor as aspirações, crenças e características apresentadas pelos sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo, é uma técnica que não requer a presença do pesquisador para a sua realização possibilitando maior liberdade de resposta aos participantes, como faz notar Gil (2010), ao caracterizar o questionário como uma,

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas como o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados, etc. (p. 121).

Desse modo, os questionários possibilitam a coleta de informações e podem servir de fontes complementares que ajudam a descrever e caracterizar os participantes da pesquisa, como especifica Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 117), quando afirma que,

Os questionários podem servir como uma fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa. Além disso, eles podem ajudar a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como idade, sexo, [...].

Especificados e classificados os instrumentos para a coleta de dados, agora daremos início a escolha para a análise dos achados da pesquisa, que por se tratar de um estudo de cunho qualitativo descritivo, optamos primeiramente pela análise documental, pois esta permite ao pesquisador entrar em contato com grandes quantidades de dados que podem armazenar informações importantes a respeito de determinados fatos, instituições, ações e práticas sociais que ocorreram no passado e outras que se manifestam no presente, “nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais, etc.” (GIL, 2010, p. 154).

Existe uma infinidade de instrumentos que podem servir de fonte para a pesquisa documental dentro dos estudos qualitativos, dentre os quais podemos destacar: livros, jornais,

revistas, fotos, filmes, vídeos, documentos escolares e muitos outros, sendo que em muitos casos só é possível realizar uma pesquisa por meio de documento. Nesse entendimento, a análise documental pode ser conceituada como,

[...] um conjunto de operações intelectuais, visando à descrição e representação dos documentos de uma forma unificada e sistemática para facilitar sua recuperação. Isto é, o tratamento documental tem por objetivo descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta da original, visando garantir a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio, difusão e uso (IGLESIAS E GÓMEZ, 2004, p. 03).

Para analisarmos os achados da pesquisa obtidos através da aplicação do questionário misto, optamos pela análise de conteúdo, nos apoiando nos dizeres de Minayo (2012), quando infere que “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 84). Desta forma, essa é uma técnica que permitirá uma análise mais aprofundada dos conteúdos e das categorias extraídas do depoimento dos sujeitos, para poder atingir uma interpretação mais profunda, buscando fazer uma compreensão mais crítica dos mesmos.

De acordo com Chizzotti (1998), a análise de conteúdo tem como objetivo principal “compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98), desse modo, ela permite atribuir um juízo de valor ao conteúdo manifesto escrito ou produzido oralmente.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O recinto escolhido para a realização deste trabalho foi a Escola Municipal Padre Madeira, localizada no centro da cidade de Picos-PI. A escolha pelo espaço surgiu a partir da problemática e dos objetivos propostos, por ser uma instituição que recebe diversos alunos com NEE, se caracterizou em um espaço muito enriquecedor, onde pudemos esclarecer as nossas indagações a respeito do processo avaliativo desses educandos.

Escola Municipal Padre Madeira

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).



Para a concretização dessa caminhada, o primeiro passo foi planejar e produzir os instrumentos que seriam utilizados para a coleta de dados, que por ser uma etapa muito importante deve ser feita com muito cuidado e executada com rigor e cautela. Na sequência, o planejado foi conhecer o campo e os prováveis sujeitos participantes da pesquisa, digo prováveis, uma vez não sabíamos se eles aceitariam o convite para responder o questionário e fornecer o material para a análise documental.

Ao chegarmos à escola na nossa visita inicial, nos dirigimos a sala da diretora, explicamos os objetivos do trabalho e pedimos sua autorização, esta se disponibilizou em nos ajudar e interveio junto as professoras que trabalham pela manhã para que pudéssemos esclarecer os motivos para a realização da pesquisa. Ao término dos esclarecimentos, todas as docentes que estavam presentes na sala se prontificaram a colaborar com todos os materiais e informações possíveis, então combinamos o dia para a entrega dos questionários, o fornecimento do material para a análise documental e os dias destinados a observação das aulas.

Ao retornarmos a escola no dia seguinte durante a entrega dos questionários, lembramos que as identidades das participantes seriam mantidas em sigilo e para identificação das mesmas utilizaríamos codinomes para cada uma. Enfatizamos também, que os questionários deveriam ser devolvidos respondidos no máximo em duas semanas, sendo este também, o período destinado às observações em sala de aula.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com nossos objetivos, por serem atuantes no ensino regular e também por possuírem experiência no trabalho junto aos alunos com NEE, assim somaram-se um total de quatro professoras participantes que atuam no 1º, 2º, 3º e 4º ano da referida escola no turno da manhã. E, para prosseguirmos com a nossa análise documental, além de termos acesso ao material escrito, também fizemos o acompanhamento de quatro alunos com NEE que frequentam as aulas das referidas professoras e no contra turno o AEE, com o intuito de conhecermos mais de perto como ocorre o processo avaliativo desses alunos e o andamento do desenvolvimento educacional de cada um, totalizando dessa maneira, oito sujeitos participantes da pesquisa.

Durante as observações, conversamos informalmente com a diretora da escola com o intuito de entender a dinâmica de composição e funcionamento da instituição, falamos com as professoras do AEE e do ensino regular para entendermos um pouco mais do trabalho que é realizado com os alunos especiais naquela escola, ao mesmo tempo passamos a observar as educadoras e seus educandos em suas respectivas salas de aula, tanto da regular como do AEE.

Durante as conversas, percebemos as dificuldades que as docentes externam em relação a prática pedagógica, o planejamento e o processo avaliativo, uma vez que não se sentem totalmente seguras para atender as necessidades específicas desses discentes, direcionando para a falta de aquisição de conhecimento teórico e prático durante o processo de formação e a escassez de recursos especializados daquela instituição para garantir a esses aluno o acesso ao currículo de forma satisfatório.

Através das observações, pudemos constatar essas preocupações e dificuldades das professoras através das aulas ministradas que se concretizara muitas vezes apenas com uso do livro didático e o quadro branco, sem a utilização de nenhum outro recurso que pudesse favorecer ou estimular o aprendizado dos alunos tanto com ou sem deficiência, era um ensino homogêneo para classes bem diversificadas, do mesmo modo se apresentava as práticas avaliativas, ou seja, todos eram avaliados com os mesmos instrumentos, que no caso era a prova escrita.

Em relação a estrutura física da Escola Municipal Padre Madeira, esta possui um espaço bem amplo, com dois pátios grandes cobertos, oito salas de aula espaçosas e climatizadas, uma diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina, dois banheiros adaptados, dois banheiros para funcionários e dois banheiros para os alunos.

A instituição funciona nos turnos manhã e tarde, de modo que pela manhã funciona do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a tarde contempla do 6º ao 8º ano e nos turnos matutino e vespertino é ofertado o AEE em uma sala multifuncional que funciona desde o ano de 2011.

A sala do AEE é gerenciada por três professoras especializadas que prestam atendimento complementar/suplementar aos alunos especiais e orientam e apoiam as professoras do ensino regular em relação a inclusão e o trabalho pedagógico com essas crianças na sala comum.

Durante as conversas com as professoras do AEE, elas relataram que o espaço contém poucos materiais didático/pedagógicos adaptados, sendo insuficiente para suprir as necessidades dos discentes com NEE que frequentam aquele atendimento, principalmente relacionado ao trabalho com os alunos que apresentam deficiência auditiva que não possuem um interprete de libras que possa acompanha-los na sala regular e a falta de material adaptado em braile para as crianças com deficiência visual, que deveria ser disponibilizado pelo MEC mais que não chegou até a escola.


Sala do AEE da Escola Municipal Padre Madeira



Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

A instituição recebe vários alunos com especificidades diversificadas como a Síndrome de Down, autismo, deficiência física, intelectual, auditiva e TDAH, os mesmos se encontram frequentando as salas do 1º, 2º, 3º, 4º, 6º, 7º e 8º ano, somando um total de vinte e cinco alunos com NEE, sendo que nem todos frequentam regularmente as aulas e nem o AEE e alguns desses discentes são oriundos de outras escolas que chegam até a instituição participar do atendimento especializado.

Para iniciarmos o desvelamento dos achados no próximo capítulo, nossa análise de dados será dividida em duas etapas: primeiramente faremos a análise documental a partir das observações e dos documentos coletados na sala do AEE. Na segunda etapa faremos a análise dos questionários aplicados às professoras do 1º ao 4º ano do ensino regular da Escola Municipal Padre Madeira em consonância com o referencial teórico utilizado para embasar este estudo, o qual se encontra dividido em quatro categorias, são elas: *Formação, Processo avaliativo, Planejamento e as Dificuldades/desafios*.



CAPÍTULO V - DESVELANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.

(Judite Hertal)

Depois de seguirmos todas as etapas para construção deste trabalho, agora nos debruçaremos sobre os dados encontrados como uma forma de tentar averiguar se o nosso objetivo geral definido no início desta pesquisa será realmente esclarecido a partir da realidade vivenciada na escola Municipal Padre Madeira. Para tanto, neste capítulo começaremos com a análise dos documentos disponibilizados pela escola no intuito de examinar as dificuldades e o nível do desenvolvimento educacional e social de quatro alunos com NEE que frequentam do 1º ao 4º ano dessa instituição e na sequência faremos a apreciação dos depoimentos das professoras coletados através da aplicação do questionário misto.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para a análise documental, nos dirigimos às professoras da sala do AEE, uma vez que trabalham em conjunto com os professores da classe regular e conhecem de perto as necessidades e as possibilidades de cada discente com NEE. Como nosso objetivo nessa etapa era analisar o perfil, as dificuldades e o desenvolvimento educacional e social dos educando especiais, nos reunimos com as referidas professoras para conhecermos melhor o andamento da escolarização desses sujeitos, seus avanços e retrocessos, externados através das falas e anotações feitas pelas referidas professoras.

Na busca pelo material mais adequado que desse embasamento e complementação as nossas análises, as educadoras disponibilizaram as pastas contendo as fichas de matrícula, relatórios e atividades escritas de português e matemática (Anexos) realizadas durante todo o mês de outubro pelos quatro alunos.

Para o prosseguimento da análise do material, contamos com colaboração das três professoras, priorizando o que nas nossas concepções seriam o mais importante a destacar como: o perfil de cada aluno, o tipo de deficiência, disciplinas ou conteúdos em que apresentam mais dificuldades, nível de desenvolvimento ou avanços em termos de aprendizagem e interação social.

Esclarecemos que utilizamos nomes fictícios na intenção de preservar os nomes das crianças que a partir de agora serão chamadas de Maria, João, Fábio e José, explicitados no

quadro que segue logo abaixo, seguido da idade, as necessidades de cada um, o ano que frequentam na escola, as dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos curriculares e o nível de desenvolvimento.

Quadro 02: Perfil identitário dos alunos com NEE

Nome Fictício	Idade (anos)	Deficiência	Ano	Dificuldades	Nível de desenvolvimento
Maria	08	Síndrome de Down	1º ano	Leitura, escrita, conceitos matemáticos e oralidade.	Processo de alfabetização. Escreve, mas não lê.
João	08	TDAH	2º ano	Leitura e escrita, conceitos matemáticos e interação social.	Processo de alfabetização. Lê e escreve com um pouco de dificuldade.
Fábio	09	TDAH	3º ano	Leitura e escrita.	Lê e escreve com pouca dificuldade.
José	11	Sem diagnóstico definido	4º ano	Leitura e compreensão textual.	Lê e escreve palavras e textos simples sem dificuldades.

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

Ao observarmos o quadro acima, temos a oportunidade de conhecermos melhor o perfil dos alunos com NEE que frequentam assiduamente o ensino regular e o AEE da Escola Municipal Padre Madeira no turno da manhã, suas especificidades, dificuldades e o nível de desenvolvimento educacional em relação ao processo de aprendizagem.

Através do material que tivemos acesso, pudemos perceber que os alunos estão dentro de uma faixa etária compatível com o nível de escolarização e observando o perfil de cada um, vemos que eles apresentam necessidades um pouco diversificadas, com dificuldades na área da leitura, escrita, interpretação textual e formulação de conceitos matemáticos.

A Maria tem oito anos, está no 1º ano do Ensino Fundamental e apresenta Síndrome de Down, uma deficiência que acarreta atraso no desenvolvimento intelectual, especificamente em habilidades como falar, aprender, ficar atento e ficar sentado, estas dificuldades pode variar de pessoa a pessoa. Com relação ao seu processo de aprendizagem,

ela tem acesso ao currículo da escola igualmente os outros alunos, embora tenha mais dificuldade de acompanhar a turma em alguns conteúdos básicos como a leitura e escrita e na formulação de conceitos matemáticos.

Nesse momento, Maria se encontra em processo de alfabetização, tem conhecimento das letras que formam o alfabeto, já consegue escrever palavras mais não faz a leitura corretamente. Fazendo a observação em sala de aula e das atividades escritas que tivemos acesso, constatamos que o seu nível de desenvolvimento de leitura e escrita está em torno do silábico sem valor sonoro, caracterizado pelo conhecimento limitado do alfabeto e da forma gráfica. Para suprir essas deficiências, as professoras do AEE passaram a investir em atividades de alfabetização direcionadas para a leitura e produções escritas.

Apesar de todas as carências, as professoras enfatizam no relatório o quanto Maria já conseguiu se desenvolver estando em contato com os demais alunos, principalmente a oralidade e a interação social, pois a mesma quando chegara a escola não falava praticamente nada, embora ainda necessite de acompanhamento com um fonoaudiólogo e que até o momento da pesquisa foi constatado que ela não era acompanhada por esse profissional.

Contudo, percebemos o quanto é importante a convivência para o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência tanto em aspectos de aprendizagem sistematizada, quanto em aspectos de aceitação e respeito às diferenças compartilhados através do convívio que se estabelece nesses espaços que é a escola. De acordo com essa perspectiva, é salutar enfatizar que,

O ambiente escolar, como espaço social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito. Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, lingüístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes de classe comum (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Já o João de oito anos, apresenta TDAH, termo que significa Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, é definido por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade em níveis disfuncionais. Em decorrência de sua especificidade, João apresenta grandes dificuldades no processo educacional de aprendizagem, especialmente com relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, interpretação textual e na formulação de conceitos matemáticos.

Ele possui acesso a todas as disciplinas do currículo da escola, mas, ler e escreve com um pouco dificuldades, não consegue acompanhar o ritmo da turma e está em processo de

alfabetização, com o nível de leitura e escrita em torno do silábico-alfabético. Tudo isso pode ser constatado com base nas análises feitas em cima de suas atividades escritas, no relatório e nas observações de sala de aula. Outro aspecto que merece destaque era o convívio social com os outros alunos que no começo era bastante difícil por ele ser muito tímido e retraído, porém com o passar do tempo, o João passou a interagir com mais frequência com a turma e aos poucos foi se tornando um sujeito mais participativo em sala de aula.

O Fábio do 3º ano do Ensino Fundamental, também possui TDAH, o mesmo problema mencionado anteriormente e apresenta praticamente as mesmas características do João, difere apenas com relação ao desenvolvimento educacional que é mais bem evoluído, ler e escreve com pouca dificuldade, mais ainda não consegue acompanhar efetivamente o ritmo da turma.

Tem muita facilidade em se relacionar com os outros colegas da turma, apresentando uma boa interação social com os demais, apesar disso, apresenta carência na leitura e escrita estando no nível alfabético.

Na tentativa de intervir nesses obstáculos que dificultam a aprendizagem, as professoras do AEE nesse ano de 2017, passaram a investir cada vez mais em atividades envolvendo situações de leitura e escrita tanto para o Fábio e o João, quanto para os outros alunos que frequenta a sala de recurso como uma estratégia de melhorar o desempenho desses alunos no ensino regular. Dessa maneira, percebemos a importância desse atendimento, ao propor atividades, “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

O José que frequenta o 4º do Ensino Fundamental, ainda não possui um diagnóstico conclusivo sobre que tipo de deficiência afeta a sua capacidade de aprendizagem. O relatado pelas professoras é que ele possui uma lentidão na aquisição e assimilação dos conteúdos e o que dificulta ainda mais esse diagnóstico é a incapacidade dos pais em não admitir ou aceitar que o filho apresenta problemas que carecem de tratamento, essa atitude acaba prejudicando o processo de aprendizagem da criança. Nesse caso, Carvalho (2006), reforçar que,

Negar a deficiência [...] é tão perverso quanto lhes negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem sucedida no processo educacional escolar, recebendo a educação escolar que melhor lhes permita a remoção de barreiras para sua aprendizagem e participação. É certamente uma forma de exclusão, talvez mais grave do que a física [...], pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às [...] diferenças, porque significativas (p. 59).

Com as observações, a análise das atividades, os relatórios e as falas das professoras, percebemos que seu desenvolvimento educacional evoluiu satisfatoriamente apesar da

aprendizagem ocorrer lentamente, ele consegue ler e escrever palavras e textos simples sem muitas dificuldades estando no nível alfabético, onde estabelece um vínculo mais coerente entre leitura e escrita, embora ainda apresente carência na compreensão textual e na capacidade de acompanhar o progresso da turma.

Contudo, o destaque vai para sua evolução relacionada a desenvoltura da oralidade em sala de aula, é muito interativo com o restante da turma o que nesse caso e nos outros relatados anteriormente se torna muito enriquecedor para a construção do saber e de relações saudáveis com outros indivíduos que nem sempre carregarão as mesmas características. Nessa acepção, Cunha (2011), expressa o seguinte,

É na escola que o aprendiz começa a adquirir as habilidades necessárias para sua autonomia e participação social. A construção das funções complexas do pensamento é efetivada primordialmente pelas trocas sociais, onde o afeto possui função relevante. Quanto mais o contato social é complexo e rico, mais são desenvolvidas áreas da aprendizagem, principalmente a área da linguagem (p. 61).

A partir desse entendimento, podemos inferir que o desenvolvimento social e afetivo que é experimentado por muitos alunos com NEE quando em contato com outras crianças no espaço escolar, constitui certamente uma fonte inesgotável de aprendizagem tão valiosa quanto aprender a ler e escrever. Desenvolvimento esse, que não é partilhado somente pelos educandos especiais, mais se faz benéfico para os outros discentes que podem aprender desde pequenos a respeitar e conviver com as diferenças, sendo a escola um ambiente propício para a ocorrência dessas trocas sociais tão fecundas.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo se configura em uma técnica muito eficaz, que trabalha os dados coletados com o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado assunto. Essa técnica busca ultrapassar o senso comum na tentativa de chegar a um rigor científico, rigor esse, que não descarta a união da cientificidade com a riqueza da subjetividade humana.

Utilizamos a análise de conteúdo nas mensagens escritas, ou seja, registradas por meio de questionário, “porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos,” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Ao iniciarmos a análise dos dados coletados através de questionário misto, houve a preocupação de se traçar o perfil identitário das participantes que se encontra elencado no

quadro a seguir, e a partir de agora passam a ser identificadas através de seus codinomes definidos como Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4.

Quadro 03: Perfil identitário das participantes

Codinome	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo de atuação com alunos especiais
Professora 1	50 anos	Graduada em Pedagogia e Matemática/ Especialização em Psicopedagogia	19 anos	7anos
Professora 2	51 anos	Graduada em Pedagogia	10 anos	4 anos
Professora 3	47 anos	Graduada em pedagogia/ Especialização em Docência do Ens. Fundamental, Médio e Superior	14 anos	5 anos
Professora 4	48 anos	Graduada em Pedagogia e Artes Visuais/ Especialização em Psicopedagogia	10 anos	6 anos

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

Como podemos observar no quadro acima, todas as professoras possuem graduação em Pedagogia com destaque para a Professora 1, que também é habilitada em Matemática. A especialização em Psicopedagogia se sobressaiu na formação da Professora 1, Professora 2 e Professora 4, enquanto a Docência no ensino Fundamental, Médio e Superior ficou a cargo da Professora 3 e Artes Visuais completa o currículo da Professora 4.

Com base nas informações do quadro acima, podemos reiterar que a formação superior apoiada pelos cursos de especializações contribui para um bom desempenho no desenvolvimento das funções pedagógicas no âmbito escolar e através da habilitação em Pedagogia, ciência que estuda intencionalmente a educação e suas práticas, acreditamos que as professoras tiveram acesso a conhecimentos teóricos, epistemológicos e práticos mais

consistentes sobre os processos de ensino-aprendizagem que podem contribuir para melhorar a qualidade do trabalho em sala de aula. Nessa vertente, Pimenta (2011), destaca que,

O curso de Pedagogia [...] historicamente tem se constituído no único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino (p.13).

Através desse perfil identitário, podemos inferir que todas as professoras carregam experiências significativas no campo da docência com atuação média de dez anos na área e também no trabalho voltado para alunos com NEE no ensino regular. O tempo de experiência no magistério aliada a uma boa formação inicial e continuada, proporcionam sem dúvidas conhecimentos significativos que podem propiciar o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas na sala de aula, com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência e contribui para que as professoras possam fazer reflexões mais críticas das práticas pedagógicas melhorando os processos de ensino-aprendizagem.

A categoria no quando logo abaixo, visa analisar o processo formativo das professoras da Escola Municipal Padre Madeira em relação a atuação junto aos alunos com NEE.

Quadro 04: Formação

O processo formativo proporcionou conhecimentos teóricos e práticos sólidos para atuar junto aos alunos com NEE?

Sim. Mas faz-se necessário uma formação continuada a fim de adquirir novos conhecimentos e estratégias de ensino para atender as peculiaridades desses alunos (Professora 1).

Meu processo de formação não foi diretamente voltado para a educação de alunos com NEES. No entanto, no processo de formação do professor, não há como deixar trabalhar na teoria e prática com a NEES (Professora 2).

Na rede regular de ensino, quase em sua totalidade o professor busca conhecimentos de acordo com as necessidades que se apresenta dentro de sua prática docente [...], pois o sistema não oferece esses subsídios (Professora 3).

Teóricos sim, práticos não. O curso só proporcionou uma disciplina que não dá muita base para trabalhar com alunos especiais. O curso não oferece essa base para trabalhar com todas as necessidades [...] necessita de uma especialização (Professora 4)

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

Analisando as falas das professoras no quadro acima, podemos notar que a formação docente para atuar junto aos alunos com NEE tem se tornado uma grande preocupação por parte de muitos educadores ao afirmarem despreparados para trabalhar e atender as necessidades da escola inclusiva. Essa questão de uma escola para todos, tem suscitado uma

urgência muito grande na reestruturação do sistema de ensino, das escolas, da preparação do professor e principalmente na ressignificação das práticas pedagógicas. Nessa tessitura,

[...] ouvir os professores, sentir sua experiência, suas dificuldades, suas preocupações e suas expectativas em relação a formação contínua, como também perceber suas perspectivas e prospectivas [...], parece-nos uma tarefa fundamental para equacionar, problematizar e analisar questões que estão subjacentes a esse processo (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 54).

A Professora 1, ao destacar a “necessidade de formação continuada” coloca em cheque a fragilidade da formação inicial, uma vez que os currículos dos cursos de licenciaturas abordam poucas disciplinas no tocante a Educação Especial e conseqüentemente não ofertam um conhecimento teórico-prático consistente na área das necessidades especiais e acabam por voltar suas atenções para a instrução de processos de ensino-aprendizagem homogêneos, não contemplando as peculiaridades da diversidade de alunos que adentram a escola. Nesse sentido, “[...] reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimento de busca e de renovação” (CARVALHO, 2006, p. 159).

A Professora 2, afirma que seu “processo de formação não foi diretamente direcionado para a educação de alunos com NEE”, dando a entender que sua preparação para a docência foi bem diversificada com foco em todas as crianças e não necessariamente nas particularidades dos educandos especiais. Essa é a tradicional formação ofertada pelos cursos de licenciatura, trabalha os conhecimentos teórico-práticos de uma maneira global, não prioriza as peculiaridades dos alunos com NEE, por isso se faz necessário investir na formação continuada.

A Professora 3, enfatiza que “busca conhecimentos de acordo com as necessidades que se apresenta dentro de sua prática docente e que o sistema não oferta subsídios para o aperfeiçoamento dos educadores”. Nessas circunstâncias, essa afirmativa faz com que entendamos que a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos pedagógicos que venha a contribuir com o sucesso da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, recaia sobre o professor, enquanto o governo, os sistemas de ensino e as instituições de educação não são responsabilizados pela oferta e acessibilidade aos cursos de aperfeiçoamento da docência. No entanto, esse posicionamento da professora condiz com o pensamento de Lima (2006) quando faz o seguinte enunciado,

Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve ocorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela. O professor não tem que

saber, *a priori*, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram (p. 122).

Já a Professora 4, esclarece que “o curso não oferece base para trabalhar com todas as necessidades, carecendo de uma especialização” para aprofundar mais os conhecimentos a respeito do trabalho junto aos alunos com NEE, o que de fato tem ocorrido nos cursos de formação inicial, onde os mesmos ofertam poucas disciplinas para a área da Educação Especial. Contudo, Ferreira (2005) afirma que,

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras (REVISTA INCLUSÃO, p. 46).

Pelo o exposto na citação acima, entendemos que a formação para a escola inclusiva não se resume apenas em cursos de capacitações, a reflexão crítica sobre a prática educativa somada aos conhecimentos teórico e epistemológico é sem dúvida outro fator preponderante para o aperfeiçoamento de metodologias inovadoras na sala de aula.

Enquanto educadores, devemos ter a consciência de que nem sempre o conhecimento de teorias educacionais será suficiente para a superação das dificuldades que permeia a realidade vivenciada dentro do espaço escolar, mas aliada a prática cotidiana e a experiência adquirida no campo da docência poderá servir de base para a redefinição da ação educativa e o do papel do professor enquanto agente de transformação social. De encontro com essa linha, Cunha (2011), declara que,

Como professores, necessitamos tanto do conhecimento que adquirimos em razão do exercício da prática docente como das diversas teorias pedagógicas que dão suporte ao nosso trabalho. Torna-se pungente nessa articulação o diálogo entre teoria e prática, respaldando e orientando o ofício do educador (p. 49).

Pontuamos também, que a formação inicial e continuada se fazem necessárias na medida em que contribui substancialmente para apropriação de saberes e fazeres educacionais indispensáveis ao ofício do professor, com vistas a suprir as necessidades dos alunos com e sem deficiência dentro dos ambientes escolares pautados por uma política de Educação Inclusiva. Apontamos que a inclusão requer uma mudança de paradigma, pois ela não diz respeito somente aos alunos com NEE, mas a todo um sistema e ao professor que é o principal articulador que vai dá sentido a essas propostas dentro da escola e para que essa meta se concretize Antunes (2008) salienta que,

[...] é essencial que os professores acreditem na educação inclusiva não apenas como um simples “método de trabalho” que dominado passam a aplicar ao seu cotidiano, mas como uma nova maneira de pensar e encarar sua função educativa, a qual passa a assumir como prioridade as relações igualitárias em detrimento às da velha educação marcada pela prepotência e pela subserviência (p. 22).

De encontro com essa prerrogativa, isso vai exigir investimentos na reestruturação das escolas para receber os educando com NEE, que possam garantir-lhes o acesso e a permanência na sala de aula comum, como também na formação dos professores para trabalhar as potencialidades dos alunos para que aprendam a exercer a sua cidadania, uma vez que somente a educação é capaz de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento da consciência e construção da identidade, condição esta, indispensável para a busca e concretização dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Na categoria do quadro abaixo, analisaremos o processo avaliativo dos alunos com NEE que frequentam regularmente a Escola Municipal Padre Madeira por entendermos que essa é uma prática que pode vir a contribuir para a inclusão ou a exclusão desses educandos dentro do sistema de ensino dependendo apenas do modo como é concebido pelos professores que realizam tais práticas.

Quadro 05: Processo avaliativo

Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com NEE no ensino regular?

Com avaliação diagnóstica e em parceria com os professores da sala de recursos. A inclusão escolar é uma tarefa complexa que requer trabalho coletivo e divisão de responsabilidades (Professora 1).

O professor dispõe de um processo avaliativo individualizado, que consiste em um questionário especializado onde pode ser avaliada a evolução do aluno, ocorre em parceria com a sala de recursos e é priorizado o ritmo e adaptação da prova para esse aluno (Professora 2).

Regularmente, acompanhado pelos professores da sala de recursos... às vezes o aluno pode demorar até dois dias para realizar apenas uma prova (Professora 3).

Ele participa das aulas, faz as atividades, trabalha tanto a parte do conhecimento como a parte de interação social. Faz a prova escrita com apoio da sala de recurso, só que aí a gente vai vendo de acordo com o que ele responde ou entendeu (Professora 4).

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

A Professora 1, fez menção a “avaliação diagnóstica” que nessa situação se aplica perfeitamente bem, por oportunizar ao professor conhecer a real situação de desenvolvimento do aluno com NEE, verificando se ele realmente aprendeu e como está ocorrendo esse processamento, identificando suas dificuldades e a partir de então rever novas estratégias de aprendizagens e reformular os objetivos. “É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas” (SANT’ANNA, 2011, p. 33), esse é um procedimento que deveria permear a prática docente continuamente.

O trabalho coletivo em parceria com os professores da sala de recursos mencionado pelas professoras, com a ajuda da direção da escola e dos pais dessas crianças, certamente se faz propício para essas situações, pois é uma responsabilidade que deve ser partilhada por toda comunidade escolar.

A tomada de decisões sobre como proceder para acompanhar o processo de escolarização e avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum tem-se mostrado mais significativa se praticada nos horários coletivos, com a participação da equipe escolar, ou seja, do supervisor, do coordenador e dos professores, da classe comum e o de apoio pedagógico especializado, sempre que o mesmo estiver envolvido (SÃO PAULO, 2007, p. 33).

Desse modo, o ato avaliativo tem o dever de contemplar não só a aprendizagem do conteúdo curricular, mais também o desenvolvimento social, afetivo e cultural desses alunos.

No depoimento da Professora 2, é ressaltado a “avaliação individualizada, priorizando o ritmo de aprendizagem e adaptação da prova”, que também pode ser um procedimento viável para verificar como anda a evolução e as necessidades individuais de cada educando desde que seja um procedimento realizado coletivamente entre família e escola, levando em consideração as possibilidades de aprendizagem do aluno. Em referência a esse método avaliativo, Beyer (2013), especifica que,

Numa escola inclusiva [...] o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais meta tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversativas em seu aprender (p. 30-31).

No entanto, esse procedimento avaliativo para alcançar sua finalidade, deve ser dinâmico e processual passando a mapear o modo de aquisição do saber dos alunos, seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos. Desse modo, vários instrumentos podem ser

utilizados para avaliar os caminhos da aprendizagem dos educandos com NEE, não havendo necessariamente um instrumento/método padronizado para essa função, tudo vai depender do professor adaptar aquele que mais se enquadra às especificidades apresenta por cada criança. No entanto, podemos destacar algumas ferramentas que podem auxiliar o professor nessa função como,

[...], os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão colecionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem. As provas também constituem opções de avaliações desejáveis, desde que haja o objetivo de analisar, junto aos alunos e os seus pais, os sucessos e as dificuldades escolares (FÁVERO; PONTOJA; MANTOAN, 2007, p. 54)

A Professora 3, destaca na sua fala que o processo avaliativo dos alunos com NEE acontece “regularmente e em conjunto com os professores da sala de recursos”, esse é um procedimento muito válido, sendo também destaque nas diretrizes que regulamenta a prática avaliativa destinadas a esses alunos, quando salienta a indispensabilidade de uma ação pedagógica conjunta e contínua entre toda comunidade escolar. A avaliação nessa conjuntura, pode contribuir para a construção da escola inclusiva na medida em que deixa de lado suas características classificatórias e excludentes e muda de intencionalidade se assumindo como dialógica e formativa impregnando de significado a prática metodológica dos professores. Sendo assim, é salutar que nas escolas,

[...] a avaliação seja processo contínuo e compartilhado, reservando-se espaços constantes para que os professores se encontrem, em relações dialógicas, para avaliar e aprimorar suas práticas, para analisar as necessidades educacionais especiais de alunos, trocando sugestões e buscando alternativas para o enfrentamento das dificuldades existentes (BRASIL, 2006, p. 84).

Através da análise da fala da Professora 4, é possível perceber fragmentações na sua prática docente quando aborda o trabalho em sala de aula com vistas a promover a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Ela indaga que há “participação nas aulas, trabalha tanto a parte do conhecimento como a parte de interação social e faz a prova escrita”, no entanto não tem clareza e certeza de que aspectos educacionais e pessoais priorizar na hora de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento desses discentes. Dessa maneira, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aponta que uma avaliação pedagógica enquanto 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 (BRASIL, 2007, p. 11).

Por essa citação, entendemos que todo processo avaliativo seja ele destinado a alunos com ou sem deficiência, deve se voltar para os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor identificar as necessidades e dificuldades de cada discente como também de sua própria prática educativa. Assim, configura-se em um instrumento pedagógico formativo, capaz de aferir um juízo de qualidade sobre o aprendizado do aluno de modo que os aspectos qualitativos se sobreponham aos quantitativos e favorece a ressignificação e a reflexão do fazer docente, indicando caminhos para intervenções pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras.

A categoria no quadro a seguir, questiona se o planejamento pedagógico prioriza as necessidades de aprendizagem ou avaliativas dos alunos com NEE,

Quadro 06: Planejamento

No planejamento pedagógico priorizam-se as necessidades de aprendizagem ou avaliativas dos alunos com NEE?

Não. Ainda é um desafio para muitos professores em todos os níveis de ensino (Professora 1).

O planejamento pedagógico é realizado pensando em todos os alunos, no entanto quando necessário, prioriza as necessidades dos alunos com NEES (Professora 2).

Sim, tudo é feito de forma contextualizada. (Professora3).

Com certeza (Professora 4).

Fonte: arquivo da pesquisadora, (2017).

A Professora 1, disse que “não, pois ainda é um desafio para muitos professores em todos os níveis de ensino”, com essa resposta podemos perceber a complexidade que tem se mostrado o trabalho junto aos alunos que apresenta necessidades educativas especiais e que a inclusão desses sujeitos na rotina pedagógica e curricular da escola regular se configura em um grande desafios para muitos professores que não se sentem totalmente preparados para realizar um trabalho pertinente que venha a suprir as necessidades desses educandos.

A Professora 2, enfatiza que “quando necessário prioriza-se as necessidades dos alunos com NEE”, levando-nos a entender que nem sempre o planejamento pedagógico leva em consideração as necessidades desses alunos em relação ao processo de ensino-

aprendizagem, o que torna a ideia de inclusão utópica, já que os educandos especiais necessitam que a escola se adeque as suas especificidades e não ao contrário.

Portanto, o princípio de flexibilização curricular presente nos documentos oficiais supõe entender que adaptar é uma tarefa necessária que deve fazer parte do planejamento do ato educativo, desde o momento em que são instituídas as políticas educacionais até sua concretização nas salas de aula (FERNANDES, 2011, p. 177).

A Professora 3, afirma que “tudo é feito de forma contextualizada”, enquanto a Professora 4, usou a expressão “com certeza”. A partir das afirmações podemos perceber uma falta de consenso entre as falas das referidas professoras, dando-nos a entender que no planejamento pedagógico da referida escola prioriza-se as necessidades dos alunos de uma forma geral, não necessariamente cabe espaço para as peculiaridades dos discentes com NEE.

Essa categoria do próximo quadro, contempla as dificuldades e desafios que as professoras encontram no cotidiano de sala de aula para a concretização da prática avaliativa

Quadro 07: Dificuldades/Desafios

Quais as dificuldades/desafios encontrados no processo avaliativo dos alunos com NEE para a prática docente?

Apoio da escola/ recursos físicos, humanos, falta de capacitação e apoio das famílias (Professora 1)

Em se tratando de sala regular a maior dificuldade é encaixar o processo avaliativo dos alunos da sala regular com os alunos com NEES, pois nem sempre os mesmos conseguem acompanhar o ritmo da sala regular (Professora 2).

Falta de apoio das famílias (Professora 3).

Não tem uma especialização/falta de recurso e o material é precário (Professora 4).

Fonte; arquivo da pesquisadora, (2017).

A Professora 1, em referência a esse questionamento, aponta a “falta de apoio da escola, de recursos, de capacitação e apoio das famílias” que certamente se constitui em grande desafio a ser superado para que a prática avaliativa esteja realmente a favor da inclusão, argumentos esses, que também são partilhados pela Professora 4, quando enfatiza não ter uma especialização e a precarização dos recursos da escola.

Para a Professora 2, o maior desafio/dificuldade é encaixar o processo avaliativo dos alunos da sala regular com os alunos com NEE. Notamos que o processo se tornar desafiador na perspectiva dessa professora ao observamos em seus aspectos formativos, uma carência na

capacitação na área da Educação Especial, especialmente porque sua formação inicial não lhe proporcionou conhecimentos sólidos para trabalhar junto aos alunos com necessidades educativas especiais.

A Professora 3, assim como a Professora 1, também ressalta a “falta de apoio e de acompanhamento da família” no processo de escolarização dos educandos especiais. Essa é sem dúvida uma questão que precisa ser equacionada dentro das instituições de ensino se quisermos realmente construir uma educação para todos. A escola não pode sozinha dar conta de toda educação das crianças que adentram seus muros, os pais precisam se conscientizar da importância de acompanhar o aprendizado dos filhos, mantendo uma parceira compartilhada com a escola, principalmente quando se trata da educação de alunos com NEE que requer muito mais atenção, comprometimento e colaboração redobrada tanto dos pais quanto da comunidade educativa.

Sobre a participação da família na vida escolar dos filhos, principalmente àqueles que apresentam NEE, Cunha (2011), faz o seguinte esclarecimento,

Não se pode falar de inclusão escolar se não houver, primeiramente, inclusão familiar. Não há como afirmar a existência de uma inclusão social, se ela de fato, não ocorrer na família e na escola. [...] quando a família, por qualquer motivo, ainda que justificável, não consegue cumprir a sua parte, o aluno fica desprovido de atributos que o preparam para a aprendizagem escolar, principalmente aqueles que estabelecem os limites da convivência social e que deságuam no comportamento (p. 125-126).

Diante de tudo que foi apresentado, podemos dizer que a construção da escola inclusiva tem se mostrado desafiadora para o sistema de ensino e principalmente para os professores, que se veem praticamente sozinhos nessa caminhada, onde na maioria das vezes não recebem nenhum tipo de apoio, os recursos e materiais são precários e os cursos de formação não ofertam consistências teóricas e metodológicas para trabalhar com a diversidade que estão chegando às instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final dessa tessitura, é importante destacar que a trilha percorrida para a construção desta pesquisa não foi nada fácil, as incertezas sobre o que seria relevante pontuar neste trabalho foi o primeiro obstáculo, a insuficiência de referencial teórico que embasasse essa discussão foi outro contratempo a ser superado, na sequência surgiram às dificuldades para a escolha do local em que seria realizada a pesquisa, já que duas escolas recusaram-se a participar.

Contudo, isso não foi empecilho para que prosseguíssemos com nossos objetivos e finalmente, a Escola Municipal Padre Madeira juntamente com seu corpo docente, nos acolheu e se disponibilizaram em participar do nosso trabalho, e com isso podemos desvelar as práticas avaliativas praticadas por professoras junto aos alunos com NEE matriculados no ensino regular da cidade de Picos-PI.

No decorrer desta discussão, foram colocadas informações importantes que colaboraram para compreendermos como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, que aos poucos vem se tornando realidade. Sabemos que esse é um processo lento que muito ainda precisa ser feito, principalmente no que diz respeito a organização e estruturação das escolas e de recursos humanos qualificados.

Durante essa caminhada rumo ao desvelamento da construção da escola inclusiva, podemos constatar que a luta pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência não foi fácil, e ainda hoje na atualidade persiste atitudes de preconceito e discriminação com grupos sociais das mais diversas características e entre eles os deficientes, que tentam diariamente construir suas identidades e desfrutar de seus direitos enquanto cidadãos.

Nessa efervescência de luta, a busca por uma escola para todos começa a ser construída, se abrindo para uma perspectiva inclusiva, baseada agora nas possibilidades humanas, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver juntos, independente das características que possam apresentar.

Apesar dos ideários de avanços nas políticas públicas nacionais, destinadas a Educação Especial, muitos ainda são os obstáculos e barreiras a serem enfrentadas pelo sistema de ensino e pelas escolas para que consigam realmente atender as necessidades da diversidade de alunos que adentram os muros das instituições de ensino de todo Brasil, especificamente os alunos NEE que agora se encontram efetivamente frequentando os espaços regulares de ensino, se tornando um grande desafio para o trabalho em sala de aula.

A proposta de educação inclusiva trouxe novas perspectivas para o fazer docente, reafirmando a necessidade de aperfeiçoamento constante do professor através da formação continuada, a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas com vistas a contemplar as especificidades dos alunos com e sem deficiência.

Portanto, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, tivemos a oportunidade de perceber que é na escola que adquirimos os conhecimentos necessários à autonomia e a participação social, nela os alunos com NEE têm a chance de entrar em contato com um ambiente muito rico, cheio de diversas possibilidades de aprendizagens, podem aprender o saber sistematizado e desenvolver a parte social que é tão importante quanto aprender a ler e escrever. A convivência desses alunos no ensino regular torna-se benéfico não somente para o seu processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico, mais também para as outras crianças, que passam a aprender atitudes de respeito, tolerância e solidariedade através do convívio com as diferenças.

Nos nossos resultados, tivemos a chance de constatar que um dos grandes problemas que dificulta a inclusão é a falta de preparo e qualificação dos professores que se encontra alicerçada na insuficiência teórica e metodológica dos cursos de formação inicial, quando se volta para a preparação da docência para atuar com a diversidade discente nos mais variados contextos de aprendizagem. Para tentar suprir essa carência de formação, muitos professores estão investindo no processo de formação continuada, que tem se configurado em uma solução necessária a fim de adquirir novos conhecimentos e estratégias de ensino para tentar atender as peculiaridades dos alunos com NEE e das dificuldades que permeia a profissão docente.

Compreendemos a partir dos nossos achados, que a experiência no campo da docência aliada aos conhecimentos teóricos e metodológicos podem se tornar sem sobra de dúvida, uma fonte riquíssima para o aprimoramento dinâmico de novas práticas pedagógicas e contribuir para que professores passem a refletir mais sobre os desafios e dificuldades que envolvem a docência e os processos de ensino-aprendizagem com vistas a melhorar a qualidade do ensino e o desempenho em sala de aula.

Percebemos através dos resultados, que o serviço de AEE ofertado pela escola, cumpre uma função importantíssima junto aos professores do ensino regular e na complementação da escolarização dos educando com NEE, sendo muitas vezes o único apoio que esses profissionais recebem. Porém, a sala de recurso da referida escola não oferece muito espaço, é bem precário de recursos didático-pedagógicos adequados a atender a cada especificidade de aluno, especialmente os deficientes auditivos e visuais.

Nessa empreitada, notamos também que o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular da instituição é realizado através de um atendimento individualizado, com adaptação da prova escrita ao ritmo e às possibilidades e especificidades de cada criança e feita em parceria com as professoras da sala de recurso.

Nessa perspectiva, também se faz necessário destacar a importância de os professores repensarem os processos e as concepções avaliativas adotadas dentro do espaço escolar, com o objetivo de trazer o aluno para o centro da ação educativa através de uma avaliação mais dialógica e flexível, possibilitando não a exclusão mais a inclusão de todos dentro da escola.

Com relação a priorização das necessidades avaliativas dos alunos com NEE no planejamento pedagógico, este se mostrou um desafio para alguns professores, mas é uma necessidade que a escola precisa adotar, pois muitos alunos carecem de adaptações curriculares com recursos e estratégias de ensino diversificadas para poder ter acesso ao currículo formal da escola com o objetivo de superar as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento sistematizado.

Por fim, podemos concluir que o trabalho docente junto aos alunos com NEE não é uma tarefa fácil, principalmente quando a formação deixa lacunas a serem preenchidas com cursos de especializações, onde, na maioria das vezes o sistema não oferece acesso a esse tipo de aperfeiçoamento, a escola não colabora como deveria, os pais muitas vezes são ausentes e os recursos materiais precários aliados a desvalorização profissional, terminam por não colaborarem para a concretização da escola inclusiva, pelo contrário, só dificulta cada vez mais a concretização do processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educativas especiais**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06/08/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEEP, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 06/08/2017.
- _____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 06.08.2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei, N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 06/08/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2017.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 01/07/2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 06/08/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/10/2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Mulasá. **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FANTINATO, Tania Mara. **Formação docente para a diversidade**. 1ed. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas** São Paulo: MEC/SSESP, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. 2ed. Curitiba: Ibplex, 2011.

FERREIRA, Windiz B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???**. **Revista Inclusão**. Ano 1. N° 1. MEC, 2005, p. 40-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20/08/2017.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOMES, Adriana L. Limaverde. [et al.]. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. São Paulo: MEC//SEESP, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides. GÓMEZ, Ana María Molina. **Análisis documental y de información: dos componentes de um mismo proceso**. *ACIMED*, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2006.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação sobre as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 06.08.2017.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora da virada. **Revista Inclusão**. Ano 1. N° 1.MEC, 2005, p. 24-28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20/08/2017.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ed.São Paulo: Atlas 2006.

- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERRENOU, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 2008, PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Acesso em: 20/08/2017.
- SÁ, Elizabet Dias de. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SALAMANCA, Declaração de. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Espanha, 1994. Disponível em: http://www.redeinclusao.web.au.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acesso em: 06.08.2017.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**. Ano 1. N° 1. MEC, 2005, p.07-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20/09/2017.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.
- SILVA, Alessandra da. LIMA, Cristiane Vieira de Paiva. DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência Auditiva. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SCHIRMER, Carolina R. [et al.]. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. São Paulo; MEC/SEESP, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/03/referencial-sobre-avaliacao-da-aprendizagem-de-alunos-educacao-especia.html>. Acesso em: 20/09/2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS



ANEXO A- Atividades de matemática e português da Maria



ESCOLA MUNICIPAL PADRE MADEIRA

Aluno: _____ Nº _____
 Professora: _____ Ano/série: _____ Data: ____/____/2017

Revisão de Matemática

A janelinha fecha quando está chovendo
 a janelinha abre se o sol está aparecendo
 cantiga

1-Circule a casa que está com a janela fechada
 A)  B) 

Circule a casa onde tem uma criança do lado de fora
 A)  B) 

17 **Revisão DE PORTUGUÊS**

1ª. Complete o alfabeto minúsculo com as letras que estão faltando:

a b c d e f g h i j k l
 n o p q r s t u v w x y

2ª. Responda de acordo com o alfabeto:

a) **AS** letras que você completou são chamadas de vogais.

b) As consoantes são formadas por 21 letras.

c) As vogais são formadas por 5 letras.

d) A primeira consoante do alfabeto é a letra a.

e) A letra muda do alfabeto é h.

f) A letra do alfabeto que aparece antes do x é a letra w.

g) A letra que está entre o j e o l é a letra k.

3ª. Escreva o nome de **DOIS** objetos iniciados pelas vogais abaixo:

a alicate _____

e escova _____

i _____

o óculos _____

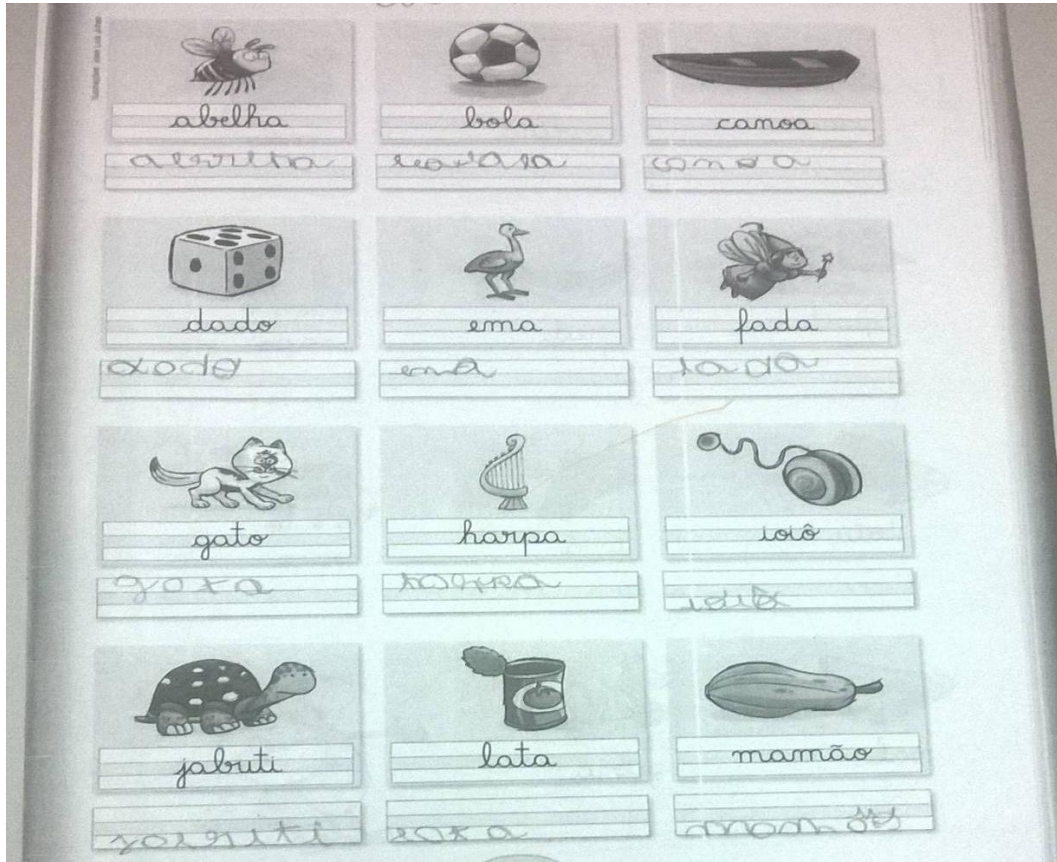
u _____

4ª. Leia os nomes abaixo e escreva-os em ordem alfabética:

Vítor – Erick – Gabriel – Josy – Larissa – Kamila – Daniel – Rita

Daniel Erick Gabriel Josy

ANEXO B- Atividades de português e matemática do João



Revisão de Matemática

1º Escreva os números de 0 a 30.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

2º Ligue os números para seu nome.

1	dois	6	dez
2	cinco	7	oito
3	um	8	nove
4	três	9	seis
5	quatro	10	sete

3º Complete os números ordinais.

1 2º 3 4 5º 6 7 8 9º 10.

4º Escreva o nome dos números ordinais:

1º <u>primeiro</u>	6º <u>seis</u>
2º <u>dois</u>	7º <u>sete</u>
3º <u>três</u>	8º <u>oito</u>
4º <u>quatro</u>	9º <u>nove</u>
5º <u>cinco</u>	10º <u>dez</u>

5º Faça o que se pede:

- Pinte de azul a 2ª criança da fila.
- Circule a 5ª criança
- Pinte de vermelho a 8ª criança da fila.
- Faça um X na 3ª criança.
- Pinte de amarelo a 6ª criança

ANEXO C- Atividade de português do Fábio

• Observe cada desenho, pinte e identifique o nome de cada um no quadro com palavras. Depois recorte estes nomes e cole-os embaixo do seu respectivo desenho.

cadeira menino porta

















janela caneta caixa

mão lápis mesa

JANELA	MESA	PORTA
MENINO	CADEIRA	MÃO
CANETA	LÁPIS	CAIXA

ANEXO D- Atividades de português e matemática do José

VEJA OS DESENHOS E FORME PALAVRAS.

	SA	COLA	SACOLA	
		PATO	SAPATO	
		BÃO	GABÃO	
	PI	JAMA	PIJAMA	
		COLÉ	PICOLÉ	
		MENTA	PIMENTA	
	SO	PA	SOPA	
		FÁ	SOFÁ	
		NECA	BONECA	
	PE	PINO	PEPINO	
		NA	PENA	
		RU	PERU	
	SU	JO	SUJO	
		CO	SUCO	
		PER	SUPER	

4. Qual número está entre? (no meio)

1	2	3	9	10	11	16	17	18
4	5	6	12	13	14	19	20	21

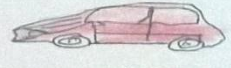





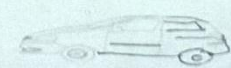


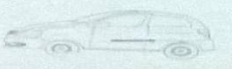
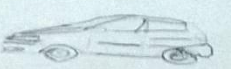

5. Bocanva: os numerais de 1 a 20.

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	

6. Agora, escreva do maior para o menor de 10 a 1.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

7. Pinte meia dezena de carrinhos: 5

ANEXO E- Modelo de relatório para os alunos com NEE que frequentam o AEE

Este relatório tem como objetivo relatar como foi realizado o atendimento educacional especializado, (AEE) da Escola Municipal Padre Madeira. Geralmente iniciamos o ano letivo fazendo as matrículas e fazendo anotações sobre as características e dificuldades desses alunos que são repassadas pelos pais ou parentes. Como sempre é de tradição renovamos a matrícula desses alunos com o comprometimento dos pais em assinar um termo de responsabilidade para trazê-los conforme o agendamento de dois ou três dias por semana por duas horas no contra turno. Neste ano foram matriculados 27 alunos mais apenas 24 frequentaram o atendimento educacional especializado. Então fizeram parte desse apoio quatorze alunos com Deficiência Intelectual, cinco com TEA (Transtorno Espectro Autista), dois com Surdez, um com Deficiência Física, um com Síndrome de Down, um com Deficiência Múltipla. Sendo que depois dois pediram transferência para outra escola.

Em princípio sempre temos a preocupação de acompanhar com frequência o desenvolvimento de cada aluno na sala regular para poder oferecer boas condições de ensino- aprendizagem no atendimento que realizamos no contra turno. Com a finalidade desses alunos alcançar sua autonomia, independência, procurando observar esses alunos nas dependências da escola e na sala de aula, com intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do planejamento e da flexibilização das atividades solicitadas a esses alunos com deficiência.

Como disse Oliveira (2009, p.74): "Cabe a escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite". Com isso a escola Municipal Padre Madeira tem trabalhado em busca de adquirir essas tais condições para cumprir a meta de ser inclusiva.

Portanto nós como especialistas tentamos colaborar com os professores que se depararam com esses alunos, relacionamos algumas alternativas de adaptação e confecção de material, como sempre é de costume, sugerimos ainda atividades para as diversas áreas do conhecimento e recomendações úteis que facilitaram bastante o trabalho pedagógico desses educadores.

Por termos em foco a inclusão propomos aos professores da sala regular trabalhar

APÊNDICES



QUESTIONÁRIO



95

SEXO: () F () M IDADE _____

GRADUAÇÃO: _____

ESPECIALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNOS PORTADORES DE NEES: _____

1 O seu processo formativo te proporcionou conhecimentos teóricos e práticos sólidos para atuar junto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Comente.

2 Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com NEES no ensino regular?

3 Que instrumentos os professores utilizam/priorizam para avaliar a aprendizagem desses alunos?

4 O planejamento pedagógico prioriza as necessidades de aprendizagem ou avaliativa dos alunos com NEES? Explique por favor.

5 Quais as dificuldades/desafios encontrados no processo avaliativo dos alunos com NEES para a prática docente?

6 Como os professores percebem/veem o processo avaliativo dos alunos com NEES?

7 Os professores recebem algum tipo de apoio ou recurso da escola para facilitar o trabalho com os alunos com NEES? Exemplifique por favor.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
- () Dissertação
- (x) Monografia
- () Artigo

Eu, **CRISTIANA MARIA DOS SANTOS**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação: **UMA ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REGULAR**, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 08 de maio de 2018.

Cristiana Maria dos Santos
Assinatura

Cristiana Maria dos Santos
Assinatura